



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„I don't know if you can learn to be a teacher.

—

The Concept of Professionalism
in Austrian Language Teacher Education
and in the Personal Work Narratives
of Novice Language Teachers.”

Verfasserin

Clara Renner

anzustrebender akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreuerin

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer

Acknowledgements

Many people have contributed in varying ways to the conception, development and finalization of my thesis project. Here, I would like to thank them with all my heart for their guidance, support and encouragement.

Above all, I would like to thank my father Ing. Günther Renner for his continuing financial and moral support on all levels of my educational life and for his deep confidence in me and my work. His love and hard work have enabled me to pursue my personal dreams. They have been an inspiration to me and have guided me through the past years of my studies.

As concerns my family, I would also like to give thanks to my partner Matthias Pucher for his encouragement and concern for my well-being while writing the thesis and to my godmother Mag. Margarita Hummel for her great interest in my work and for proofreading important passages.

From an academic perspective, different people have supported me with their guidance, their inspiration and their belief in my potential. I owe a big thank you to my thesis advisor, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer, who 'took me in' under her academic wings, as it were, and counselled me enthusiastically in all phases of my research. While my gratitude goes to all of my lecturers and their great work at the University of Vienna, I would like to specifically thank a professor who inspired me in many ways even before my Diploma studies: Mag. OStR Prof. Egon Turecek, whom I had the chance of encountering already during my first studies at the University College of Education Vienna/Krems. His enthusiasm for the topic of my thesis as well as his help in finding participants for my interviews has enabled me to go on with my research.

Last, I would like to thank the teachers who offered me in spite of their full schedules their valuable time as my interview partners. Without their cooperation and openness towards my thesis project and my questions, my research would not have been possible. It is only with their help that I could reach conclusions and their words have enriched my professional life in more ways than anticipated. Thank you from all of my heart!

Table of Contents

1	Introduction.....	1
1.1	Educational restructuring – education and teachers in a changing world.....	3
1.2	Change.....	6
1.3	Education vis-à-vis Europeanization and the knowledge society	8
1.3.1	Professionalization in times of the Bologna declaration.....	11
1.3.2	The comparative turn: governing by numbers.....	13
1.3.3	Bildungsstandards as means to professionalize.....	16
1.4	Global trends in a local context – Austria	18
1.4.1	Institutional approaches to English language teacher education in Austria.....	19
1.4.2	PädagogInnenbildung NEU – A step in which direction?	23
2	Teacher professionalism.....	27
2.1	Narratives of teacher professionalism	29
2.1.1	The sociological narrative of teaching as a semi-profession.....	29
2.1.2	Four ages of teacher professionalism	31
2.1.3	New professionalisms, teacher activism and reconfiguration	35
2.1.4	The substance of professionalism, professionalism as a real entity	38
2.1.5	Domains of professionalism	43
2.2	Professionalism and professional development in teacher education	51
2.2.1	A framework for professional development in SLTE.....	53
2.2.2	A brief glance at models of teacher learning	56
2.2.3	Directions in contemporary SLTE	58
3	Research design and methods	62
3.1	Personal motivation and design of my thesis	63
3.2	Research questions.....	63
3.2.1	Approaching the research questions – the design of my research.....	64
3.2.2	Personal narratives and preconceptions.....	66
3.3	The interviews	68
3.3.1	The participants.....	68
3.3.2	Interview guide and data collection.....	70
3.3.3	Data analysis.....	72
4	Findings and discussion	73
4.1	A brief glimpse at Viennese SLTE curricula.....	74
4.2	From beliefs to teaching – components of professionalism	82
4.2.1	A common ground?	84
4.2.2	Benjamin – ‘enjoying and being yourself while acting transparently’	86
4.2.3	Marie – ‘balance, partaking in discourse and thinking outside the box’	89
4.2.4	Nora – ‘critical, elaborated yet resigned’	93
4.2.5	Sophie – ‘being yourself and having fun while learning and teaching in passing’	96
4.3	From teaching to the theory of teacher professionalism	100
4.3.1	Ability to differentiate	101
4.3.2	Ability to reflect and participate in discourse	102
4.3.3	Cooperation and collegiality.....	103
4.3.4	Personal Mastery.....	105
4.3.5	Professional awareness.....	106
4.3.6	Work narratives and the domains of professionalism	110
4.4	From SLTE to teaching	113
5	Outlook.....	116
6	References	118
7	Appendix	127
7.1	List of Acronyms used in the thesis	127

7.2	List of figures	127
7.3	List of tables.....	127
7.4	Interview Guide	129
7.4.1	English version.....	129
7.4.2	German version	132
7.5	Transcriptions of the interviews.....	137
7.5.1	Benjamin.....	137
7.5.2	Marie	158
7.5.3	Nora.....	175
7.5.4	Sophie	201
	Abstract	222
	Curriculum vitae	224

1 Introduction

The educational world and with it teacher education is currently living a quest for professionalization. The rationales for this quest are manifold, yet based on the shared opinion that improvement is much needed. On the one hand, there is dissatisfaction by many with the current state of affairs, a perceivable gap between educational performances and the feeling of unrealised possible potentials. A demand for change is voiced from outside the teaching profession by the media, the public, politics and international market forces. On the other hand, there is critique put into words by those directly involved with teaching realities from inside the profession: Teachers, scholars and educators identify discrepancies between existing practices, teacher training, research insights and constantly changing societal demands. All parties attempt to contribute to change and hence influence the professionalization of teaching with different notions of *education* and *professionalism* in mind. Both concepts are crucial to the discussion of teacher professionalization as they not only forward different images of *good teachers* and implications of how to educate and keep them in the profession, yet also influence the way practitioners perceive themselves and act in professional ways.

Education as one of these two concepts can be seen along the lines of a more philosophical and classical tradition as means to realize each individual's potential based on their own interests and for their own advancement. Yet, it can also be understood to serve, rather pragmatically, as instrument to foster specific potentials for the sake of economic and societal advancement. When investigating teacher professionalism, it will be important to determine where and in which relation education, the individual and society stand with each other in order to fully apprehend the propositions made by different parties. Professionalism, the second concept, is equally complex and in itself highly debated. Questions of identity, power and authority arise when trying to define its nature, its traits and perpetuation. Its multiple layers are shaped at different times by agents ranging from government policy makers to trade unions and practitioners themselves.

For this thesis, two issues concerning teacher professionalism will be of special interest: First, I will investigate the notions of professionalism that lay the foundation for

second or foreign language teacher education (SLTE/ FLTE¹) programmes. And second, I will examine how novice teachers themselves perceive professionalism and embrace it on individual levels.

In order to do this, I will first look into contextual factors that are influencing the education world at the moment. Both on an international and a national terrain, the current political investment in educational change promotes a specific image of what professionalism should look like. Issues like the economization and internationalization of education in times of the evolving knowledge society are viewed critical by teachers and the educational world. Subsumed under the name of educational restructuring these developments have a great influence on teacher professionalism as many states are eager to adopt new and in their terms better programmes for teacher education. With these on-going educational debates in mind, I will investigate then the notion of teacher professionalism in its multilayeredness. It will be important to question in how far the recent societal and political developments find entrance in research on teacher professionalism and whether and to what extent they actually influence teachers' practices. Alongside teacher professionalism, I will also briefly touch upon contemporary issues in SLTE in order to find out how the latter is approached by the teacher education domain.

From this more general approach to the topic, I will enter into more detail to investigate with a concise document analysis of the study curricula available to student teachers of English in Vienna. I hope to discover underlying notions of teacher professionalism and also, the rationales behind current teacher professionalization initiatives. In particular, attention will be paid to the Austrian education policy project of "PädagogInnenbildung NEU" which was launched in 2009 and aims at reviewing and reforming existing programmes of training and further training for pedagogical professions. The most exhaustive part of my research will then concentrate on professionalism as it is conceived by novice *English as a Foreign Language* (EFL) teachers. Engaging in a content analysis of four interviews, I hope to shed light onto the participants' personal theories and practices of professionalism and thus present a view on teacher professionalism in action. I

¹ In Austria, English is introduced by the school curriculum as an additional foreign language, and in the case of many students even represents a third or additional language. However, while both the acquisition and teaching of a second and a foreign language vary, most of the research literature available addresses relevant issues as pertaining to the label of second language teaching and learning. In the present thesis, SLTE and FLTE thus shall function synonymously, as suggested by Freeman (2009: 13) who states that "the term *second language* [...] [is] increasingly taken to refer to English as a foreign, second, or additional language."

will then contrast their narratives with what I have investigated so far, in order to be able to make statements about 'real' teacher professionalism in connection to research models, but also in relation to the project of a new teacher education.

1.1 Educational restructuring – education and teachers in a changing world

“People are always wanting teachers to change.”

(Hargreaves, 1994:5)

The quote by Hargreaves might remind of various debates currently led about school and teachers. While the topic of discussion might not be of great interest to many, still everyone has a specific opinion on it, and on teachers. As most of the population of our nation has either finished their educational careers, is currently still in training or about to start their days as students of a sort, nearly everyone has an idea of what they think a good teacher is and should do. In an interview with Viennese lower secondary students conducted by the Austrian radio station Ö1 in 2012, qualities of a good teacher are mentioned: politeness, respect, fairness, niceness and considerateness, passion for the teaching job, but also strictness in order to assert oneself (Schneider, 2012: 00:26). While many may agree that these are desirable qualities, they nevertheless seem utopian if one pays attention to the media coverage on teachers. *People* in Austria and elsewhere seem rather discontent with their educators, wanting them to change. Headlines in national newspapers paint an image of bad teachers, educators near burn-out², and an education system struggling with weak students' performances and little prospect for improvement³. But are they justified? Karmasin (in Schneider, 2012b: 12'30) states that the media portrayal of education and teaching is unbalanced. It is deficit-oriented, leaving out reports and accounts about the strengths of the system or about instances of good teaching and positive learning environments. By focusing only on weaknesses, the media is likely to add to a stigmatization of the teaching profession in the eyes of the public. Nevertheless, the constantly perceived (although maybe only partly merited) criticism adds to what Sachs (2003: 5) refers to a contemporary “culture of suspicion”, a profound public mistrust in governmental and hence

² “Schlechte Noten für Österreichs Pädagogen” (*News*, 8th September 2010); „Ausgebrannt: Lehrer am Ende ihrer Kräfte“ (*Presse*; 27th December 2010); „Schlechte Lehrer nach Hause schicken“ (*Salzburger Nachrichten*, 16th July 2012); „Ausgebrannt: „Hochstressberuf“ Lehrer“ (*Standard*, 11th September 2012).

³ “PISA: Dramatischer Absturz beim Lesen“ (*Presse*, 06th December 2010); „Bildung: Österreich fällt weiter zurück“ (*Presse*, 13th September 2011); „PISA: Schwache Schüler werden mehr und noch schlechter“ (*Standard*, 19th June 2012); „SuperMarkt: Lehrer Staat – schlecht, aber teuer“ (*Presse*, 15th September 2012).

educational institutions. In this difficult atmosphere, even teachers themselves attest their profession little social prestige (see Amann et al., 2003). A national survey conducted in 2009 with student teachers of various teacher training institutions draws similar conclusions (IFES, 2009b: 21): Austrian trainee teachers are under the impression that the image of their future profession is extremely negative, worse even than the public thinks (IFES, 2009a: 5).

In times of international teacher shortages and the wide-spread recognition of the importance of well-trained pedagogic personnel for society's advancement, negative publicity seems disadvantageous. Especially, since even reports by counselling agencies such as the survey *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top* by the management consulting firm McKinsey & Company (Barber and Mourshed, 2007) strongly point to the observation that

[...] three things matter most [in education]: 1) getting the right people to become teachers, 2) developing them into effective instructors and, 3) ensuring that the system is able to deliver the best possible instruction for every child (ibid: 2).

Since, as pointed out additionally by the PISA (program for international student comparison) comparative studies or other reports by the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), the Austrian school system is not among the top-performing, it seems obvious to many that something has to *change* or rather someone. With its quest for the professionalization of teachers to regain the public trust in teachers and education, Austria is not alone, Schratz (2011: 47) explains. He elaborates on common policy reactions vis-à-vis unfolding shortcomings of national educational systems: They are first, in order to overcome deficits, a turn to a reform of the profession or, to be more specific, a reform of teacher training institutions. And second, a certain orientation in this quest towards international comparative studies.

Different visions and proposals on this matter are currently brought forward by politicians, financial experts, parents, teachers, students, scholars and journalists alike. As more recently economical thinking has gained leverage in educational policy discussions, they are embedded in a context of growing tendencies towards internationalization, standardization and marketization of education – political reform plans that often result out of *educational restructuring*. Typical of this restructuring is what inter alia the 2007 McKinsey & Company survey (Barber and Mourshed, 2007:17) suggests: to resort to

economic strategies for the selection and retention of effective teachers, “[i]n using marketing and recruitment techniques taken from business to increase the supply of quality applicants”. Other recommendations by the firm include the conception of “alternative pathways [to teaching] for experienced hires”, the removal of “low-performing teachers from the classroom soon after appointment” and “good starting compensation” (ibid.).

While they agree that quality of teaching and teachers are vital to a successful education system, many scholars are critical of projects launched through educational restructuring policies. In their opinion, the latter are greatly influenced by neo-liberal⁴ and corporate ways of thinking and acting and stand in opposition to educationalist expertise knowledge. They attribute to educational restructuring features such as managerialism or growing instrumentalism in the educational world, realised in aspects such as standardization, core-curricula, qualification examinations and performance tests (Fuchs, 2007: 137). Their widespread reservations concern the fear that ultimately recent educational policies will be responsible for a loss in teacher autonomy and increasing de-professionalization (see Ozga, 1995; Hargreaves, 2000 or Kolsaker, 2008).

Carlgren and Klette (2008) relativize the assumption that educational restructuring is initiated solely by political arenas and “connected [primarily] to state legislation and new forms of bureaucracy and control” (ibid: 117). They emphasize that there is more to the phenomenon. On the one hand, “restructuring in education is also associated with a cognitive, constructivist approach to learning and teaching” (ibid.). This is accounted for by an extensive rethinking of learning and teaching processes. For the domain of second language (teacher) education, Burns and Richards (2009: 8) for example state that “the field has redefined its goals, its scope, its conceptual frameworks, and its teaching methods.

Another general misconception, according to Carlgren and Klette, is to assume that educational restructuring is the source of rather than one answer to contemporary challenges and hence professionalization or de-professionalization processes. They state that

[...] what is happening in schools is not an effect of this or that restructuring reform but an effect of an interaction between reform policies and other

⁴ With reference to Fuchs (2007: 137), I would like to define *neo-liberal* here as “[eine] Auffassung, die den ökonomischen Nutzen von Bildung im Kontext eines an Humankapital und Arbeitsmärkten orientierten Menschenbildes in den Vordergrund stellt. [[a] conception that promotes the economic benefit of education within the context of an image of humanity that orientates oneself by human capital and the labour market.]”

changes taking place. [...] If restructuring is a response to social change, then it is not restructuring as such that leads to one thing or the other but the very ways restructuring is formed – including the construction of the teacher. The question, then, is how restructuring is designed and accomplished (2008: 121).

With their observations, the researchers imply that processes of change in education are the product of various factors and parties – some might speak of ‘stake-holders’ – involved. The ways in which the latter contribute to each other’s restructuring projects will be defining in terms of their success in meeting the challenges contemporary societies face: These are growing moral and social uncertainties, questions of increasing competition in globalized societies, new forms of capitalism, social integration and cooperation. While Carlgren and Klette put into perspective governmental educational restructuring efforts, they nevertheless do not deny political responsibility in designing policies in adequate and efficient ways. Elmore suggests already in 1990 that the fate of these projects are

[...]in large part a function of how actively various political interests use restructuring to solve educational and social problems and the degree to which they are willing to orchestrate their actions around a common agenda that takes the conditions of teaching and learning seriously (ibid: 297).

For teachers, both changed societal circumstances and restructuring initiatives entail a broadening of their professional responsibilities and of the notion of professionalism itself. Carlgren and Klette talk of a “redesign [of] teachers’ roles, rules and responsibilities” (2008:18) and hence a reconstruction not only of education, but of the very essence of what it means to be and work as a teacher. In other words, to refer once more to Hargreaves’ statement, *people* that may be the public, political forces and governments, but also teachers themselves, it seems, want teachers to change.

1.2 Change

In a later publication, Hargreaves, together with Fullan (2009:1), investigates in more detail the agent behind this wish. They point out that with each call for change there exists an immanent idea of how this change can take place. *People* ask for change “driven by knowledge, experience, beliefs, and assumptions, concerning how and why people change, and what can motivate or support them to do so”. As discussions of reconstructing the teaching profession are led, it is therefore important to investigate underlying rationales,

perceptions and theories as each proposition motivates specific discourses⁵ about change. Each discourse is deeply embedded in specific contexts that may span from very individual and personal to macro-societal levels, reaching beyond national borders into European or even international spheres. As they share their own rhetoric of what is possible or impossible within their notion of change, they forward different propositions for the restructuring of education. From an organizational and managerial point of view, the professionalization of the teaching profession through initiatives in teacher education is likely to be one of the most effective courses of action in this matter, as Furlong et al. (2000:6) observe:

The assumption behind policy within this area has been that changes in the form and content of initial teacher education will, in the long run, serve to construct a new generation of teachers with different forms of knowledge, different skills and different professional values.

To some extent, suggestions or attempts at professionalization from outside the teaching profession, for instance from policy makers and the like, encounter strong critique and resistance within the teaching profession on various grounds. Apart from the opposition to neo-liberal and corporate traits presented earlier, one considerable reason that is mentioned by Korthagen (2001: 3) is a wide-spread misunderstanding of the nature of teacher change. Wanting teachers to change (and hence wanting their professionalism to change) is fundamentally different in character and efficiency than teachers feeling themselves the need to change. Education policies in favour of professionalization might be passed, yet their successful implementation will require collaboration with educators based on their needs and their own wish to grow professionally.

Another reason is pointed out by Schratz (2011: 48) who views critically policies that have been motivated by international reports of successful educational systems in other countries. It has become common practice, he observes, that international surveys on educational systems and their strengths and weaknesses serve as legitimation and model for the conception of national policies. Seemingly convenient, such reform measures would however often neglect the cultural and historical nature of individual educational systems.

⁵ Here, I would like to refer to the notion of discourse as introduced by Foucault (1980) as a concept of “language *and* practice”. For Foucault, discourse means “a group of statements which provide a language for talking about- a way of representing the knowledge about – a particular topic at a particular historical moment” (Hall, 2001: 44). By producing meaning and knowledge about a topic, at the same time these statements or discourses also construct the topic and regulate how it is discussed and perceived.

He concludes that measurements that work best elsewhere are not necessarily effective in one's own system. They do, however, seem to compensate for a lack of unique system-adjusted and self-developed measures for educational progress. The practice of the widespread habit of *policy borrowing*, Schratz observes (ibid.), reveals that in times of the globalisation of education, nations do not concern themselves anymore with finding their proper solutions, but with implementing others'.

So far, I have briefly touched upon issues that are at present to a great extent determinative of national and transnational discussions of teacher professionalism, of prospective professionalization endeavours and a change of the educational world as a whole: These are processes of globalization and the restructuring of education against the backdrop of distinct and rivalling concepts of education and authority – vis-à-vis contemporary societal challenges. Before investigating in more detail the notion of professionalism, which will be at the centre of my thesis, I would like to provide a more detailed overview of selected issues that constitute an important part of the context for teacher professionalization debates. I will focus on educational policies and recommendations both on a national and international level. They might, at first glance, surpass to some extent the domain of teacher professionalism. However, they influence greatly the discourses in which the latter are embedded.

1.3 Education vis-à-vis Europeanization and the knowledge society

The most effective modern economies will be those that produce the most information and knowledge. (Schleicher, 2006: 2)

Education has always been a topic of certain interest to politics. However, according to Fredriksson (2005:28) this interest has grown in recent times. Schratz (2007: 75) sees this as a result of the globalization of economic ties and relates it to instances of transnational involvement with societal and educational issues, inter alia the professionalization of teachers. According to him, especially the institutions of the European Union (EU) for Europe and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) on a world-wide scale can be seen responsible to a large extent for the contemporary *Europeanization* and *internationalization* of education. A great number of EU and OECD publications, projects and newly established procedures of educational benchmarking bear witness to these processes. As concerns teacher education and teacher professionalism, the EU has even installed an expert working group. Their publications feature documents such as a European *handbook*

for policy makers concerned with the induction of beginning teachers (Snoeck et al., 2010), literature reviews on issues as for instance “Teachers’ core competences: requirements and development” (Caena, 2011) or legal texts by the *European Council* on “The professional development of teachers and school leaders” (2009) or “Improving the quality of teacher education” (2007). In 2010, the EU additionally published a document on “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” to “support policy makers at a national or regional level” (European Commission, 2010: 1). Such publications and the installation of working groups on teacher education or education in general serve the overall aim of the European Council of a unification of a multitude of educational systems, values and cultural diversity on levels such as the economy, politics, democracy and society (Schratz, 2007: 75). It is hoped that by working more closely together, the member states can secure an important stand on the international terrain. Not only does the EU thus provide tools for comparison and curriculum development, they also exert certain pressure on member-states to meet common goals and to adapt local educational systems to pan-European reform policies. Especially in times when education is more than ever perceived as key to (inter)national success and societal advancement.

Another rhetoric that is joining discussions about education is the advent of the so-called *knowledge society*, a discourse where, Lytras and Sicilia (2005: 2) observe, “[...] knowledge and learning are the ‘new’ battlefields for the evolution of [...] society and mankind” it is important to focus on educational advancements.

[The] Knowledge Society is a new Strategic Position of our Society where the Social and the Economic Perspective is concentrated on the exploitation of emerging technologies, and well-defined knowledge and learning infrastructures are the main vehicles for the implementation of knowledge and learning strategies. [...] wealth and prosperity depend on people’s capacity to out-invent and outwit their competitors, to tune in to the desires and demands of the consumer market, and to change jobs or develop new skills as economic fluctuations and downturns require (ibid: 4).

For van der Velden and Allen (2007: 10), this includes both investments in higher education, especially as concerns “knowledge-intensive or high-technology sectors of the economy”, but also and more importantly, a fundamental change in how work, its symmetries and structures are perceived vis-à-vis the newly established significance and value attached to knowledge. Since on the global market competitors are fast learners, many countries feel the need to adopt new educational regimes to increase wealth in the long run. Mere capital

or labour as such, it is anticipated, will no longer be essential in guaranteeing financial stability or profit, but knowledge and how well this knowledge is used productively and innovatively. The task of teachers and school, according to this discourse, can be seen in meeting the demands of the knowledge society by educating individuals who are able to secure a strong and lasting stand on the global market.

As concerns the EU, aware of its internal plurality and the prospect of a united pan-European front of excellence in the international competition, it initiated programmes for a better coordination and professionalization of the European educational field. The Lisbon treaty and Bologna declaration, entitled after their place of enacting, can be seen as one EU reaction to - or rather positioning in - the discourse of the *knowledge society*. The Lisbon objectives openly embraced the notion of a knowledge economy. They

[...] emphasized that investing in people was crucial to Europe's place in the knowledge economy [...] [and] called upon Member states to '*take up steps to remove obstacles to teachers' mobility and to attract high-quality teachers*' [...]. (Council of the EU, 2007: 6).

Subsequent recommendations in accordance with the Lisbon treaty included the definition of "the minimum knowledge, skills and attitudes which all pupils should have acquired by the end of initial education" and the proposition to foster approaches to teaching that go "beyond traditional subject boundaries" (ibid: 7). An additional note in 2007 specifies "the need for the development of more competence-centred approaches to teaching, together with a greater emphasis on learning outcomes" (Council of the EU, 2007: 7). It is argued that only through the fostering of such competence-oriented teaching teachers will be able to respond to changes in contemporary society. Furthermore, the need for "a high degree of professionalism" and continuous professional development among the teaching body are stressed (ibid).

As concerns the second extensive EU enterprise – the Bologna declaration - van der Velden and Allen (2007: 9) state,

[i]t is clear that the Bologna declaration and the subsequent initiatives have put higher education in the centre of EU policy with the goal to create a "Europe of knowledge".

In fostering both initiatives the EU not only develops further particular and exclusive notions of educational aims and values, it also creates and perpetuates a specific conception of

professionalism and how the latter may be mediated and attained. This becomes more obvious when taking a closer look at the Bologna declaration, its aims and mechanisms.

1.3.1 Professionalization in times of the Bologna declaration

The *Bologna Process* can be understood as a “series of ‘action lines’ and tools” (Sursock and Smidt, 2010: 6) between now 46 countries, aimed at a homogenisation of the European tertiary education field into the *European Higher Education Area (EHEA)*. Participating nations agreed to foster higher education transparency and creditability amongst member states in order to allow for increased pan-European student and work force mobility. One major feature – apart from the introduction of a unified crediting system, the European Credit Transfer System (ECTS), an agreement on quality evaluation and measures for life-long learning – was the commitment to adopt a two-cycle model in Higher Education of undergraduates and graduates: the bachelor’s (BA) and master’s (MA) system. Later, a third cycle was added to include the doctoral level in the Bologna Process.

Intended to allow for more student mobility, to foster unification, increase quality, to tighten curricula and shorten study lengths (Heller, 2006: 143), the Bologna Process is still subject to substantial critique as concerns its aims and implementations. In many countries, scholars, student representatives and the media expressed doubts concerning the often precipitated implementation of Bologna processes. Pechar (2012) and Heller (2006) investigate the main controversies which revolve around the following issues:

1. the contrast to previous (especially Humboldtian) conceptions of higher education, which to a certain point revolves around ideological debates,
2. the wide-spread refusal of the labour market to accept and reward the Bachelor title,
3. the loss of quality in some study fields due to time-restraints and instead of the intended enhancement
4. the observation that the Bologna structure is not yet suitable for all study domains, especially as concerns the domain of teacher education.

One very salient point of critique of the Bologna process involves the structural transformations necessary with regard to study programme contents. A report by the European University Association on a decade of change in European Higher Education accounts for a 95% implementation of the Bologna system in participating institutions in 2010. Yet, it is admitted that “[i]n some cases, [...] the change has not led to meaningful

curricular renewal, but rather to compressed Bachelor degrees that leave little flexibility for students” (Sursock and Smidt, 2010: 7). Heller (2006: 143) identifies this as a clear loss in quality. According to him, in most cases, three years of study for a Bachelor title would not suffice in order to qualify students for their professions. Subject-specific scientific contents of former curricula would be dropped in order to allow for more practical elements. Yet future employers would expect both hands-on application competency and high levels of specialized scientific knowledge. Because of the tightness of the programme and limited time frames, neither one however could be ensured. Helsper and Kolbe (2002) as well as Herrmann (2007) continue this argument as they elaborate on the fact that the division in a two-fold structure – such as the Bologna system proposes – cannot fit every field of study. They point out that, sociologically speaking, academic knowledge as transmitted at tertiary institutions is used by two different groups of professionals: on the one hand there are those whose work is directly influenced by specialist knowledge, such as the work of an engineer. Their basic academic training already fosters their capacity for professional action. In this case, a Bachelor’s degree and later specialization with a Master’s degree would be possible. On the other hand, however, there are professionals such as doctors, lawyers or teachers who cannot solely rely on their specialist discipline knowledge to solve a problem, as Helsper and Kolbe state (2002: 386):

[...][N]ur durch das Eingehen auf den Einzelfall und die Besonderheit von Situationen [können Probleme gelöst werden,] [...] weil die Basis des Handelns aus nicht einseitig steuerbaren Interaktionen besteht [...] Ergebnisse – etwa Bildung, Gesundheit, psychische Integrität, moralische Integrität – [werden] erst im Horizont von Kontingenz und Ungewissheit generiert [...] (vgl. WIMMER 1996; DANNER 2001; HELSPER 2002 a,b). Erforderlich sind auch reflexive und hermeneutische Kompetenzen, als Vermögen der Erschließung des Singulären.

[...] problems can only be solved by dealing with a singular case and the peculiarity of situations, [...] because the foundation of acting does not consist of unilateral controllable interactions. [...] results – such as education, health, psychological integrity, moral integrity – are only generated in the horizon of contingency and uncertainty (see WIMMER 1996; DANNER 2001; HELSPER 2002 a,b). Also necessary are reflective and hermeneutic competencies as ability to deduce the unique.] (Unless otherwise noted, all translations are the author’s).

The authors conclude that for the latter professionals a curriculum is necessary which fosters research-driven, theoretical and practice-oriented reflectiveness to counteract unreflecting practises and routines. The Bachelor/Master model would not be appropriate in this case,

since the first cycle could only provide basic academic and field-specific knowledge, but not sufficiently induce critical, reflective and scientific thinking. Furthermore, it would be doubtful if such qualities could be developed subsequently in a Master's programme (386f.).

As many teacher education programmes – such as in Austria – are at the moment in transition to meet the Bologna expectations, different pathways are still open. Fredriksson (2005) warns about possible side-effects of a hasty implementation of the Bologna process in teacher education. They should be well considered by those responsible for new curriculum designs as policy makers might find themselves in a paradoxical situation: on the one hand, the route to structural conformity that is proposed by the Bologna declaration should grant improvement and was decided upon as measure to achieve, ultimately, a high level of excellence in European Higher Educational Space institutions. On the other hand, however, in the eagerness to meet Bologna's self-imposed obligations, policy makers risk the loss of quality for the benefit of quick conformity when not sensitive to the nature of studies or local contexts. Sursock and Smitd, (2010: 6) point out that additional layers of change might even add more pressure:

The Bologna Process has been increasingly embedded in this wider set of European and national policies. Where other national policy changes are at work, the Bologna Process adds yet another layer to a sometimes heavy change agenda.

Policies were and are often not coordinated with each other, Pechar and Wroblewski (2011: 11) criticise. This can result in an inconsistency of reform and could cause unintended side effects. Yet, there are now many education policies currently under construction in different European countries, guided by decisions based on what Martens (2007) terms “the comparative turn” and its advocates: the rise of an era of standardization, accountability for educational success and measurability of the quality of teaching and learning.

1.3.2 The comparative turn: governing by numbers

As pointed out before, governments or unions such as the EU have recognized the importance of change and professionalization initiatives in education to compete and succeed internationally. To legitimize their acts, however they perceive the need of evidence to proof the necessity of these changes. The OECD – originally concerned with the coordination of the economic policies of its member states – realised as one amongst others the potential of educational benchmarking in this context. They established international

standards “within an economic human capital framework and linked to an emerging ‘knowledge economy’” (Grek, 2009: 24) and provided apparent evidence of national educational systems’ successes or failures. The *comparative turn* thus describes the turn to a ‘fact-oriented’ practice of policy making, governing by numbers and international comparison as well as the growing influence of international organisations such as the OECD on the global educational field.

The OECD as one of these organisations have established themselves as an authority amongst the international and European education space through a series of measures: the cooperation with other IO’s inter alia the UNESCO and the EU, the development of yearly comparative evaluations, reports and research studies such as “Education at a Glance”, and the conception of their *Programme for International Student Assessment* (PISA). The PISA programme gathers data from national tests on 15-year old student’s knowledge and problem solving skills which is then contrasted with the performances of other countries’ students. Additional studies and questionnaires about the socio-economic backgrounds of students contribute to the PISA test being today “an indicator of the performance and social integration ability of education systems” (Bieber and Martens, 2011: 101). Not only do PISA test results then allow for international comparison and ranking. They are used by the OECD as important evidence to promote educational change by being converted into seemingly objective facts. These facts then assist the OECD’s mission, namely – as they state on their webpage (<http://www.oecd.org/about>, 28 August 2012) – “to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world”.

Although the methodology of the PISA research, the OECD’s educational indicators, rationales and recommendations are subject to trenchant critique (see inter alia Decuyper et al., 2011; Jahnke, 2008 or Hopmann et al., 2007), their counsel for national education policies are approved by politicians and scholars. Decuyper et al. (2011: 3f.) state that the number of states already participating in the PISA-studies and opening their education systems to comparison and competition with other states equals 90% of the world economy. And, research on the policy impact of PISA (see Breakspear, 2012) shows that the OECD’s influence on national educational policies is growing. Several countries, inter alia Germany, Denmark, Japan and Austria took measures to change their education policies after their PISA survey results turned out lower than expected. Breakspear refers to this as a result of the “PISA-shock” (2012: 8): While it would be difficult to account for the exact influences of

PISA on national policies, a gap between a countries' anticipated own performance and the actual results of the test series would open a "policy-window for reform" that is put into practice in different ways in different countries.

As for Austria, Bauer et al. (2005) investigate the nation's continuing weak performances⁶ in PISA tests and hence bad references for national schools. Its title "Österreich im Pisa-Schock?" – *Austria in for a Pisa shock?* – describes well the surprise and following range of reactions to the negative test results. First, a relative neglect of PISA results occurred, alongside accusations of how such results could have happened. Instead of a re-orientation of the educational sector, various groups were blamed to be responsible – at least in part – for the weak performances: parents, migrants, the political opposition and teachers (Bauer et al., 2005: 123). More recently however, these reactions are adding to a growing governmental concern for global or at least pan-European educational comparability and competitiveness, a trend towards accountability for and measurability of learning performances. Immediate political promises are made for investment in educational reforms, alongside the on-going Bologna processes. Given the abundance of these combined reform efforts, challenges may arise. Rehm (2005: 14) warns of the possibility of a gulf between the reform initiatives of PISA and Bologna and their repercussions. If the rethinking of teacher education and school curricula does not go hand in hand, she claims both reforms could be highly ineffective. Yet, despite these pending challenges, much of the debate of reform is navigated primarily on a surface level by conceptual guidelines: In higher education, these are due to the Bologna declaration the conception of BA/MA study courses, modularisation and credits. School reform however, concentrates on the introduction of standards, core curricula and the definition of competences (Rehm, 2005: 15).

These conceptual changes are taking place in many education reforms of the German speaking world. Specht and Lucyshyn (2008: 318) state, education systems were formerly organized around guidelines of input and evaluated through an observation of on-going processes. The PISA studies or rather the somewhat unexpected weak scores in Austria, Germany and Switzerland alongside the commitment to follow a European educational framework changed that. A refocusing on results was perceived vital to future success. Thus started the quest for the so-called *Bildungsstandards* – new tools that aim to secure and

⁶ In 2003, Austrian students unexpectedly performed weak on the PISA test, which led to a significant increase in PISA-test media coverage and

develop quality in the educational field and that lay the focus output-oriented descriptors of student competences.

1.3.3 Bildungsstandards as means to professionalize

If implemented in meaningful ways, Specht and Lucyshyn (2008: 319) postulate, *Bildungsstandards* could bear two advantages for an increase of educational quality: the evolution of teaching, based on evidence and with it processes of self-reflection and improvement on the one hand, and the fostering of competence-oriented teaching in teacher education courses. However, the authors state that in order for any implementation of standards to be successful, teachers and teacher educators as actual mediators of such reforms would have to embrace the intentions of *Bildungsstandards* as necessary and meaningful. Opinions differ greatly. While some welcome the processes of standardization with open arms, stressing the advantages of educational transparency and objectivity others point out their weaknesses and underlying presumptions. Opponents fear that the introduction of such standards could lead to a decrease in teacher and learner autonomy, an increase in high-stakes testing, associated practices of *teaching to the test* and much feared school-rankings.

Herzog (2008: 407) voices even more criticism. According to him, general standards have always influenced society and education as means to organize and structure the everyday life or working or learning. However, they differ from the concept of *Bildungsstandards* on three different levels: First, the latter are conceived as exit or performance standards and are meant to define and observe measurable output. Their sole focus is on students' performances at a given time. Second, they are implemented on a national level, allowing for pan-national school and student comparison and ranking, while neglecting local peculiarities. Third, and probably most fundamentally, they are based on a functionalist narrative of education. While education was formerly perceived as a narrative with ethical dimension, ideally serving not so much a particular purpose but the development of each individual being, it is now seen by many as influenced to a great extent by the demands of economy. The task of schools should accordingly be to provide everyday life competences in hindsight of how individuals best serve society economically. Education from such a point of view equals human capital and disregards different individual strengths and potentials. (Herzog, 2008: 407).

There are several challenges with the latter a notion of standard, Herzog continues: students' performances are seen as the output of processes of teaching and the education system. Education accordingly could seem to be a system of direct causality. As input is expected to define output to a major extent, teachers and schools could be held responsible for student performances, making the education system verifiable and controllable. Such a view would however be very simplified, disregarding the complexities of actual multi-faceted learning processes, which include factors and domains outside the reach of school or teachers. Also, students would be released of their very own responsibility to learn. Another issue concerns the intent of *Bildungsstandards*. Conceived to improve the education system, the rationales behind their targeted improvements remain questionable. Are they intended for progress on a pedagogical level or on a political and organizational one? Do insights gained from their implementation also result in better teaching or are they merely relevant for better system control? Specht and Lucyshyn (2008: 318) agree with Herzog that such questions have not yet been sufficiently answered and demand attention from both academics and policy makers alike. What is however apparent is that tools such as *Bildungsstandards* serve to a large extent the purpose of regulation from outside and, according to Herzog (2008: 403f.), go beyond the analysis of actual student performances to incorporate the political dimension of educational restructuring: the reorganisation of education systems and more effective government control.

Das ominöse Wort der «Outputsteuerung» bringt zum Ausdruck, worum es geht. Gesteuert wird das Bildungssystem zwar auch in Zukunft nicht wirklich über den Output (das ist gar nicht möglich), aber der Output gibt die benötigten Informationen, um das System auf die Ziele auszurichten, die von den Bildungsstandards auf einem operationalen Niveau festgeschrieben werden.

[The ominous term of “output control” expresses what it is about. Also in future, the education system will not actually be guided by output (this is not possible), but the output provides needed information to bring into line the system with aims that are established on an operational level by *Bildungsstandards*. (Herzog, 2008: 398).]

Such information, as Decuypere et al. equally observe (2011: 116), is used again as “evidence that legitimises political action and policy measures”. Highly attractive to policy makers and educational reformers, it offers persuasiveness of apparent facts. *Bildungsstandards* thus go in line with global education policy developments for a professionalization of education. Together with the Bologna processes or the PISA studies they favour a re-orientation of

education towards marketization, which bears many issues to reflect upon for the training of future educators. Some feel, recent trends stand opposite of the general teaching mission and the concept of pedagogy. Yet, as pointed out initially, whether schools and teaching are on the verge of being shifted towards an economization of education will depend largely on practitioners too, and on their self-understanding as professionals.

1.4 Global trends in a local context – Austria

Austria has not been left untouched by the international enthusiasm for political investment in education and restructuring initiatives. National discussions of educational change and teacher professionalization have been revived and intensified by poor performances in PISA studies and equally weak testimonials for the national school system in reports by the OECD (inter alia 2007; 2012). This has set off a series of governmental policy measures that attempt to secure and advance the nation's standpoint over the next decade on the international terrain and in different domains in the light of the knowledge society. As the current Minister of Education Claudia Schmied states in a speech held on current perspectives in education policy (Schmied, 2011), in her opinion decisions of education policy are inherently related to economic, societal and democracy policies. Projects on all levels of the educational terrain have been initiated. A recent publication by the Ministry for Education, Arts and Culture (Schmied, 2012b) lists 30 different school policy initiatives being implemented in the past five years. They focus on school infrastructure and administration, class organisation or more support for children with migrant background. Among those widely discussed by the political opposition, the media and the public are programmes that aim at a fundamental change in accordance with international trends and insights: The introduction of national *Bildungsstandards* and *the New Matura* (a revisited school leaving examination). Both mirror the demand for more accountability and output orientation on the side of education. New employment and salary laws as well as the reconception of initial training for all educators under the title of *PädagogInnenbildung NEU* attempt to respond to the call for professionalization not only for teachers but for the entirety of educational professions. While organizational as well as institutional matters are not yet finally decided upon in this proposition of renewed teacher education, it is apparent to many that the status quo of teacher training will change. With it, a national tradition of two distinct approaches to the formation of English and foreign language teachers will be revised:

training with a greater importance placed on scientific contents and specialist knowledge and training more devoted to the immediate profession and practical experience.

1.4.1 Institutional approaches to English language teacher education in Austria

Austria has a system of teacher education where educators are trained at different institutions according to the school types they want to teach. There are programmes and training institutions intended for teachers of English as a foreign language for all age groups such as kindergartens, preschools or primary schools, lower secondary, upper secondary or vocational schools. The focus of the following analysis shall be on lower secondary education for the reason of comparability of training programmes: Due to historical developments, teachers for general lower secondary schools are trained at Tertiary Colleges of Education – *Pädagogische Hochschulen* (PHs). Teachers for the academic track of lower secondary schools are however educated at university. Graduates of both training programmes are thus expected to teach students of the same age and according to curricula that are identical to some extent⁷ (Krainz-Dürr, 2012:158). While they share the same target audience and task, their training however differs in content, study-length and structures, teacher educator qualification, training institution and – some might argue – professional quality (Schratz, 2012:2). Many stress the strengths of the practical nature of training at the PHs and praise its early on first-hand teaching experiences and the alignment towards the pedagogical profession. Yet it is said to lack scientific orientation, research-based subject knowledge and reflexivity. On the other hand, university courses are said to focus on the establishment of research-oriented scientific subject knowledge and reflexivity – at the expense of early-on practical experience and training. Up until the very end of their studies, university students will encounter phases of deep engagement with scientific disciplines yet will only have limited access to classroom experience.

Both training programmes promote different notions of professionalism which are defined to a large extent by the organization and integration of elements of theory and practice. However, also their institutional constitution, professional and political liberties and especially their historical development add to the self-understanding and realization as professional education establishments. A quick glance at the history and status-quo of what

⁷ At general lower secondary schools (Hauptschulen), students are taught in groups according to their abilities in the main subjects. Students who achieve well then follow the exact same curricula as their fellow students at the academic branch of secondary schools (Gymnasien Unterstufe).

Messner and Posch (2010: 77) entitle an unjustified “two-class system” of teacher education and teachers shall provide the necessary insights into external factors for the constitution of Austrian teacher professionalism and its challenges.

From an historical point of view, various attempts at a professionalization of teaching for the compulsory education sector including the lower secondary school were made even before the 19th century. In the 1970s, the founding of the institution of *Pädagogische Akademien* (pedagogical academies) lifted compulsory teachers’ education from a secondary to a post-secondary level⁸, offering training for primary (*Volksschul-*), the general sector of lower secondary (*Hauptschul-*) and special education teachers (*Sonderschullehrende*). In 2007, in the attempt to meet Bologna requirements and to further professionalize teaching, the training programme and its institutions were anew restructured into ‘*Pädagogische Hochschulen*’ or University Colleges of Teacher Education (UCTEs) to allow for all teachers to be educated at a tertiary level (Barones, 2012: 144). Students now enrol in 3-year Bachelor studies and graduate with the academic title of a Bachelor of Education (BEd). Studies are organized in modules and awarded with ECTS credits, according to the international Bologna structure. Apart from such structural adjustments, what effectively changed with the transformation into a tertiary institution is according to Olechowski (2011: 3) the binding commitment to educational, teacher-related research; a commitment that has not yet however reached its full potential. Dalton-Puffer et al. state three years after the introduction of UCTEs that research activities at the tertiary teacher training colleges “[...] are mostly in their infancy” (2011: 184). Seel et al. (2010:18) see this as a result of a different status of research at UCTEs and university:

Während an Universitäten die Forschung an zentraler Stelle steht, wird sie an der Pädagogischen Hochschule, die vor allem als Berufsaus- bzw. -fort/ und -weiterbildungsinstitution verstanden wird, nur als einer unter mehreren Aspekten genannt. Forschung ist nicht die Brille, durch die alles andere betrachtet wird, sondern Forschung ist ein Additum.

[While research at universities is central, at tertiary colleges of education – which are understood primarily as institutions for professional training and further education – it is mentioned only as one amongst several aspects. Research is not the glasses through which everything else is seen, research is an addition.]

⁸ Before, future pedagogues for the compulsory school sector needed to complete a five-year upper-secondary training (Lehrerbildungsanstalten). The school leaving certificate – the Matura – enabled them to teach. (Schratz, 2012: 1)

This different value placed on research may also be perceived as an obstacle for collaboration between tertiary teacher colleges and university. Cooperation between the two institutions was however advocated by the government (ÖSZ et al., 2009:29), already with regard to future joint teacher education programmes. There is further impediment to the research assignment of tertiary teacher training colleges on an organizational level. Because the tertiary colleges of education were formerly organized as schools, they were under the jurisdiction of the Ministry of Education, Art and Culture (BMUKK). They still are nowadays, contrary to universities. Messner and Posch (2010: 17) state that this implies little autonomy and certain dependence on decisions and regimentations by the Ministry concerning issues such as the appointment or dismissal of vice-chancellors. Also, the political 'upgrade' involved merely a change of organisational matters, not however the level of personnel, which is an additional challenge. Olechowski (2011: 4f.) criticizes that only lecturers with a teaching qualification for schools are admitted as teacher educators at the UCTEs. Lecturers however, who have a post-doctoral qualification to teach and research at university are not accepted if they lack the former certification for schools. At the same time, current UCTE teacher educators with little research competence would – because of their time-consuming investment in teaching – only rarely be able to continue their own doctoral studies or gain extensive experience as researchers both on a content and methodological level. All the more, financial resources are rather limited and the tertiary college service law has not yet been updated to accommodate intensified research activities. Seebauer (2010a:57) voices the opinion that thus the political and institutional attempt at a professionalization of primary and lower secondary teachers has not succeeded, on the contrary. According to her, instead of the anticipated refinement of training, teacher education at these newly established colleges would be on the verge of deprofessionalization as they could not cater to the expected greater diversity of tasks in their current organizational form. These tasks intend to offer student teachers learning opportunities for personal development, for the development of diagnostic knowledge, for methodological and interventional competences and subject-specific specialist knowledge. However, UCTEs should also prepare future teachers for developmental work as concerns the spheres of teaching, school or the re-conception of the profession.

As concerns the more academic sector of lower and upper secondary schools (*Allgemeinbildende Höhere Schule*), training for teacher candidates is conceived in tradition

with former grammar schools established by the Jesuits and 19th century teacher training models: student teachers had to enrol in a university study of their targeted subjects, which was followed by a state teaching examination. Only after their graduation from university, they received practical training in the form of an in-service probationary year under the supervision of experienced mentors (Schratz, 2012: 2). University teacher training as it is today was then established by law in 1997 as a combinatory Diploma study with two practical training periods that are however independent from each other both on an organizational and content level. The first periods of practical training are very brief university-supervised and guided observation and teaching sequences⁹ during the course of study. The second training period takes place after the successful completion of studies as an additional compulsory practical training year, the so-called *Unterrichtspraktikum*. The minimal study length is 9 semesters, excluding the mandatory one-year practical training period. Students will graduate with the Austrian *Magister* title which indicates that contrary to the majority of university studies, teacher training is not yet in line with the Bologna requirements. Unlike the UCTEs, university-based teacher education is under the jurisdiction of the federal Ministry for Science and Research (BMWF). However it is legally independent and accountable to the ministry only for service contracts and the global budget (Messner and Posch, 2010:17). As concerns teacher educators, where tertiary teacher training colleges lack research competence, university teacher training staff is in need for more school experience. Messner and Posch pass further criticism on the fact that the terms of employment for university-based teacher educators neither include pertinent pedagogic know-how nor teaching certificates, even when it comes to educational sciences. This lack of experience of the profession (not of professional experience) may also be reason for the exclusive assignment to tertiary teacher training colleges to accommodate for the continuing professional post-graduate education of all teachers – those who attended their own training programme and those who were educated at university.

The inconsistencies in both training programmes are perceived as major challenge and reason for critique, even more so in the light of international developments, benchmarking and weak test results. From a political stand-point, the academization of tertiary

⁹ The minimum of subject-related observation and teaching sequences teachers students can spend during their entire Diploma study is 15 hours, 10 hours of observation and 5 hours of teaching. The latter may however include sessions of team-teaching which implies that in a *worst-case-scenario* future teachers will only teach 3 hours alone while still studying.

teacher training colleges was meant to lead to equalization between the two teacher training institutions, paving the way for collaboration and a rise in (publically-displayed) professionalism on both sides. Yet the fragmentation in Austrian teacher education still remains unresolved. Schnider (2011) admits that this is largely due to the relative neglect by policy makers of teachers and the respective failure to then implement the new institutional law optimally. One of the main challenges, he adds, was not recognized at the time of conception; namely the close cooperation with the involved personnel within the stipulated period. Change initiated from above, one could be reminded by Korthagen (see page 7 of this thesis), did not take place as anticipated by policy makers and the like. For it to be motivated and influenced by the professional base – in this case teacher educators, student teachers and teachers – is inevitable for its success.

Aware of the political as well as the societal need to revisit and professionalize teacher education, in 2008, the Austrian government decided upon a new education policy project for the following five years of their legislative period. Entitled *PädagogInnenbildung NEU*, it aims at a restructuring for the training and further training of all pedagogic sectors, including the training for teachers of English as a foreign language (EFL). As the project is taking place at the very moment of the conception of this thesis, it will be important to investigate it in more detail in order to account for the re-conception of teacher professionalism in Vienna.

1.4.2 PädagogInnenbildung NEU – A step in which direction?

So far, several committees have been set up by the corresponding ministries to establish a general framework for the implementation of a new revisited all-embracing educator training. A first so-called expert report was presented in march 2010 and comprised preliminary recommendations for future training institutions touching upon various issues: General principles and criteria for teacher education were discussed alongside criteria for the selection and admission of future training applicants, a set of pedagogical core competencies and an initial 3-phase model of teacher education. Additionally, research guiding principles for teacher education were conceived. The expert report received positive feedback as well as detailed critique by different factions and was then supplemented with an additional expertise which took into account proposals for improvement. Towards the end of 2010, four nation-wide stakeholder conferences were set up which were attended among others by representatives of all Austrian pedagogic training institutions, teachers,

several political representatives and members of the Federation of Austrian Industries¹⁰. On the basis of these conferences, the expert paper and its expertise as well as written and oral responses to it, a new committee was appointed in 2011 to further develop and prepare the implementation of the policy project *PädagogInnenbildung NEU*. (Schmied, 2012a: 18f.). The committee presented its work in June 2011 and made suggestions on five core sections concerning the organizational structure of training, key aspects for the conception of curricula, institutional requirements, the need for a development council as well as an immediate demand for action (BMUKK/BMWF, 2011). In the beginning of 2012, the ministers of education and science appointed the development council as a panel for advice on the future implementation of their education policy project. Tasks include on a content level the coordination and further development of curricula and competencies catalogues, and on an organizational level the international recognition of programmes, recommendations for performance agreements and the conception of a nation-wide development plan for the implementation of *PädagogInnenbildung NEU* (“Lehrer-Ausbildung”, 2012). Also, according to Schnider (2011), the development council functions as controlling instrument and mediates between the ministries, external assessment and expert opinions, nation-wide work groups, competence centres, syndicates and regional boards of establishment and implementation. Their work is of great importance, as stated by Schnider, who was nominated the head of the development council. It allows for an integration of existing professional networks and their expertise into the development of standards and the *PädagogInnenbildung NEU*. This may create a notion of community and may be an essential factor for the success of the whole project inasmuch as the wish for a change will be expressed not only by the government, but by the individuals and professionals involved.

From the part of the ministry, the stated aim of their teacher training policy initiative involves several project issues, as Schmied (2012a: 20), the minister of education, explains:

Zielsetzung ist eine qualitative hochwertige Ausbildung der PädagogInnen, insbesondere aller LehrerInnen, auf tertiärem Niveau auf Grundlage der Bologna-Struktur mit Eignungsprüfungen und Aufnahmeverfahren, mit gemeinsamen

¹⁰ The fact that the Federation of Austrian Industries was invited to participate in these conferences and is seen as one major stake-holder points to narratives associating education with neo-liberal thinking. While no doubt, the industry displays great interests in the education of their future employees, the question remains open in how far they should have a say in defining teacher education and thus, teacher professionalism. It is however unknown to me how much importance was given in these conferences to their opinions.

Studieneingangsphasen, mit gemeinsamen Kernbereichen und mit verpflichtenden Selbstreflexionsphasen im Rahmen einer vierjährigen Bachelor-Ausbildung, einer Berufseinstiegsphase und einem berufsbegleitenden Masterangebot.

[The purpose is a training of high quality for educators, in particular for all teachers, on a tertiary level on the basis of the Bologna-structure with aptitude tests and admission procedures, with a common initiation period, with common core areas and with compulsory phases of self-reflection within the framework of a four-year bachelor training, a career entry phase and an extra occupational offer of master studies.]

The stated objectives are expected to turn the page for Austrian teacher education and provide what Furlong et al. (2000: 3) also observe as policy concerns in the English-speaking world and elsewhere: more “teacher professionalism, maintaining supply, and creating greater accountability within a national framework for training”. While politicians seem eager to implement their initiative quickly wanting first studies to already be offered in the academic year of 2014/15 (“Neue Lehrerbildung”, 2012), the development council emphasizes the need for a slow transition process with a detailed “business plan”, established by a 10-year provisional law and supported by development tools. Schnider adds (2012, 98):

Es geht [...] um einen von der Zukunft her-geführten Prozess, den es gilt zu begleiten und in dem stets die Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden.

[It [...] has to do with a process brought about by the future, which shall be accompanied and where those affected will be made participants.]

According to him, not ready-made solutions shall predetermine this process, but a culture of attentiveness to future challenges and openness towards new structures, a new way of thinking and new processes. Schnider’s remarks testify to an intensive examination of matters of educational change and sensitivity towards the plurality of invested expectations. However, the influence of both international forces in the globalization of education and of a certain national, historically grown political bias in respect to the project of a new concept for teacher education cannot be denied. This then contradicts Schnider’s proposition. On the one hand, the project of *PädagogInnenbildung NEU* is from its very outset shaped in accordance with the Bologna structure – a structure that might seem from a political (and international) perspective indispensable, even though it is met with critique, as pointed out earlier. Taking a closer look on its stated aims as proposed in a recent press release by the

Federal Ministry of Education, the Arts and Culture (BMUKK, 2013) one might be reminded of a rhetoric characteristic of other international educational restructuring reforms. The objectives the ministry pursues with its project of teacher education involve inter alia quality improvement and assurance, a focus on competences and standards, internationalization and the increase of attractiveness of the teaching profession. These aims go in line with both the McKinsey&Company report on best-performing school systems and their strategies (Barber and Mourshed 2007) and suggestions by the OECD on how to prepare teachers successfully for the 21st century (Schleicher, 2012).

On the other hand, as concerns political traditions, challenges arise in respect to institutional questions. Tertiary teacher training institutions and universities will have to agree on some form of cooperation or even on a relocation of educating competences and responsibilities to a newly evolved *school of education*, very much along the lines of the equivalent in the English-speaking world. This implies that all parties will have to overcome to some part previous preconceptions about the quality and relevance of training modalities, objectives and expertise of the respective other. Schnider underlines the need of one institutionalized common ground for a revisited teacher education of all teachers refraining however from determining how such a 'ground' could look like. Aware of the two underlying dissimilar training cultures and views on professionalism, he stresses the level of content which will serve as foundation for prospective curricula and the self-conception of training institutions. Five key pillars will support the construct of teacher education: Subject-specific expert knowledge, professional practice, pedagogics and teaching methodology shall build the base for a fifth all connecting element – a creative space for processes of personal growth and continuing reflection (Schnider, 2011).

With this last proposition, Schnider addresses, additionally to institutional and organisational frameworks discussed so far, the important question of contents and possible curricula for the concept of *PädagogInnenbildung NEU*. Schnider does not specify in more detail the relationship between each of these five key elements. However, the emphasis placed in each one, their realization and their overall interconnectedness will play decisive roles in defining which 'kind of' teacher education programme the project of *PädagogInnenbildung NEU* will set out to be. In consequence, the future design of curricula and study modalities will forward a very specific notion of what 'good' teachers and teacher professionalism are expected to be. In this introductory chapter, I have so far addressed the

contexts involved in educational change, moving from a more international perspective to a more national point of view. To a great extent, both aspects are characterized by organizational, international and ideological debates which each in their turn intend to cater societal developments and new perceptions of education, teaching and learning. On all levels, it seems, great importance is placed on qualifying teachers to become 'more professional' and to meet contemporary challenges. Now, I will look into what notions of teacher professionalism may imply from a research perspective.

2 Teacher professionalism

Investigating the concept of professionalism and teacher professionalism for the purpose of identifying it in teacher education is challenging, both due to its complexity and the existence of various theoretical frameworks for its analysis. In the words of Lindblad who reviews distinct theoretical approaches, "[...] research in this field is fragmented in and over research traditions, research foci as well as discursive positions" (2009: 212). Leung (2009), Morell (2007), Whitty (2006), Hargreaves (2000) and Furlong equally come to the conclusion: definitions of (teacher) professionalism are essentially contested. Two factors are partly responsible, as pointed out by Kolsaker (2008:516): First, the lack of many pieces of research to provide a "solid theoretical foundation". The result would be conceptual ambiguity even though it has to be acknowledged that "it is inherently difficult to pinpoint the constitution and characteristics of professionalism". Second, the diversity of viewpoints. Mausethagen and Granlung (2012:1) observe that "various actors [...] construe the concept of professionalism differently". Leung proposes thus to identify teacher professionalism in respect to its variability. According to him (2009: 51),

[...] teacher professionalism is context-sensitive, reflecting historical, social, political, and ideological contingencies. In a sense the various mandated professional qualifications represent socially and politically powerful views on preferred teacher professionalism.

On the basis of Leung's definition, I would like to make three brief observations: Firstly, teacher professionalism is said to be "context-sensitive". It is therefore subject to change and debate and is not fixed but constantly being negotiated. Secondly, while it is being negotiated it is equally actively constructed by different individuals in different places for different purposes. Hence, (teacher) professionalism is not a *natural* entity that exists by

itself. Sachs (2001: 150) refines that dominant discourses of (teacher) professionalism portray a facet of reality as being natural at a given point in time by favouring certain aspects and disregarding others. She concludes that based on specific prevalent dominant ideologies, these discourses have the power to achieve social approval and acceptance while others are disregarded. They are excluded from the public perception and discussion and fail to “find expression in the way experience is described” (Sinclair, cited in Sachs, 2001:150). Prominent ones, however, are promoted. This links to my third observation: Teacher training programmes operate on the basis of distinct (and) prevalent ideologies and forward them in their training. To speak of o investigate *one* (teacher) professionalism seems not only impossible but also inappropriate as it cannot adequately portray the multitude of viewpoints or the plurality of existing *teacher professionalisms*. Instead, it appears fundamental to raise awareness towards the constructability and complexity of the notion of professionalism and its deep embedment into context.

As for this thesis, what will be investigated is not ‘one’ teacher professionalism but merely perceptions of it and resulting discourses circulated in oral or written texts. For this purpose, I would like to use a term introduced to this context by Lindblad and Goodson (2011). They refer to *narratives* when analysing conceptions of the teaching profession. In their understanding, narratives – much like Foucault’s notion of discourses and discursive practices (see page 7 of this thesis) – do not reflect a supposed essence of professionalism nor its enactment. Narratives are in this context concerned with how teacher professionalism is “conceived of and handled by” different individuals at different times (ibid: 5). In a way, narratives are then “stories on” professionalism and its contexts. Because contemporary narratives are shaped historically as well as by each other, I now will provide a brief overview as concerns different influential narratives on professionalism and frameworks of analysis. It has to be clarified though that a great extent of the review literature on teacher professionalism used for this thesis stems from Anglophone research traditions. This does not automatically imply irrelevance for the Austrian context. On the contrary, I would argue that especially in the case of ESL/EFL teacher professionalism, international insights and narratives influence local conceptions. However, in the same way as educational narratives may share common grounds or similar developments in different countries, societal, political and educational contexts may diverge to some extent.

2.1 Narratives of teacher professionalism

The following narratives of professionalism or viewpoints of analysis are by no means exhaustive, yet they shall function as examples to indicate both the wide range of investigation in professionalism and the paradigmatic change in perception that has been taken place influenced by various fields of research. Evans (2010) classifies prior narratives of professionalism into rough categories with different foci, interpreting the nature of professionalism differently as “socially constructed, contextually variable, [as a] service level agreement, defined externally, defined by the professionals themselves, constantly being redefined, [in relation to] status, [or] homogeneity” (2010: 3). Early studies focused predominantly on professionalism in a prescriptive way and in terms of service level agreements. They revolved around notions of homogeneity and status. Later accounts of professionalism expose the concept’s construed and complex nature. More recently, questions of power and authority have gained prominence in research. Some narratives stress that professionalism is defined more and more by stake-holders outside the teaching profession fearing teachers’ gradual deprivation of power and autonomy. Others account for contextual societal changes bearing influence on the way professionalism should be enacted by members of the profession. Evans herself, as I will show later, questions in how far depictions and narratives of professionalism actually correspond to the reality of daily practices, which is, in her opinion, a paramount criterion for true professionalism.

2.1.1 The sociological narrative of teaching as a semi-profession

Early accounts of teacher professionalism dedicated themselves to an investigation of what it is that constitutes a profession and thus professional actions and whether the teaching occupation was, in fact, a profession. One traditional profession theory framework stems from Etzioni (1969) and the domain of sociology. It is an attempt to define professions as exclusive occupations that possess a set of archetypical professional attributes. At the very heart of Etzioni’s notion of professionalism, and basis of other equally traditional concepts, are three issues: “knowledge, autonomy and responsibility” (Furlong et al., 2000: 4). They are reflected in core features such as the practice of research-based skills founded on exclusive knowledge or long certified training. The existence both of an ethical professional code and of an influential professional organisation are declared as paramount for ‘true’ professionalism. According to Etzioni, certain occupations meet these expectations and are accepted as professions, while others fail to meet the requirements, irrespective of their

members' personal professional attitudes or engagement. Teaching, Edstam (2001: 215) states, is only given the status and prestige of a semi-profession

[...] because of its shorter training period, its less legitimate status, its less established right to privileged communication, its less specialized body of knowledge, and its lesser autonomy from supervision and control compared to the 'true professions' of law, ministry, and medicine.

Etzioni's popular and early narrative of professions and professionalism thus includes definite prescriptions of how a profession operates and comes to exist. However, it has been met with criticism.

Additional to it being a rather excluding category, Morell (2004: 8) identifies Etzioni's proposition as "naïve functionalism", because professionalism is analysed solely from a service- or work-related perspective, disregarding processes of inter- and extra-organizational interaction or the individual as active agent. Further critique of Etzioni's proposition on professions addresses its elitist traits and exposes it as normative tool of power.

Even though it is criticized, it seems to me that some characteristics of Etzioni's narrative on professionalism such as the idea of a set of features or competences of paramount importance to professionals still persist or are re-modified in the contemporary excitement for grids and competence descriptors. Discourses such as the one forwarded by Etzioni about what is a true profession and not offer individuals or groups a number of different *subject positions* or reactions. One reaction evoked by Etzioni's exclusive narrative of professionalism was the quest of non-professional occupations to become professional at some point and thus engage in processes of *professionalization*. According to Mausethagen and Granlund (2012: 3), the latter "refers to occupational strategies that provide a professional character based on the aforementioned [expected] features and to a quest for self-control and autonomy". Whitty (2006), Hargreaves (2000) and Edstam (2001) describe for the UK and the US that educational reforms fostering the professionalization of teachers were envisaged starting from the 1980s. These undertakings were however subject to debates as some questioned whether governmental policy projects contribute to professionalism or if they rather initialised processes of de-professionalization.

2.1.2 Four ages of teacher professionalism

A different framework for analysing teacher professionalism is provided by Hargreaves (2000:153ff.) who investigates professionalism on a paradigmatic level by focussing on how practitioners identified their roles, the range, aims and responsibilities of their work and changing knowledge bases in the course of time. He discerns between four ages or eras of teacher professionalism and attempts to display how they influenced each other, and contemporary professional practice. Contrary to mere prescriptive definitions of what professionalism should comprise, he aims to provide to a greater extent with a chronological *description* of different dominant narratives of professionalism based on how professionals engaged in their work and were viewed by society. However, two remarks have to be made: One, it has to be noted that the descriptions tend to focus on singular (because dominant) narrations of professionalism for the benefit of better depiction. Other narratives might have been present simultaneously without however being mentioned. And two, as describing why each respective concept of professionalism ceased to be dominant and promoting a development of professionalism, Hargreaves proposes his very own narrative of what teacher professionalism should look like after all. This becomes especially visible in the very last of his eras of professionalism.

Hargreaves proposes the *pre-professional age* of teacher professionalism as the first age of four. Teachers' main concern at this point, which he situates at the beginnings of the last century, did not lie with individual learners but with the subject and the "instructional 'flow' of the lesson". From outside the occupation, teaching was perceived as a simple task, in a way common-sense to those who had themselves been to school once. Practitioners would have to cater for discipline and order and could then 'safely' teach their respective subjects. Although the dominant discourse of teacher professionalism today has changed to a great extent, images of this pre-professional are still resistant with some individuals, according to Hargreaves. Equally defiant are assumptions that stem from the latter discourse and deny the complexity of teaching: They advocate the logic that teachers would need only little training and further education to be able to fulfil their job adequately. Where such nostalgia still exists, Hargreaves stresses, it would be important to confront it.

The second age of professionalism in teaching is characterized according to Hargreaves (2000: 158) by an increase in much-sought autonomy and combined efforts for a professionalization of the occupation. Originating in the 1960s, the *age of the autonomous*

professional involved various actions from outside the occupation ranging from governments' wishes of professionalizing teacher training by lifting it to a tertiary level to raising teachers' remuneration or initiating curricular reforms. Hargreaves observes that apart from the conception of innovative educational projects and syllabuses, this era was equally a time "[...] of appeal to individual teacher initiatives as the levers for educational change [...]" (158). Teachers were granted greater professional liberties in choosing rather freely amongst conceptions of classroom pedagogy, in accordance with their professional judgement. That is, because a shift of paradigm had not only taken place in relation to teaching professionals but also as concerns the art of teaching itself. The hitherto accepted discourses of efficient control and instruction were challenged by new ideas of pedagogy which put the individual learner and their advances at the heart of teaching. Progressive views on the profession, its knowledge base and moral obligations bid defiance to traditionalist discourses and notions, laying open a conflict between two narratives of good teaching. At the time, off-site seminars for in-service teachers were offered to provide new ideas and material. However, Hargreaves criticises (2000: 158), because of the great individualism in teaching, ultimately the new-gained autonomy functioned as impediment to educational change as teachers isolated themselves and failed to successfully implement progressive methods. Professional independence resulted in "teaching in a box". Consequently, when overwhelmed with new methods in their classrooms, many teachers lacked collegial support and often fell back to more traditional approaches.

For Hargreaves (2000:162), collaboration is however essential and a core characteristic of *the age of the collegial professional* which has its roots in the late 1980s but is still emerging. Facing challenges of a changed contemporary school reality, Hargreaves specifies, collegial professionals would increasingly seek help from each other, as they would come to the understanding that only through collaborative planning and mutual consultation they can overcome adequately the diversity of challenges: Challenges that concern issues of the knowledge base of teaching, increasing social demands, the psychology of learning and teaching in more diverse classrooms while at the same time facing greater structural limitations; In times when teachers experience an "increasing role expansion and role diffuseness" as concerns their range of responsibilities and what is expected of them, the image of the lone fighter or individualist makes way for a community of professional educators. Vital to this professional community is however its members' intrinsic wish to

collaborate. If collaboration would however be imposed by an external party such as governments, Hargreaves (2000: 166) claims, teachers would not only be likely to resent and even more so resist the idea of teamwork. Additionally, the nature of such collaboration would often be reduced to mere technical and organisational tasks from outside forces. If used as pretext to assign even more administrative matters to teachers, professional communities could not function as a tool for professional and educational development: Both enough time and a structural location for on-site examination of new research theories, of classroom studies and professional communal learning would lack. Hargreaves concludes that while the age of the collegial professional would see a more extended and collective notion of professionalism, at the same time external forces often impose adversative more exploitative, overextended and thus de-professionalizing directives which position the teaching profession at a cross-road and in between two different notions of professionalism. Which road teaching and hence education will take is, states Hargreaves, yet to be decided. Or more precisely: it will have to be decided and acted upon by teachers and other protagonists in the education system themselves, as nothing is yet fixed in the unfolding fourth age of postmodernity, characterised by the globalization of economics and the digital revolution of communication and electronic information.

The era of the *postmodern professional* is according to Hargreaves scheme the last age of teacher professionalism. It is about to take place in a setting of antagonisms. On the one hand, there is a notion of professionalism that Leung describes as (2009: 49) “sponsored [...] [thus] proclaimed on behalf of teachers as a collectivity”. Introduced by administrative boards or governments in favour of a change and as response to feelings of societal uncertainty, it endorses a concept of professionalism that often differs from teachers’ own perceptions and may be perceived as de-professionalising. It is associated with forces of marketization and managerialism and could, Hargreaves asserts, set back the teaching occupation to pre-professional times and *learn-as-you-go* approaches. On the other hand, what Leung proposes as the concept of “independent professionalism” (2009: 50) mirrors teachers’ personal engagement towards more individual and democratic notions. Hargreaves (2000:167) defines the latter as *postmodern professionalism*, a narrative of teacher professionalism that is

broader, more flexible and more democratically inclusive of groups outside teaching and their concerns than its predecessors [...] [and that] will come about

only through a conscious *social movement* [...] of committed people—teachers and others—who work together for its realization.

In order for it to establish itself vis-à-vis forces of de-professionalization, teachers will have to actively engage in a defence of their stand's professionalism and promotion of those elements of collegial professionalism they deem worthy of preservation. Yet, they will also have to embrace change and answer to the social developments and fear that influenced the conception of sponsored professionalism.

Hargreaves framework of four ages of professionalism can also be seen to function as a paradigmatic outline (or maybe even a syntagmatic one) of curriculum development and research in second language teacher education. While teacher education programmes in the first age of teacher professionalism were conceived to provide teacher candidates primarily with subject knowledge¹¹, contemporary curricula seek to incorporate more diversified contents sensitive to “a broadening of scope” in second language teacher education (Freeman, 2009:13) and a “reconsideration of the nature of teacher learning” (Burns and Richards, 2009:2). This reconsideration not only of teacher learning but equally of the nature of teaching and teacher identity is pointed out by Miller (2009:173):

Where teachers were once viewed as technicians, defined by particular behaviors, knowledge, or language teaching methods in classrooms characterized by identifiable variables, teachers and their work are constructed in increasingly complex ways in recent research.

This observation is insofar important as it not only accounts for a change in discourse and perception, but also denotes, again, the constructedness of prior and, ultimately, of any definition of teaching and teacher professionalism. Recent interest in a more differentiated image of the teaching profession and its professionalism inclusive of self-critical notions and socio-cultural embedment unveils a layer of teaching that, I think, might have existed before. Yet, because it was not part of the dominant narrative of how to interpret teaching activities and teacher identity, and consequently of how to prepare prospective teacher generations for their profession, it did not find entrance into curricula or the prevalent rhetoric.

Above, Hargreaves portrays teacher professionalism at the crossroads of two different paths. One could come to the understanding that – at least to some extent – the age of the postmodern professional is characterised by a binary where only one option leads

¹¹ Freeman (2009:12) states that initially, second language teacher education courses offered the study of language, literature and cultural contents.

to professionalization and should be incorporated in curricula. Leung, however, makes a more inclusive proposal. She states that

[i]n terms of everyday practice, second language teachers [...] have to conduct themselves in accordance with the rules and expectations that prevail in their context of work, even if they harbour strong misgivings about aspects of their work (2009: 55).

It is not a question of either ‘demonizing’ sponsored professionalism or defending individual professionalism, but of integrating both narratives appropriately into teaching practice and one’s own teacher professionalism. Teacher education programmes should for this purpose enable student teachers to “develop a professional orientation” that goes beyond differently motivated narratives and critically acts upon “relevant specialist knowledge and explicit values” (ibid.). Important for both Hargreaves and Leung is the existence of “a rigorous knowledge base” (Hargreaves, 2000: 170), critical reflection, collegiality and collaboration (also beyond the doors of educational establishments). While Leung would like to see “democratic representational work” (2009: 56) incorporated in teachers’ activities, Hargreaves evokes “the creation of a broad social movement” of teachers, parents and other social groups invested in education. Through a democratization of education, teachers would assist in opening up schools and education to overcome the postmodern “crisis of community” (2000: 172). In order to achieve this, student teachers will have to learn how to efficiently collaborate with parents, seeing them and their critique as important factors in professional learning processes.

2.1.3 New professionalisms, teacher activism and reconfiguration

What Hargreaves accounted for as site of struggle between the teaching profession and governmental investment in the age of postmodern professionalism, and Leung introduced as *sponsored professionalism* is referred to by other researchers as instances of *new professionalism*. According to Leung (2009: 50), sponsored professionalism manifests itself in actions, ranging from “end-of-course standards” for students to “pronouncements made by peak professional or regulatory bodies on the kind and level of disciplinary knowledge and practical experience teachers are expected to have”. Where measurements concern the training of student teachers, the ambition of politics to take more control of education can take on dimensions that some studies find alarming. Already in 1995, Furlong et al. warn of the possible future impact of advances made by the British government.

Through their progressive intervention [...], the Government are claiming the right to have a say in the very construction of the professionalism of the next generation of teachers: to determine what they learn, to determine how they learn it and to determine the professional values to which they are exposed. As such, state intervention in initial teacher education represents an even greater challenge to professional autonomy than the establishment of the national curriculum; it goes to the very heart of professionalism itself.

Over a decade later, Helterbran (2008: 124) heralds new professionalism as “the age of the three As (achievement, assessment, and accountability)” for a US context. Mausethagen and Granlund (2012:3) account for similar politically-motivated education modernisation developments in Europe and Asia. They describe new professionalism as “increasingly managerialist, [...] [forwarding] standardised criteria and assessment regimes” and investigate studies which concerned themselves with policy changes and consequential “redefinitions and changes in perception of teacher professionalism”. Their findings propose a binary between two different discourses or narratives of teacher professionalism, much in the manner of the struggle of the postmodern age of professionalism accounted for by Hargreaves: On the one hand, there are conceptions of professionalism *before* an ‘over-eager’ governmental involvement which are characterized by wider educational objectives, collaboration, cooperation and “an emphasis on teachers as reflective practitioners who are characterised by integrity, intrinsic motivation and professional commitment” (ibid). On the other hand, what *new professionalism* proposes is a refocusing on “the attainment of learning outcomes as the main pedagogical aim” organized and catered for by teachers whose qualities involve first and foremost “effectiveness, accountability and skilfulness” (ibid).

In order to make sense of the narrative of new professionalism, Linblad (2009: 213) suggests, there are thus two prominent subject positions or hypotheses. On the one hand, at a system level, governmental restructuring can be seen as process of *innovation*

[...] by means of deregulation, increased autonomy, and marketization so that schools [...] communicate more with their environments and will increase their possibilities to improve performances.

This theory stresses the positive aspects of educational liberalization, the chance for educational institutions to learn and hence grow. On the other hand, the same process can be identified as *dissolution*. This means that the tools of reconstruction are interpreted as serving an isolation of schools, of using “[...] league tables, quality indicators and audits [...]

to regulate and discipline work processes [...] in education" (*ibid.*). It is assumed that when opening up education to the dynamics of the market and business, the latter regulations will lead to a loss of values and institutional standards. Low-performing educational institutions and their pedagogic staff, many anticipate, may be stripped of autonomies or funding.

As mediators of educational restructuring, teachers have to decide which narrative of restructuring and thus which perspective on their work and professionalism to elect. Both approaches carry implications for change and hence different narratives teacher professionalism: One that accepts reconstruction in a somewhat new professional role and one that refuses to. In the research literature available, it is to a large extent with a critical eye that reconstruction advances are viewed. Sachs (2001) refers to contemporary governmental professionalizing projects as instances of *managerial professionalism* which, citing Brennan (1996:22), produces

[...] a professional who clearly meets corporate goals, set elsewhere, manages a range of students well and documents their achievements and problems for public accountability purposes. The criteria of the successful professional in this corporate model is of one who works efficiently and effectively in meeting the standardised criteria [...].

It is feared that teacher professionalism as suggested by managerial professionalism will outweigh previous teacher values and traditions and gradually strip teachers from their hitherto owned autonomy.

However, as Leung (2009), Whitty (2006) and Sachs (2003) point out, this narrative may be short-sighted as it leaves out the possibility to go beyond the binary of acceptance or refusal and thus a perpetuation of *old professionalisms*. They propose an alternative strategy: actively responding to the societal and political challenges that prompted managerial professionalism. Sachs thus calls for an activist professionalism resuming "proactively and consciously [...] charge of debates around teaching, schools and education." (2003: 18). She continues that

[t]he strategy of an activist teaching profession is a responsible and responsive way for various interested groups to work collectively and collaboratively towards greater recognition of the important social, cultural and political work that those working in education undertake.

With this notion of agency from the side of professionals and teachers themselves, Sachs indicates a way out of the general teacher mistrust against new sponsored professionalisms

towards what she calls *democratic professionalism*. Her concept stresses the importance of a demystification of teaching so as to enable collaboration on different levels and with different actors in the educational system. The sphere of teachers' responsibility, Sachs (2001: 153) emphasizes, stretches beyond classroom walls. It encompasses equally the educational system, the social community and the advancement of the teaching profession and requires professionals who draw their professional identity not from past narratives of professionalism but from the future.

Also Whitty (2006) who investigates teacher professionalism in a new era marked by "marketization and centralisation" refrains from identifying *sponsored professionalism* as solely negative. On the contrary, some change initiatives from outside the profession may contribute to the advancement of teaching, in favour of a "more engaged professionalism" and a *re-professionalization* instead of de-professionalization (2006:11). Referring to the context of the UK he states that "it may be that new 'prospective identities' could be constructed as an alternative both to an outmoded traditional professionalism and New Labours' version [of neo-liberal marketization of education]".

2.1.4 The substance of professionalism, professionalism as a real entity

So far, narratives of professionalism were concerned with professionalism as a communal narrative that lays the basis for a profession and professional status. Questions were raised such as: Where do teachers stand professionally and as a collectivity? Does what is identified as teacher professionalism stem from their community or is it imposed by external forces and what does this imply for professionalism? Hargreaves and Leung amongst others investigated the changing nature and knowledge base of professionalism, matters of democratisation in education and thus power and a change to overcome mistrust. In a way, the opening up of the notion of professionalism in these various narratives can be summarized by Morell's (2004) notion of professionalism. He insists on a move away from attempts of characterising a profession with only service provision and a list of archetypal traits in mind. Instead professionalism should be investigated with the help of concepts that can render processes of change and interaction, including (2004: 9):

1. First, the way in which professional knowledge is constructed as an element of a discursive practice [...];
2. Second, the way in which professional roles are negotiated and constructed within and across organizational boundaries [...];

3. Third, the role the professions play in creating and maintaining systems of value and power [...].

Evans (2008a, 2008b) however questions this strategy. She explains that these perspectives do not necessarily correspond with the reality of professionalism displayed in daily classroom teaching. Neither do other accounts of professionalism if, as Evans categorizes, they are either “*demande d or requested [...], prescribed [...]* [or] *deduced or assumed [...]*” (Evans, 2011: 861). The latter symbolize different “reified states” of professionalism, however they lack meaningfulness. Evans argues that “the very substance of professionalism – what, precisely professionalism *is* and how it is constituted” has been neglected to a great extent, especially when it comes to the domain of teaching (Evans, 2008a: 35). Yet especially the daily professional practices should be paramount to any concept of professionalism as *real entity*.

To be real, professionalism has to be something that people – professionals – actually ‘do’, not simply something that the government or any other agency *wants* them to do, or mistakenly imagines they are doing (Evans, 2008a:27).

According to her, *enacted* professionalism accurately reflects reality and must therefore feature in any framework of teacher professionalism. Equally, as Leung insisted on context-sensitivity, Evans places her notion of professionalism in context with several interdependent elements. They are all together constantly in flux and therefore subject the entire concept of professionalism to permanent change and re-shaping from within. At the centre of her narrative of professionalism stands professional practice that is to a great extent influenced by each individual’s *professionality*, a term Evans adapts from Hoyle (1975). This entity reflects the singularity in professionalism opposed to how professionalism is understood by a collective, the professional organization or society. It can be defined as “an ideologically-, attitudinally-, intellectually- and epistemologically-based stance on the part of an individual” (Evans, 2008a: 26). Professionalism as professional orientation gives direction to the way professionalism is put into practice. But it also leaves an imprint on other layers of professionalism as each individual is part of a larger professional community. It is in this community, different individuals join and bring together their distinct yet singular instances of professionalism to form what Evans entitles a *professional culture*: the entirety of individuals’ professionalities and an “attitudinal response towards professionalism” (ibid: 27).

Both professional culture and professionalism shape and are shaped by their realization in professional practice which brings about two possible inferences: First, as suggested in the beginning of this chapter, professionalism is never singular or homogeneous, but characterized by an immense diversity. And second, based on this heterogeneity, proclamations of new (or old) unified professionalisms are enterprises that may fail somewhere along the lines of their implementation because they negate the essentialism of professionalism: the sum of individualities represented in professional diversity. Consequently, Evans points out (ibid: 28), policy projects of professionalization will fail to some extent if they do not take into consideration “the influence, and understanding of the nature, of [...] professional culture(s), as represented by the professionalism range represented within the profession.”

The narrative of professionalism as forwarded by Evans includes singularity and ‘diversified’ commonality as changing and constantly evolving elements of practice. They are on the one hand interdependent entities. On the other hand, they both mirror and add to further layers of professionalism, as I aim to illustrate in Figure 1: Questions of ethics and underlying values, of the scope and quality of duties associated with the profession, of a grounded knowledge base and, finally, of aims and social standing of the profession.

While Evans provides a definition of professionalism as deeply individual and practical, she rejects the notion of it being a defining element for professional status. In her later work (2008b, 2010, 2011), she remarks that the research field of professionalism is currently witnessing a move away from investigating exclusive professions and their nature. The concept of profession nowadays, she elucidates, would be far more inclusive, making professional occupations the norm instead of the exceptional elite. Professionalism, she states (2011: 855)

[...]is not something that is merited, it is simply a description of people’s ‘mode of being’ in a work context, irrespective of whether that translates into practice that is praiseworthy or practice that is despicable.

This notion of professionalism is then very different from previous narratives presented. Instead of an elaboration on what individuals or an occupation would have to do to become professional or of analysing which kind of traits they and their work would embrace the actual practice – whether narrated by others as “praiseworthy” or “despicable” – stands at the heart of Evans’ notion of professionalism.



Figure 1. Personal rendering of Evans' (2008a) definition of professionalism

For the sake of teacher education, Evans' enacted professionalism is challenging since training curricula are in need for clear objectives of how to be professional, for accounted and verified instances of professionalism, based on research and evidence. However, while this narrative may not function as primary source of inspiration to course designers, what it can nevertheless provide is an insight into the multidimensionality of factors involved in creating and fostering professional practices. Instead of departing from a prescriptive point of view, Evans' description of professional practices might offer valuable lessons for the evaluation of training programmes when looking at graduates' "being (as) practitioners". Their reality and practices, Evans states (2011: 855), communicate

what they do (in the context of their working lives); how and why they do it; what they know and understand; where and how they acquire their knowledge and understanding; what (kinds of) attitudes they hold; what codes of behaviour they follow; what their function is; what purposes they perform; what quality of service they provide; and the level of consistency incorporated into the above.

A very salient matter in the conception of teacher education would then also go beyond an analysis of the essence of real professionalism to attend to the question of how and when student teachers would actually integrate different components of their training into their very own enacted professionalism.

In order to provide more structure, Evans proposes to investigate enacted professionalism and its development from the different afore mentioned perspectives, providing with a framework of “key elements or dimensions of professionalism as a concept: its ‘constitution’”, as it were (ibid). What is interesting is that she promotes this framework of professionalism not only for individual (teachers) but states that it can be also seen as reflective of a “groups’ professionalism” (ibid: 865). Three dimensions form the main constituents of enacted professionalism, a behavioural category, an attitudinal and an intellectual one, which each one can be subcategorized into further branches, as shown in Figure 2.

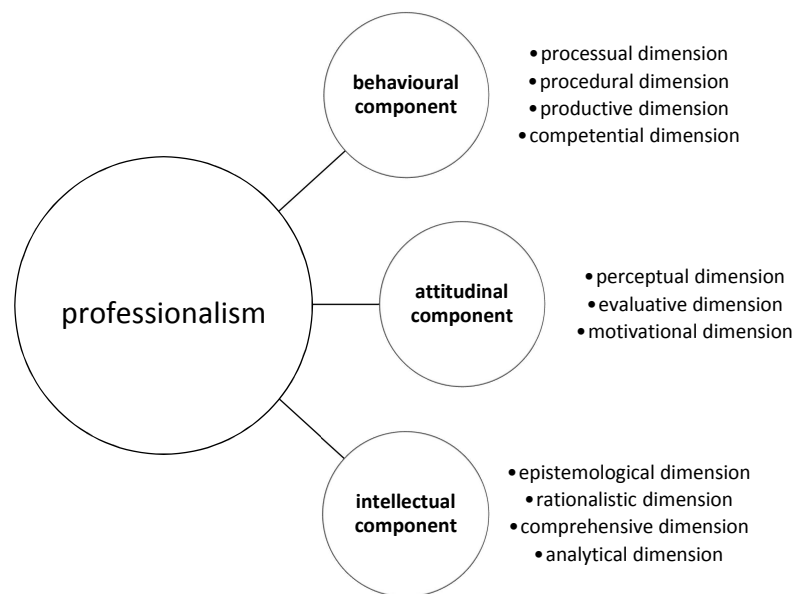


Figure 2. The componential structure of professionalism (Evans, 2011: 855)

As for the behavioural component, the sub-dimensions listed above reflect the “processes [and procedures] that people apply to their work; [...] output, productivity and achievement [...]; and their skills and competences”. With the attitudinal component, Evans tries to render dimensions concerning professional attitudes, the levels of “perceptions, beliefs and views held; [...] people’s values; and people’s motivation, job satisfaction and morale”. Including the perceptual dimension would also be, according to her, the image teachers create of themselves as professionals and individuals. The last component concerns

“knowledge structures” and seeks to investigate how teachers or other professionals understand, what knowledge they apply. It is composed of “the bases of people’s knowledge; the nature and degree of reasoning that they apply to their practice; what they know and understand, and the nature and degree of their analyticism” (ibid: 856).

2.1.5 Domains of professionalism

Yet another theoretical framework of professionalism is offered by the Austrian Vienna-based project group *EPIK* (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, Developing Professionalism in an International Context) (Schratz et al., 2007; AG EPIC, 2009; Paseka et al., 2011). Convened by the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture it claims to investigate Austrian teachers’ professionalism through an international perspective. The fact that the committee was installed by the government as “special task force” (AG EPIK, 2009:1) may point towards a narrative of professionalism that mediates sponsored professionalism to some extent. However, this claim will have to be investigated further. Contrary to more descriptive narratives of teacher professionalism or Evans’s account of enacted professionalism, the EPIK theoretical framework offers a more prescriptive approach, which may function to some extent as guideline: as Paseka et al. explain (2011: 24), the model of domains of professionalism is intended to serve as starting point for discussions about the development of teacher training curricula and continued training or the advancement of educational undertakings, irrespective of specific departments. In a way it seems thus that what they propose is one path to teacher professionalism, not yet necessarily taken up by teachers or the educational system.

In the self-understanding of the EPIK committee, their proposal of a theoretical framework for professional actions concerns two distinct yet interdependent levels: the individual (teacher) and the (educational) system. Only if there are developments on both levels, the project group agrees, professionalism can reach its full potential. In order to allow for a link-up between both the institutional systemic and the individual perspective, they propose the introduction of certain spheres of competence which they denominate *domains* of professionalism – “*Domänen* von Professionalität” (Paseka et al., 2011: 24). The competences that make up these domains of professionalism, it is refined elsewhere,

[...] sind zwar von der einzelnen Lehrperson zu erarbeiten bzw. zu entwickeln, zu ihrer vollen Entfaltung bedarf es jedoch nicht bloß individuellen Lernens, sondern

höherstufiger Prozesse sowie schließlich Entwicklungsschübe des gesamten Systems („*next practice*“).

[...] have to be acquired or developed by the single teacher. Yet to fully unfold, not only individual learning is necessary but also more encompassing processes and, ultimately, development spurts of the entire system (“*next practice*”).] (Schratz et al., 2007: 124).

Thus, what each domain describes are on the one hand competences that individual teachers (should) possess, nurtured by specific knowledge, proficiencies and values. At the same time, however, there is a need for correspondent structures which foster these competences and empower individuals to further develop them. The structures are not imposed upon teachers as a seemingly unalterable framework. Although Paseka et al. acknowledge that they are in the responsibility of the system provider, they are nevertheless constantly subject to an active co-design by and through teachers themselves. It is emphasized that the domains can be seen as expression of a “professional habitus” which spans beyond different educational departments and sectors to be integrative of teacher professionalism in general (Paseka et al., 2011: 24).

As they pursue an international perspective, the domains forwarded by the EPIK assembly take up several elements mentioned in other narratives of professionalism. This concerns issues such as collegiality, the importance of reflexivity or the need for field-specific knowledge or, as briefly pointed out above, teacher activism vis-à-vis the institutional setting. Paseka et al. incorporate them into a single theoretical framework. Professionalism then, it is argued, is not anymore a contingency (Paseka et al., 2011: 25):

Die fünf Domänen [...] umfassen die kritische Masse von professionellem Handeln (nicht nur im Lehrerberuf). Sie machen den Aufbau von Professionalität zu einem systematischen Unterfangen und nicht zu einem reinen Zufallsprodukt.

The five domains [...] encompass the critical mass of professional acting (not only in the teaching profession). They turn the building up of professionalism into a systematic endeavour, and not into a mere accidental product. (Schratz et al., 2011: 25)

While the concept originally included five domains, it was later extended to integrate a sixth *discipline*¹². Each of the five domains consists of a complex bundle of “abilities, skills and attitudes” - “[...] Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen” (2011:26). It might therefore be difficult to clearly discern the range of each single one from each other. The

¹² Paseka et al. (2011: 25) specifically point out that the last item is not a domain, but a discipline.

sixth discipline serves two purposes. On the one hand, it reflects the interdependent nature of all previous domains. On the other hand, it takes into account the character of different subject matters and hence provides specificity and an embedding in the context of practice.

Wir fassen [...] [die] professionelle Einbettung in den inhaltlichen Kontext der Lehrerarbeit unter dem Begriff "Sechste Disziplin" zusammen und symbolisieren ihn in Form einer Spirale [...]. Die Spirale steht für die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit (Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc.), für die die fünf Domänen auf unterschiedlichen Ebenen relevant sind.

[With the term "sixth discipline", we subsume [...] [the] professional embedding in the content-related context of teachers' work and [we] symbolize it in the form of a spiral [...]. The spiral stands for the context-specific aspects of teaching activities (school type, subject, subject didactics, etc.), which are relevant for the five domains on different levels.] (Paseka et al., 2011: 25).

In the rendering illustrated in Figure 3, the five domains of teacher professionalism are enlisted together with the sixth discipline, according to EPIK's own graphic representation in German (see Paseka, 2011: 26). Again, what is crucial, according to the EPIK project team, is to always consider the duality and multi-perspectivity of their proposal, encompassing and fostering both developments on individual and structural levels. In my rendering of their framework on the next page, I therefore added a centre to reflect this duality.

As concerns the first domain, *reflection and discourse*, the German denomination provides more clarity as towards its meaning. 'Reflexions- und Diskursfähigkeit' implies the *ability* to reflect own practices. Paseka et al. (2011: 27) refine that such ability necessitates above all the skill to distance oneself from own professional actions. Only then, one can – resorting to different perspectives, such as previous personal insights, the knowledge base of subject disciplines, subject didactics or societal demands – reach the ability to reflect and recognize both the singularity of a situation and its potential underlying generalities. In accordance with Schön (1983), they stress that both "reflection in action" during teaching activities – and "reflection on action" after teaching are important to this domain. In direct connection to the competence of reflection stands the *ability* to mediate, actively, participate in and have recourse to professional discourses which are grounded in research and provide their own terminology.

Domains of Teacher Professionalism

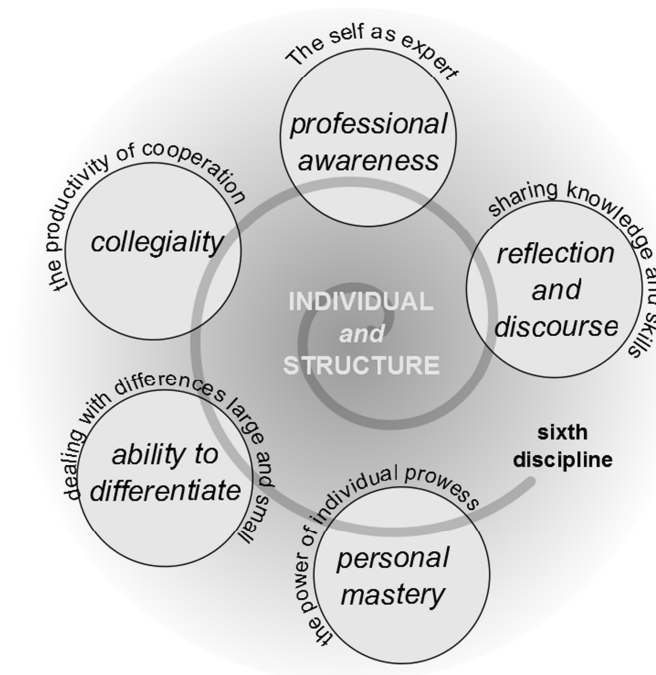


Figure 3. Personal rendering of domains of teacher professionalism adapted from Schratz et al. (2007), AG EPIK (2009) and Paseka et al. (2011)

According to Paseka et al. (2011: 28), specific professional jargons enable discussions to be led on a more precise and differentiated basis as language creates perspectives on professional challenges and only through their verbalisation comprehension for their complexity is attainable. Hence, embracing professional discourses lifts processes of reflection to a higher level. The ability to participate in discourse affects several levels ranging from exchange in a professional learning community to encounters with superiors, but equally with lay-people such as parents, students or the public. After all, according to the EPIK project group, the extent of professionalism in teaching is often measured in relation to the ways in which teachers succeed in substantiating their work before themselves and others.

As a second domain, the EPIK assembly proposes *professional awareness*. This implies first an understanding of the particularities of the teaching profession in relation to other professions and the ability to abstract from own activities and view teaching from an outside perspective. Perceptive of the merits and pitfalls of one's profession, the professional teacher knows when necessary to draw a line between the requirements of their occupation and themselves as individuals. Second, professional educators consider themselves as part of an overarching national and even international landscape. They are

open to changes in this field, yet also engage in the active co-construction of the institutional frameworks their daily practices are embedded in. In order to enlarge their professional knowledge, they devote effort to their own self-improvement by continuing their professional education. Third, *professional awareness* comprises the ability to reflect not only individually, but on a system level, what Paseka et al. state (2011:29) means to be “als *Berufsstand* zur Selbstthematization fähig” – capable of self-criticism and self-thematization on the level of the entire profession. Teachers who reach a high level of professional awareness should be able to discern between their identity and their acting as a ‘whole person’ and the role they take up when acting as professionals. Both are important in the interconnection with students. In order to understand the particularities and range of a situation or the challenges of individuals, a ‘natural’ relationship between the teacher and the students as whole persons is necessary. However, any acts upon this understanding should emerge of the teacher in his professional self-understanding and role. In other words, the two-foldedness of teachers in their individual and professional roles allow them to care (as individual) yet to stay and act professional instead of being overwhelmed by either one or the other. Accepting and embracing the professionalism of their role will then enable teachers to stay professional and act autonomously, even if specific situations require more ‘personal’ or emotional involvement (Paseka et al., 2011: 29f.).

The domain of *collegiality* links with notions already discussed by Hargreaves (2000) in his third age of professionalism or by Leung (2009) as tendencies of democratic professionalism. However, in the framework of professionalism by EPIK, it is realized not with stakeholders from outside the educational terrain, but in terms of an institutionalized *professional community*. This *learning* community unites experts who “enter into a kind of working agreement, and thus become part of [it,] [...] willing to reveal their own questions and insecurities [...]” (AG EPIK, 2009: 5). The intensity, aim and quality of cooperation is furthermore decisive of its success and level of professionalism. As Paseka et al. (2011, 32f.) stress, a structured, open yet critical reflection of given lessons in teamwork can assist to overcome the paradigm of teaching as an individual and isolated task. In order to render teaching more accessible to outsiders and take responsibility for it vis-à-vis parents and the public, teachers must stand together and collaborate as “critical friends”. On a regular basis, teacher professionals meet as experts to discuss both urgent challenges and current issues concerned with professional practices or a revised knowledge-base. The focus then, the EPIK

team asserts, does not lie with the individual learning advances of each teacher, but the progress of the entire professional learning community that affects teachers, students and educational institutions alike. While the success of learning communities depends to a large extent on the participants, nevertheless the system has to cater for spacial and temporal freedom and continuity. Only, if meetings are enforced by schools and institutionalized on a regular basis, professional learning communities can reach their full potential and contribute to the professionalism of both individual teachers and the educational system.

The fourth domain *ability to differentiate* addresses the need for educational professionals to view differences from multiple perspectives, to cater in a way for the diversity of individual situations and 'clients' they encounter. Schratz et al. (2007: 134f.) recognize that professional "moderation of heterogeneity" is often delimited by institutional structures, such as strict curricula or the division of school time. However, the professional ability to differentiate would help circumvent such obstacles in order to initiate individual and self-regulated processes of learning. Necessary requirements for this domain are first sensitivity towards differences; second the professional knowledge of how to handle the latter on various levels and in distinct circumstances and third, the ability to act upon this knowledge within the educational parameters.

Last, the domain of *personal mastery* addresses the way in which professional knowledge (*know what*) and skills (*know how*) are combined and put into action effectively. According to the project group EPIK (AG EPIK, 2009: 4),

[...] professionalism reveals itself especially in the way knowledge and skills are used effectively in a given situation. Knowledge without application remains static, while simple (re)acting blinds us to higher-level contexts (*know why*). How knowledge and skills are linked depends on a teacher's personal mastery.

Professional mastery thus implies a successful integration of a profession's knowledge (base) into own practice. At the same time, Schratz et al. (2007: 135) point out, it equally concerns an engagement with oneself: to subject one's own personality to constant learning processes, to grow vis-à-vis previous mistakes and to seek to find or invent new ways of engaging with one's profession. For Schratz et al., this very individual ability does not result out of routinized teacher training, but out of the process of personal development of each individual. Personal mastery, they state (ibid: 136),

[...] zeigt sich letztlich darin, aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezifische Situation ‚Richtige‘ zu tun.

[...] ultimately shows itself in doing the 'right thing' in a specific situation, based upon one's own knowledge and the pedagogical power of judgement.

What is of paramount importance, according to Paseka et al. (2011, 36) is for personal mastery to be implemented by teachers who dispose of a 'professional self' which is characterized based on Bastian and Helsper (2000, 169) as grounded, sharply defined and secured. The professional self serves as basis for the unfolding and development of all domains and it stretches beyond the possession of subject knowledge and professional competences to feature biographical reflexivity, authenticity in teaching and the embodiment of professional responsibility according to professional ethics. Paseka et al. conclude that in order for individuals to reach and internalize personal mastery, they are in need of "Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion – creativity, lateral thinking and professionalism, the courage to try out new things, calmness and, time for reflection" (2011: 37).

With their proposition of several domains, the EPIK group offers a coherent framework respective of international trends in the field. While they do not address political issues nor investigate critically the normativity and discursivity of professionalism towards its social and historical constructedness, they nevertheless offer a framework that provides in more detail with practical implications. Additional to sequences of example cases where the EPIK team attempts to illustrate each of their domains in the reality of an educational (school) context, on their website epik.schule.at, they offer folders with ideas and material conceived for initial or continuing teacher training purposes. Their rationale behind this is to bridge the gap between theory and practice and provide practitioners with ideas that render comprehensible and practical their framework of professionalism (AG EPIK, 2011: 9). Their intention to offer a platform for discussion on teacher training programmes, as pointed out earlier, is underlined by several observation that are critical of current teacher education programmes. Referring at several instances to research, Paseka et al. (2011) point out that while the content of their domains may be partly implemented in teacher education curricula, studies show that professional practices as forwarded in the domains have not yet reached teachers' routines (25). Where there is teacher cooperation for example, they state it would yet have to largely improve in quality and impact as it is often only carried out on a superficial basis, at instances even with deteriorating instead of professionalizing effects (ibid: 32). Elsewhere, they highlight that a growing number of teacher training graduates

only attests little practical relevance to knowledge acquired during their university studies. “Wissen ohne Anwendung bleibt träge [...]” – “Knowledge without application is left lethargic” (ibid: 36) they state, however without reference to the architecture of study curricula. Can these remarks be seen as critique of the very teacher training programmes the authors – all members of distinct teacher education institutions - aim at ameliorating? At some instances, it does seem the case. And it would be corresponding to their own postulation of professionalism to reflect on the status quo critically in order to evolve. But what does this imply for teacher education? A very important part of professionalism cannot be acquired with mere training Paseka et al admit when referring to the domain of personal mastery (2011: 36):

Die individuelle Könnerschaft ergibt sich [...] nicht aus einer – mechanisch gedachten – “guten Ausbildung”. Sie ist vielmehr das Resultat eines individuellen Bildungsprozesses, innerhalb dessen der Wille wirksam ist, einen eigenen Weg zu finden, um in unterschiedlichen Situationen die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler wirksam zu verbessern. Soll pädagogisches Wissen nicht „träges Wissen“ bleiben, sondern in Können überführt werden, muss es einen jeweils spezifischen Aneignungsprozess bei den Lehrerinnen und Lehrern durchlaufen.

Personal Mastery is not [...] the consequence of a – mechanically-conceived – ‘good training’. It is all the more the result of an individual formative process, within which the will is at work to find a way of one’s own; in order to improve effectively and in distinct situations the educational processes of students. If pedagogical knowledge is not to stay lethargical knowledge but to be transformed into competence, it has in each case to undergo a specific appropriation-process by teachers.

In a way, the responsibility for successful professionalization is thus moved away from teacher training institutions to the individual teachers. They are to invest in the building, development and appropriation of their very own professional self. The question that remains is how, to what extent and with what results teacher education programmes can facilitate this process and ensure future teachers are exposed to ample opportunity to mature from student to teaching professional who embraces all domains systematically and not by chance. In the next chapter, I will therefore investigate in more detail possible training routes offered to student teachers.

2.2 Professionalism and professional development in teacher education

For the domain of teacher education, the conception of professionalism and its non-singularity or, voiced differently, the multitude of competing narratives of professionalism at work is especially relevant. That is, it appears to me, because institutions of teacher education have to bridge a gap between distinct levels and narratives of teacher professionalism. They have to meet to a certain extent prescriptive expectations and narratives of how teacher training graduates should embrace their professionalism and act upon it. After all, Furlong et al. (1995) underline, “to construct the subjectivity of student teachers (their own sense of professionalism) in different ways” is the main agenda of discourses of teacher professionalism in teacher education. Consequently, teacher training curricula and study courses will be grounded in and influenced by different narratives of professionalism, influenced by different teacher educators and experts in the field, yet also by statutory provisions and societal demands. At the same time, teacher training institutions should equally correspond to and act upon descriptive and enacted narratives of professionalism. Those are both narratives that student teachers carry with them and respond to throughout their training period – a notion that Korthagen elsewhere refers to as *gestalts* (2001: 6)¹³ – and the individual narratives of professional self-conception and professional identity that practitioners will ultimately enact in class.

The discourses on teacher professionalism investigated so far provided in detail with different accounts of professionalism, its supposed essence and characteristics. For the sake of teacher education and related programmes, however, what is all the more important is the idea of professional development and how it is achieved. As already pointed out by Evans (2011), when wanting to change existing praxis or training students to become *professional teachers* it is important to focus on how and when development would take place and address cognitive processes of integration and internalisation; something which, Evans critiques, has been addressed only marginally by research so far. For her, these cognitive processes are characterized by *micro-level development* which she defines as

the enhancement of individuals’ professionalism, resulting from their acquisition, through a consciously or unconsciously applied mental internalisation process, of

¹³ In his work on realistic teacher education, Korthagen forwards the notion of *gestalts* “to indicate the internal entities that – often unconsciously – guide human behavior. [...] [They refer] to the personal conglomerates of needs, concerns, values, meanings, preferences, feelings and behavioural tendencies, united into one inseparable whole” (2001, 6). These *gestalts* largely influence student teachers perception of professional behaviour and may – if neglected – hinder professional development both in- and outside of training.

professional work-related knowledge and/or understanding and/or attitudes and/or skills and/or competences that, on the grounds of what is consciously or unconsciously considered to be its/their superiority, displace(s) and replace(s) previously-held professional work-related knowledge and/or understanding and/or attitudes and/or skills and/or competences (Evans, 2011: 864).

Rather than seeing development as one coherent concept, Evans focusses on small and singular instances, “episodes” as it were that together shape professional growth as a whole. These episodes are then triggered by the individuals’ perception that something else, a practice, a pathway, an attitude is better than what they embraced or acted upon before. The feeling or impression that there is “‘a better way’ of ‘doing things’” would then be the essential rationale for engaging either rather aware of it or subconsciously in a change process. If teacher educators or policy implementers recognize teachers’ intrinsic motivation for change, their advancements in favour of a professionalization are to be more effective. At the same time, it does however not suffice to consider only the perceived need for development. For Evans, it is equally essential to engage in an analysis of the “composition of professional development, in order to uncover its quiddity” (ibid: 865). In accordance with her previously introduced structure of professionalism, she states that also professional development could be seen along the lines of the three-fold structure, including behavioural, attitudinal and intellectual developments and sub-dimensions, now involved in change. It would be important as change agent from outside the teacher realm to respond to the attitudinal and intellectual parts of teacher development, something that is often forgotten, yet according to Evans would prove the most effective (ibid: 867).

Furlong et al. (1995) also attest great importance to the intrinsic wish – what they call desire – of student teachers or teacher-learners to change. They feel it is a decisive factor for the success of teacher training. It is, according to them, not only a question of which (or how many different) discourses student teachers are confronted with during their initial training, but also how big an impression these narratives make on the professional identity (and existing personal professional narratives) of future teachers. Furlong et al. consider three possible dimensions in teacher education which may have some or even great influence on the development of professional teacher identities. They are power, the mode of transmission and, as pointed out before, desire. In teacher education, power might refer to the “power of assessment”. Teacher-learners, Furlong et al. believe, might take seriously the contents of a seminar, if written exams emphasise its importance. Yet, the authors admit,

“there is a range of 'technologies of control' that powerful groups can use in insisting that their chosen form of discourse is taken seriously even if it is not believed in”. Thus, while seminar contents might then be learned for exams or the sake of personal advancement in studies, this dimension might not be embraced in actual student teacher thinking or behaviour. More important for a successful teacher training or constructing professional subjectivity could be the adequate choice of transmission modes, be it seminars, lectures or practicums and their respective conception. Furlong et al. postulate that “active pedagogies [in this context] are more likely to be influential than passive ones” (1995). Also connected to this second dimension is the mode of transmission and collaboration between different institutions involved in mentoring and teacher training, such as universities or teacher training colleges and their partner schools. Both of the earlier two might add up to the third and most important dimension of influence – desire. It might be incited, Furlong et al. state (ibid)

when discourses relate to existing strongly held moral or political positions or when they [student teachers] 'recognise' feelings of exposure and vulnerability in the process of learning to teach [...] [or] by good teaching which arouses curiosity and interest (Furlong et al., 1995).

In addressing different ways that might make contents of EFLT training curricula relevant and meaningful to teacher-learners, Furlong et al. touch upon one important element in what Freeman (2009) defines as the scope of second language teacher education, namely *engagement* with SLTE curricula.

2.2.1 A framework for professional development in SLTE

Investigating the scope of SLTE programmes, as Freeman proposes, allows raising questions on three levels: First, the level of *substance*, which concerns ‘what’ the knowledge base of language teacher education contains, addressing the very content that curricula want to convey. Second, the level of *engagement*, which aims to find out ‘how’ exactly teacher-learners acquire knowledge, skills and competences in the respective programmes and how its contents are organized. More specifically, this also implies “which learning processes are explicit and implicit [...] [and] how [...] [they] aggregate to professional learning and identity over time, through an SLTE program, and even over a career?” (Freeman, 2009: 16). And third, the level of *outcomes/influences* is important. It relates to whether or not a

programme is mediating what it aims to and whether or not it enables student teachers to acquire a certain level of professionalism (ibid: 11).

Different narratives of teacher professionalism over the course of time, as described in 2.1, have had a great influence on the scope and hence the substance of SLTE, opening up its definition from engagement with mere training of knowledge to a wider more extensive notion. While early SLTE curricula were focussing primarily on the level of substance, starting in the 1990s, Freeman describes, there was a movement towards giving greater importance to the level of engagement in focussing also on the nature of teacher learning and simultaneously, an enlargement of the knowledge-base. Questions such as professional identity, teacher cognition, and prior experience as well as the role of teacher socialization in educational and cultural contexts are nowadays part of the scope of SLTE as shows a quick glance at the state-of-the-art surveys featured in the 2009 Cambridge Guide to Second Language Teacher Education (Burns; Richards) or a review on recent research on SLTE practice by Wright (2010).

With the help of the three levels or dimensions of substance, engagement and outcomes/influences, Freeman proposes a “map of the territory of SLTE” which serves to identify different propositions and their respective stand and is also denotative of the changing nature of professional development over time. Figure 4 on the next page illustrates how on this map of SLTE, the dimensions work together as axes to provide a framework for categorizing SLTE designs.

The y-axis, as it were, represents the substance in SLTE programmes and renders a continuum ranging from content seen as mere knowledge and skills to “viewing SLTE as a process of learning and assuming a new socioprofessional identity as a teacher” (ibid:16). The x-axis shows how teacher-learners may engage in the acquisition of the proposed content. On the left end of the axis are activities that lay focus on the imitation of practices. On the other end, on the right side, stand methods of active participation as means to professionalize. The intersecting z-axis mirrors how effective the respective SLTE designs may be and what outcomes specific training curricula might foster. If, for instance student teachers would enrol in a training focussing on knowledge and skills and brought about through techniques of copying successful teachers’ skills, the programme will enable them to successfully reproduce what they have seen or heard so far. If, on the other hand, curricula encourage active participation and offer contents that address their students’ professional

identities and educational social environments, a more intensive involvement on the side of the teacher-learners can be expected.

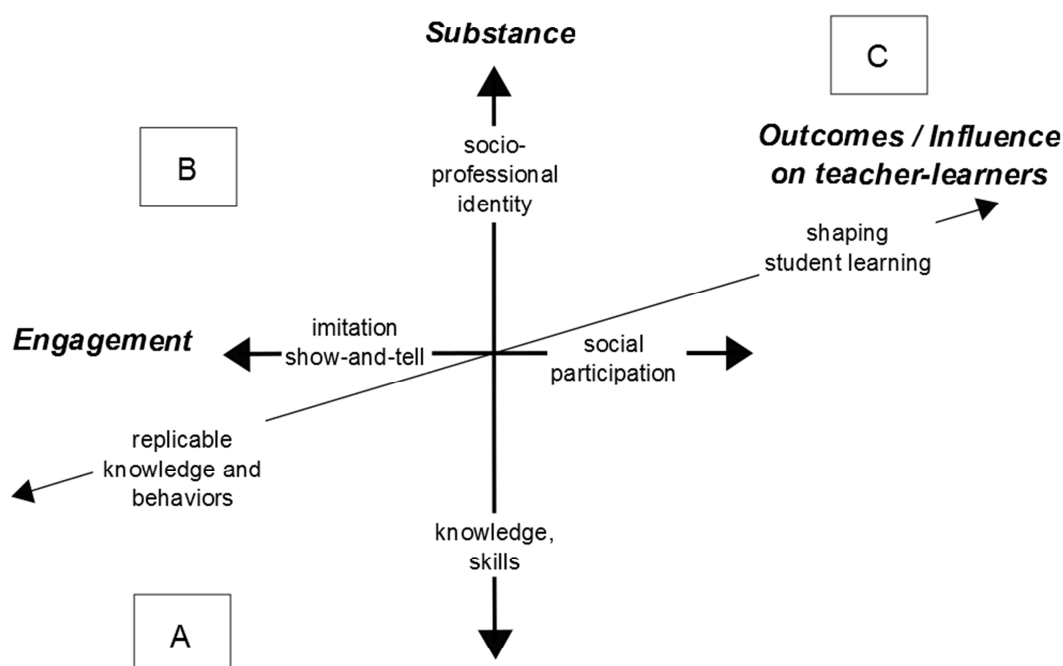


Figure 4. Dimensions of the Scope of SLTE, Freeman (2009: 16).

The three boxes with letters A, B and C capture different sectors, as Freeman describes (ibid: 16f.): The first zone 'A' stands for more traditional SLT training programmes which engage in "lectures to short-course inputs to micro-teaching, [...] focussing on the teacher-learner generating replicable knowledge and behaviors". Sector B sees an increase along the axis of substance not however in engagement. This would reflect courses which offer their students hands-on approaches and early and direct learning experience in schools, with expert teachers along their sides. What both sectors have in common is that each one is denotative of student teacher learning as connected to processes of imitation. They are grounded in the belief that teacher-learning is the result of mere transmission and lies within the responsibility of the individual student teacher only. Teacher-learners are expected to acquire the contents proposed to them in seminars and courses and translate them into practice, based on how others before them most effectively did. In these top-down approaches, Richards (2008: 164) states, if novice teachers did not succeed, it was either seen as result of weak delivery or of the individual student teacher's resistance to development and change. Crandall (2000) specifies that teacher-learner passivity in the role

of the recipient is a core characteristic of these rather traditional SLTE programmes and that from a more recent perspective many are seen to “have failed to prepare teachers for the realities of the classroom” (ibid: 34).

Freeman (2009) proposes that both approaches have been pushed back as more recently programmes are favoured “that are fully embedded in social contexts and that emphasize participation as the main vehicle of engagement and learning (17). SLTE designs associated with sector C however foster carefully planned activities that integrate both social and intellectual dimensions into the learning experience of their student teachers. Additionally, SLTE programmes in sector C could be seen as remodelled and more contemporary versions.

The difference in view-point between the designs of A, B and C can also be accounted for by the use of different terminology. As Ohata (2007) points out, it is important to notice the difference in meaning of professional *training*, which could be associated with A and B, and professional *development* which is reflective of approach C. The first term implies that someone is receiving training. Learning then is a result of some form of transmission. Development on the other hand addresses a change in perception and ownership of this learning-process: teacher-learners actively engage in their own professional development. The most fundamental difference between the two, Ohata continues (ibid:3), would then be the integration and recognition of “personal growth” in respective SLTE models.

2.2.2 A brief glance at models of teacher learning

Several researchers have proposed different frameworks for describing teacher learning, inter alia Wallace (1991), Day (1991) or Freeman (1996). Each model is an attempt to describe the overall structure of teacher education designs. While they differ to some extent, all frameworks by the authors above can roughly be divided into three parts, as illustrated below in Figure 5.

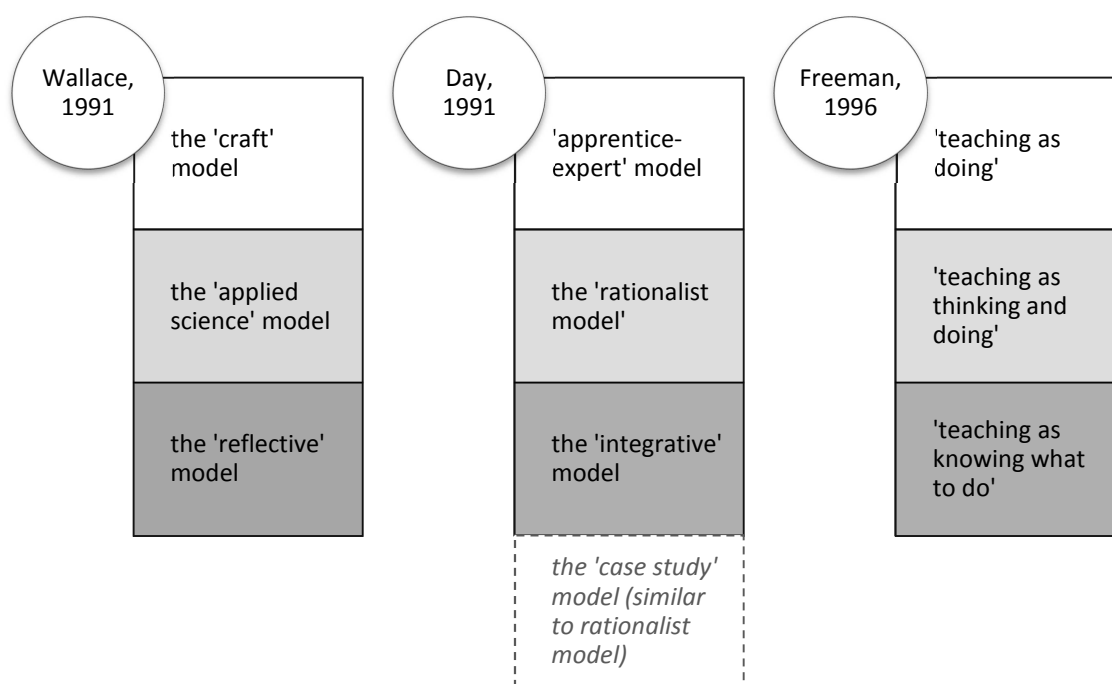


Figure 5. Overview of different models of teacher learning.

Wallace, for instance, features a “craft” model which envisions student teachers as learning from an experienced practitioner through imitation and modelling, much like trainees learn their crafts. His second model, the “applied science” model assumes that teacher-learners acquire disciplinary knowledge about language and second language acquisition (SLA) in courses and then apply and translate the knowledge they ‘received’ to their respective classrooms. Both models, Ohata is convinced (2007: 3), do not recognize the level of personal growth and would therefore resemble to training more than professional development. However, Wallace’s third proposition, the “reflective” model of teacher learning would, because it guides the teacher-learner to engage actively in a reflective cycle, and therefore allows them to grow through reflection, evaluation and revision of their own practices (Wallace, 1991: 15).

As pointed out before, the frameworks of Day (1991) and Freeman (1996) propose roughly similar categories. Freeman introduces first the behaviouristic “teaching as doing” which similar to the craft model emphasizes teachers’ actions and skills in the classroom. “Teaching as thinking and doing”, focusses then on both teachers’ cognitions and their teaching, highlighting the importance of both theory and practice and thus functioning as a combination of the craft and the applied science model. Freeman’s third model “teaching as knowing what to do” is even more integrative and, as Crandall states (2000: 37), an “interpretivist view emphasizing why teachers do what in different contexts”. Teacher-

learners are incited to reflect on the basis of both theoretical and practical inputs, much like in Wallace's reflective model of teacher learning. Day (1991), finally, proposes the craft model under the term of "apprentice-expert"-model and the applied science model as a "rationalist" model, providing with a detailed account of their shortcomings. However, he also proposes the consideration of a model neither Wallace nor Freeman mention, the "case study model, which, he admits, would not be implemented by many SLTE programmes but rather by medical schools. At the centre of this model are the "discussion and analysis of actual case histories in the classroom" and with them a "generalization of particular behaviors into broader understandings of the discipline" (1991: 8). While the approach would be different to some extent, nevertheless, Day concludes, it would be similar to the rationalist model insofar as student teachers would receive knowledge independent from direct classroom experience. Since, according to Day, neither one of the previously addressed models would render adequately the knowledge base of SLTE, a fourth model bringing out the best features of all previous ones would have to be fostered. His proposition for an "integrative" model thus combines prominent features of the others while nurturing reflective practice in the same way as Wallace and Freeman do in their respective third models.

The complexities of SLTE models have grown to include new insights in the nature of teacher learning and the knowledge base of SLTE. Nevertheless, Crandall points out, all models brought forward by Wallace and his fellow researchers may at some point serve teacher education courses as the basis of considerations in different stages of development and in different degrees. She also adds however (2000: 37), relying on either one of them exclusively would not suffice. It will be important to equally address additional and alternative influences of more recent insights in the nature of teacher learning.

2.2.3 Directions in contemporary SLTE

Many of those influences, Crandall (2000: 34-36) argues, are derived from trends initiated in general pedagogy. They affect current endeavours of remodelling SLTE and its knowledge base. Crandall names four major movements: a shift to constructivist and more contextualized notions of teacher-learning, the resurgence of practical experience, the recognition of the value of prior experience and student beliefs and the growing professionalization of teachers and their occupation.

The first trend influences SLTE insofar as that its contemporary notions and knowledge base are more along the lines of “constructivist, process-oriented theories of learning, teaching, and teacher learning”, seeing future teachers as “active participants in the construction of meaning (in learning by reconstruction)” (Crandall, 2000: 35). Johnson (2009) observes the same. According to her, because a shift in (general) research has taken place “from behaviourist to cognitive to situated, social, and distributed views of human cognition”, second language teacher educators would be more perceptive of teacher(-learner)s and their particular circumstances of professional development. Johnson continues (2009: 20f.) that in this so-called socio-cultural turn teacher educators

[...] have come to recognize teacher learning as socially negotiated and contingent on knowledge of self, students, subject matter, curricula, and setting. And L2 teacher educators have begun to conceptualize L2 teachers as users and creators of legitimate forms of knowledge who make decisions about how best to teach their L2 students within complex socially, culturally, and historically situated contexts.

Teacher development then could happen out of a dialogue between teacher-learners and their environment – be it the school community, the SLTE programme or larger sociocultural settings – where knowledge is actively co-constructed. If looking back at Freeman’s framework for SLTE, both Crandall’s and Johnson’s observation imply a move away on the axis of engagement from mere transmission to active participation and creation. Instead of focussing on professional development only as “something that is done by others *for* or *to* teachers” Johnson (2009: 25), alternative understandings have come to play great importance. Concretely, this would mean that while seminars and courses directed at the professional advancement of teachers would still be significant to SLTE, at the same time, “self-directed, collaborative, inquiry-based learning that is directly relevant to teachers’ classrooms” would have to gain more importance.

The second trend, Crandall describes, counters the often criticized “split of learning experience and location (or practice and theory)” (Wright, 2010: 264). The importance of situated teacher-learning has reemphasized the value of practical experience, however, as Wright states (282) enriched by reflective practices and an embedding in wider communities of practice. He reviews several recent research studies on changing SLTE pedagogy and in this context “new forms of school experience and engagement with the profession” (2010: 282) and observes that as concerns the practical experience, there is a recent tendency to

integrate it “within longer reflective conversations” or even include other supporting teachers in the reflection process. Furthermore, in respect of communities of practice, he states that

[...] opportunities for learning are enhanced by the widening of the range of potential experience and contacts with administrators, teachers and students, contributing to learning about school and practitioner cultures (ibid).

Integrating teacher-learners in communities of practice and fostering their development would be an important step in recognizing the influence of teacher socialization “in classrooms, schools, and the wider professional communities where teachers work” (Johnson, 2009: 25).

A third insight specified by Crandall is the recognition of the importance of prior learning experiences in SLTE. Student teachers, research has come to understand, do not commence their studies as ‘empty vessels’, as it were, but own very individual conscious and unconscious beliefs about teaching. Part of these beliefs are shaped through what Lortie (1975) introduced as “apprenticeship of observation”. Borg (2004: 274) identifies the concept as “phenomenon whereby student teachers arrive for their training courses having spent thousands of hours as schoolchildren observing and evaluating professionals in action”. The knowledge teacher-learners derive from these experiences however represents a limited perspective, that of a class student. Having recourse to them unreflectively as ‘recipes’ for teaching might result in student teachers not recognizing “the ‘backstage’ behaviours which are a crucial part of a teacher’s job”. Teacher educators, Crandall (2000) thus points out, have to provide opportunities for continuing and conscious self-reflection of these innate views in order to affect and change student teachers’ thinking and practices. Only then, teacher-learners will be able to

[...] move from a philosophy of teaching and learning developed during their [...] years as a learner to a philosophy of teaching consistent with their emerging understandings of the language learning and teaching processes (ibid: 35f.)

The fourth and last important trend evoked by Crandall refers to the continuing project of professionalization in education, as accounted for in chapter 2.1. She stresses the role teachers themselves play in responding to and acting upon the afore-mentioned trends. This concerns on the one hand investment in self-directed professional development “through collaborative observation, teacher research and inquiry, and sustained inservice

programs” (ibid: 36) and on the other hand a commitment of teachers to further develop SLTE theory.

Johnson’s (2009) observations of trends in SLTE confirm and further extend what Crandall examined. One issue, she addresses is related to the socio-cultural context of SLTE and concerns the broadening of the notions of language and second language acquisition to embrace social practice and functional dimensions, matters of discourse and power. She stresses that as people would not speak “one language” but distinct “social languages”, language teaching and with it SLTE should enable to “interpret and generate meanings that are appropriate within particular sociocultural contexts” (ibid: 24). A second point approaches the reconceptualization of the knowledge base of SLTE. Johnson elaborates in further detail on the change in perception of teacher learning, its situatedness and with it the nature of knowledge conveyed in SLTE. Additionally to disciplinary knowledge, the more recent SLTE knowledge-base should also include *pedagogical content knowledge* or *practitioner knowledge* which would enable teachers to render understandable and relevant the contents of their lessons to their students. This knowledge is directly bound to practice, it is “detailed, concrete and specific [...] [and] is organized around making connections among and between types of knowledge to address problems of practice” (Johnson, 2009: 23). While practitioner knowledge was long time seen to lack of scientificity, movements such as reflective teaching, action research or teacher research have, according to Johnson, assisted in legitimizing its claim of an important stand in SLTE. However, because of its long exclusion what is challenging at the moment would be for teacher educators to make it meaningful for teacher-learners and “position [its] [...] various forms [...] alongside the disciplinary knowledge” (ibid.). Richards (2008: 164) refers to this as “theorization of practice – [...] making visible the nature of practitioner knowledge and providing the means by which such knowledge can be elaborated, understood and reviewed”. Their distinctive features and yet the paramount need of both types of knowledge in situated learning experiences are also elaborated on by Korthagen (2001) who refers to them as theory with a small t and Theory with a capital T. The first, he states, is perceptual and “tailored to the specific needs and concerns of the teacher and the situation under reflection” and represents personally relevant practitioner knowledge of “how to *act* in the situation”. The second however, is formalized and generalized disciplinary or conceptual knowledge which “*aims* at an understanding” of the situation (ibid: 8).

Different models and recent trends in SLTE have been reviewed briefly. A question that remains is what influence these insights have on actual SLTE courses. Wright notes (2010: 281) that while there has been “experimentation and innovation being attempted in a number of contexts [...] this does not necessarily represent the reality in many SLTE programmes.” He further states that even if embraced by teacher educators these various trends would meet resistance in moving forward from more traditional concepts of SLTE. And if there was change, it would often take place only very slowly. He proposes that more research studies will have to be carried out in order to investigate the contexts of weak implementation and evaluate “more realistically the true impact of the new SLTE agenda on practice, and ultimately student learning” (2010: 281).

Engaging in such an important enterprise would demand extensive research work and an investment that surely exceeds the time and page limits of this thesis. I will not be able to inquire in detail into SLTE programmes and make well founded statements on their effects on student teachers. However, what I will investigate in the following chapters is how novice EFL teachers perceive and narrate their own teacher professionalism and in connection to that how they retrospectively feel they were influenced inter alia by the SLTE programmes they attended.

3 Research design and methods

Education and teacher professionalism, as I hope to have pointed out in the previous chapters, are now – maybe more than ever – subject to change and to debate. In Austria as internationally, initiatives are launched for the bettering of the educational status quo, no doubt with best intentions in mind. However, opinions vary as which route will be the most effective, the most sustainable and suitable to take. All the more, it is equally unclear where exactly these routes should be taking ‘us’. What is the aim behind these combined efforts and who is to say that it is the right aim to aspire? Also, who has the ‘rightful’ authority to claim a destination? Is it society, teachers, academics, or politics?

Substantial questions arise and they are related as has been pointed out to issues of authority, internationalization, performance, professionalism, democracy, trust and identity. While it will be impossible to investigate all of these or which paths will ultimately be taken in Austria’s educational future, nevertheless what I can take a look at are current responses to the field of teacher professionalism in national English language teacher education.

3.1 Personal motivation and design of my thesis

In search for a specific research field in the introduced context, I decided to dedicate this thesis to EFL *teacher professionalism*, because of its actuality and great interest to me. This decision is partly motivated by my personal educational path. I studied at both Viennese teacher training institutions: the UCTE Vienna/Krems, where I graduated as certified teacher for primary schools, and the University of Vienna (UV). At the latter institution, I am at this moment enrolled in the studies of English and French for foreign language teaching. However, I did not yet have the opportunity to experience the practical training year offered after the successful graduation of teacher studies at the UV.

Aware of the fact that both graduates of the UCTE and the UV may teach students in the lower secondary sector yet acquire their training at different institutions, it was the similarities or respective differences in teacher education programmes that aroused my curiosity. With my own prejudgments of training merits and deficiencies in mind, which I am going to elaborate on at a later point, I wanted to take a fresh look at the field: Which notions of professionalism, fostered experiences and introduced contents possibly influenced me in becoming the teacher I perceive myself to be now? That is, I identify myself as a (foreign) language teacher not only, because I graduated from the UCTE Vienna/Krems in 2003, but because I have worked as teacher of German as a Foreign and Second language, both abroad and in Vienna ever since the completion of my UCTE education as primary teacher. Working and studying at the same time offered me the opportunity to view both domains from the perspective of the respective other, I am convinced.

In the following chapters of my thesis, I will thus investigate teacher professionalism, the essence of what it means to be a 'good' and professional teacher and in which contexts. While this field of interest is still very broad, the formulation of a set of research questions allows more precision as to what exactly will be at the heart of my investigation.

3.2 Research questions

Intensive reading allowed a further refinement and revision of my topic of interest into three related research questions which will be definitive of the following chapters. The first question concerns professionalism in teacher education. It implies an engagement with the notion of professionalism, or to be more precise teacher professionalism and the way the latter is embedded and mediated by foreign language teacher education programmes.

Closely connected to the first question is the second. It concerns the curricular knowledge-base of the training institutions, the UV and the UTCE Vienna/Krems, in respect to their English as a Foreign language teacher education programmes. The third question of my research embraces teacher professionalism as viewed, narrated and performed by novice teachers in their EFL classrooms. The three research questions are thus as follows:

1. What concepts of teacher professionalism are available to teacher educators and researchers?
2. Which knowledge and competence areas are contained in current Viennese English as a Foreign Language teacher education curricula?
3. How are concepts of professionalism reflected in the personal work narratives of young teachers (after 1 to 3 years of teaching practice)?

3.2.1 Approaching the research questions – the design of my research

In order to find evidence to answer my research questions I will use a combination of different research methods: A literature review on (language) teacher professionalism shall offer a framework and starting point for further investigation and provide insights into the first research question. As concerns the second question, I will engage in a brief document analysis of Viennese SLTE programme curricula which I hope will serve to understand better the contexts of the third research question. The latter I will approach by conducting qualitative interviews with four novice teachers, graduates from both the UV and the UCTE Vienna/Krems. I will now elaborate in more detail on the distinct parts of my research and their design.

So far, I have looked into narratives and contexts of second language teacher professionalism in order to answer the first part of my research question on what concepts of teacher professionalism are available to teacher educators and researchers. In my literature review in chapter 2, I intended to provide both a paradigmatic and a syntagmatic sketch of concepts of teacher professionalism, examining the construction of professionalism from a historic perspective and equally from the point of view of contemporary rivalling notions on international and national levels. Additionally, the brief review of contemporary SLTE approaches in response to narratives of professionalism has provided ideas on what currently seems the best and most sustainable manner to mediate these notions of professionalism in teacher education. While the proposals are in fact yet another narrative of teacher professionalism and SLTE (approved of by the majority of

scholars), the attempt to ground them more than ever before in extensive research has to be recognized.

Against the background of the insights I gained on theoretical narratives of teacher professionalism, I will now take a closer look on how professionalism is embedded in a local context and on two levels: My main interest is in what Evans (2011) described as professionalism as a 'real entity', enacted and pursued by practitioners. I would like to know in how far what I discovered about professionalism in 'theory' corresponds to the acts and personal perceptions of novice teachers. Novice teachers that is, because at the same time, I am genuinely intrigued in the role SLTE programmes play in contributing to and influencing their professionalism. I hope that owing to the fact that the teachers I am going to question only recently have graduated from their respective programmes, the latter approaches will still be present in their attitudes towards and judgements of their experiences.

Thus, in order to find out about the two remaining research questions, I will engage in two different activities. To answer the first – "Which knowledge and competence areas are contained in current Viennese English as a Foreign Language Teacher Education curricula?" – I will engage in a brief document analysis and compare the study curricula available to me from both institutions the UV and the UCTE. I will especially look into the distribution of courses and their affiliation to distinct domains in the teacher education curricula. Both in terms of reaching a general understanding of their contents and the value attached to these contents in relation to the amount of hours students spend in the respective programmes. From this, I hope to be able to make observations about the main characteristics and differences of both programmes in order to provide a basis for the second part of investigation, the interviews. Because this first part will neither go into the details of modes of transmission or specific course elements nor into an evaluation of programmes, only limited observations can be made. However, insights might assist a deeper understanding of the interview statements.

The second part of my research then concerns novice teachers espoused professional theories embedded in their work and narrated by them. I will interview four novice teachers on the matter in a semi-structured manner. There will be a specific passage about the interview design and data collection in chapter 3.3. Nevertheless, I would like to offer here a brief overview of my planned course of action: The detailed interview plan is going to be modelled to address issues raised by my review on teacher professionalism, in particular the

frameworks of the EPIK committee (Paseka et al., 2011) in the model of domains of professionalism and of Evans (2008a, 2008b, 2010, 2011) and her notion of enacted professionalism. I will transcribe and examine their statements employing content analysis, first with a paper-pencil method and then with the assistance of a qualitative content analysis software. After transcribing and coding the data according to content analysis, I will engage in an analysis of what I perceive to be the most striking occurrences. I hope to discover regularities, accordances or nonconformities with the frameworks of teacher professionalism previously enquired and gain insight into how teachers view their own professionalism.

3.2.2 Personal narratives and preconceptions

As described earlier, my personal experience as student at two Viennese SLTE institutions has provided me with the motivation for this thesis and equally helped in its realisation. However, at the same time, just as prior student teachers' beliefs will – so says research – influence and alter their learning process, my own beliefs and preconceptions about my research will bias my investigation. Researchers suggest that through intensive processes of reflection, these beliefs or gestalts can be addressed and only then, change or learning can take place. In hope of overcoming my own prejudgment to some extent or at least raising awareness towards it, I would like to briefly present it, before engaging in more detail in the design of my research and later on the analysis of my empirical findings.

Looking back, my own view is influenced by narratives about both institutions. Narratives, I encountered or constructed myself. While I perceived the UCTE as a training institution which valued intensive practical experience, I felt at the time that the course requirements were relatively low in terms of their scientific and cognitive demands, with the exception of some classes. When I engaged in research at the time, I primarily looked for hands-on approaches and, what I feel I did respectively less than in my current study, review critically the contents I engaged in. I perceived my practical training to be very helpful most of the time. Yet when for instance designing material or conceiving lesson plans, I looked for innovation, creativity and appeal to the eye – in this case the students – first. From my current point of view and although my perceptions might be influenced by my later experiences, I left my training with many ideas, methods and 'know-how' in mind, but only little knowledge of research or critical reflective practices. Training has changed at the UCTE from the time I enrolled in studies to the new curriculum implemented in 2007 which

student teachers can graduate from with a Bachelor of Education title. So, I was told, did for instance the research assignment that came along with the transformation from an academy to a UCTE. Nevertheless, what I expect is that there still will be a fair lack of scientificity, which however graduates are not likely to perceive. My personal theory is that if they were never properly introduced to research methodology or the intensive critical examination and reflection of contents and methods, they will not regret their absence. I expect UCTE graduates to be passionate and well-trained teachers. However, it is my opinion that they will not be able to profit from the synergies of a broader outside view on their own teaching.

Contrary to the UCTE, in my current studies at the UV, the focus on disciplinary knowledge and on its critical examination is more intensive. Various seminars with a focus on linguistics, literature and cultural theories provide extensive background knowledge for the teaching profession. However, because during the regular UV study practical experience is limited and often not connected to the latter knowledge, much of it is 'in vain', I feel. My perception of the UV SLTE programme is that it provides a lot of knowledge that is lost however in its translation to practice and can therefore not be reflected effectively, although the general aptitude for critical reflection is trained at the UV. While I was able to 'try out', as it were, concepts and theories encountered during my SLTE courses immediately in my part-time employment as a teacher of German as a Second Language, I noticed that many of my colleagues did not have this opportunity. In the few actual teaching hours of our practicum, I noticed how the teaching activities were often reduced primarily to doing what our mentors asked us to and reflecting more on disciplinary issues and classroom methodology than on learning theories. Equally, when participating in subject didactics courses, I felt as if my previous and on-going teaching experience offered me a necessary perspective to actively participate in discussions and reflect on the value of theories. I feel that because of the lack of practical experience, many UV graduates are not able to avail themselves in the best possible ways of their disciplinary knowledge. Additionally, of what I heard from colleagues, the contents taught and mediated at the UV are not taken up efficiently in the practicum phase. This implies that I expect a caesura between graduation from the UV and the start of the practical training. What I estimate is that students will struggle to some extent in their time as novice teachers. They will likely, I expect, disregard some of their UV perceptions and experiences for the benefit of hands-on approaches that

they believe will help them ‘survive’ in the classroom and that they draw on from their “apprenticeship of observation”.

Ultimately, what I have sketched here are rather negative images of both programmes at the UCTE and the UV. However, I think that the professionalism displayed and embraced by each teacher will neither entirely be a mirror of these programmes nor any other singular factor. Multiple other determinants will play into the social event of the interviews and thus alter any possible results. Aware of my personal pre-judgments, I will now engage in investigating what I set out to in my research questions. Especially as concerns the interviews, I will try my best to stay attentive of my bias to conduct them in the most objective way possible to me.

3.3 The interviews

The following section is intended to offer an insight into the conception and contexts of the interviews, I conduct. I will expound on the selection of participants, pertinent characteristics, on the design of the interview guide and on my methodological way of proceeding when approaching and analysing the interview data.

3.3.1 The participants

For this study, I contacted English-as-a-foreign-language teachers in their first years of teaching who were trained either at the teacher education programmes of the University College of Teacher Education of Christian Churches Vienna/Krems (KPH Vienna) or the University of Vienna. I used personal contacts and the help of a former professor and fellow students to get in touch with novice teachers interested in participating in my study. From several teachers who responded I chose six participants whom I interviewed in the spring of 2013. This was on the one hand owing to my personal schedule. On the other hand, the time frame in the early middle of the second semester allowed the participants to look both back and forward. The distance to the beginning of the school year and hence previous experiences could foster processes of reflection. At the same time, the reality of prospective schooldays, approaching examinations or parent conference days, which lay ahead, might have added a level of immediacy to the interviews.

Two interviews functioned as pilot interviews. The four remaining participants Benjamin, Marie, Nora, and Sophie (all pseudonyms) are teachers at different public schools

in the lower secondary sector.

Table 1 provides a brief overview of contextual information.

Feature	Benjamin	Marie	Nora	Sophie
Gender	Male	Female	Female	Female
Original choice of career	Journalism (not pursued)	Originally teacher, however intermezzo as opera singer	Librarian; comparative literature, French (not pursued)	Training qualification as kindergarten teacher
Teacher training institution(s)	UV	UCTE Vienna/Krems	UCTE Vienna/Krems, UV	None, English studies at UV
Degree	Magister phil.	BEd	BEd, Magistra phil.	Magistra phil.
Second subject	Geography	Biology	History	None
Teaching experience	First year	First year	Three years	First year
School posted	AHS (academic secondary school)	KMS (general secondary school)	NMS, HTL (new secondary school, medium-level secondary technical college)	AHS (academic secondary school)
Location	15 th district	2 nd district	Mödling	15 th district
Grades	1 st / 2 nd / 3 rd grade lower secondary	1 st / 2 nd / 4 th grade lower secondary	1 st grade lower secondary and upper secondary	1 st grade lower secondary and 2 nd grade upper secondary
Working hours, *units of value¹⁴	22*	21	12*	17*
Additional responsibilities	Form teacher; school-internal committee "Modulare Oberstufe"	Form teacher; also teaches music (although untrained); responsibilities: school's homepage; school-internal gender officer	None	None
Additional contextual information	Girlfriend is also teacher; colleague of Sophie	Has two young children; created online teacher forum www.sekunderstufe.at	Has one child; husband is teacher; former fellow student of interviewer at the UCTE Vienna/Krems	Sister starts teacher training; former fellow student of interviewer at UV; colleague of Benjamin
Length of interview	77 minutes	80 minutes	122 minutes	102 minutes

Table 1. Basic data of the four participants

Benjamin, Marie and Sophie were all teaching in their first year after completing their studies. Nora is the only participant who did not work at the time of the interview due to her maternity leave. However, she possesses prior teaching-experience of three years and she was chosen as interviewee because of her unique training background. That is, although all participants teach according to almost identical curricula, their teacher training backgrounds differ and reflect the array of possible EFL-teacher education careers in Vienna and Austria. Benjamin graduated from the teacher education programme offered by Vienna University on

¹⁴ For the AHS and the NMS, the workload of teachers is measured in 'Werteinheiten', so-called 'units of value' which reflect the time teachers are present at school and teach. However, this does not include their actual working hours concerning preparation of lessons, meetings or time spent on correction work. At the moment, to work full-time in secondary schools relates to an amount of between 20 and 22 units of value.

a master level while Marie completed her training at the KPH Vienna with a Bachelor of Education. Nora finished both programmes successively and has worked in different educational institutions before, during and after her second EFL teacher studies at Vienna University. Sophie is the only teacher who did not attend any teacher education programme per se. She graduated from Vienna University in English and American studies and was offered a post as English teacher by the municipal school board to counteract the current teacher shortage.

In selecting teachers with diverse training backgrounds for my interviews, I hoped to gain insights into possible similarities and differences in views that might stem from their distinct education or, in the case of Sophie, the absence of a specific teacher training programme. For all interviews, I followed the principles of confidentiality and voluntary participation (Kumazawa, 2013: 48). Also, as Kennedy suggests (2001:3), I contacted each participant via e-mail and sent them a rough outline of the interview questions in order for each individual to familiarize themselves with the topic and to give them time to think about specific issues. However, not every interviewee read through them before the interview.

3.3.2 Interview guide and data collection

I collected the data in form of four individual audio-recorded interviews with each interview lasting between 77 and 122 minutes. All interviews were conducted in German and were conceived in a semi-structured form (Lodico et al., 2006: 124) using open-ended questions, followed by specific probes. This allowed me to address specific events and experiences, however guaranteeing enough flexibility to adapt to the interviewees' answers. I conceived an interview guide in advance and modelled it both on an interview data collection plan proposed by Kennedy (2001) and the theoretical frameworks of professionalism investigated in chapter 2.1. In particular, I focused on the framework of *domains of professionalism* forwarded by the EPIK committee (Schratz et al. 2007, 2011). The interview guide was organized into three parts regarding the participants' beliefs and values on teaching, professional work-life narratives and personally espoused theories of teacher professionalism and teacher professional roles. While the different sections were important to me in the conception of the data collection plan, I did not however want the participants to get distracted by the arrangement. During each interview I therefore sought to let one question or topic lead to the other in order to be able to create to the best possible extent a conversational atmosphere and the feeling of a natural flow of communication.

The three-part structure does not primarily reflect an underlying distinction on a content level, but functions as an attempt to respond to Kennedy's discussion of general shortcomings of studies whose sole evidence relies on interviews (2006). She points out that "testimony from interviews is perceived (...) to be a relatively weak source of evidence." If data collection is limited to interviews only, she suggests that trying to elicit "multiple 'takes' on the same issues" can assist in creating a broader spectrum of evidence. In order to touch upon different levels of information, I therefore dedicated the first part of the interview to address the interviewee's "gestalts" – that are their inherent beliefs and values on teaching and being a teacher. In the words of Korthagen (2001:6) the latter "indicate the internal entities that – often unconsciously – guide human behaviour". Getting teachers to address parts of these gestalts in the form of a portrait of a colleague or former teacher they deem especially 'good', I expected to catch a glimpse of inherent and affective narratives of teacher professionalism which I would then contrast with evidence from the two other interview sections. As concerns the second part, I aligned its questions roughly with the EIPK domains of professionalism. Furthermore, I included two sample situations forwarded by Schratz et al. (2007, 2011) in order to be able to compare findings on professional work-life narratives to the theoretical frameworks of professionalism discussed earlier in this thesis. Also, I expected to get insights into the 'real' practices of the participants, while it has to be noted that real in this context refers to their narrative and subjective rendering. As for the third and last part, I sought to include questions about each teacher's views on being and behaving professionally in order to contrast or confirm, together with part two, Evans (2008a) proposal of professionalism as a 'real' entity.

A few remarks have to be added as to additional shortcomings of my interview guide and its possible influences on the collected data. As pointed out, the theoretical frameworks mentioned in 2.1 supported to a great extent the conception of my interview and the direction it would take. This provided me with a clear conception of what I was going to elicit. However, at the same time it also subjected any possible outcome at least to some extent to their respective rhetoric: Participants were likely to let their replies be influenced by the way the probe questions are designed. And furthermore, as Kennedy (2006) notes, interviews are social occasions. This implies that any response to the interview has to be seen in its context of a social encounter: The relationship between the participants and the interviewer – be it former study companionship or future collegiality – will be reflected in

the way answers are provided or issues are negotiated. Equally, the interviewer herself will add to the construction of meaning. According to Kennedy, this ranges from “clothing and mannerisms [which] convey [...] [the] position in life and perhaps [...] social attitudes as well” to “facial expression, head nods, and verbal ‘uh-hmm’s [which] convey approval or disapproval of what the interviewee is saying”. While it is impossible to free interviews from the characteristics of their social and conversational nature, nevertheless the interviewer can react upon this very knowledge and attempt to “challenge” initial replies by their interviewees by posing further questions, asking for illustration or further explanations. In my interview guide, I therefore tried to include follow-up questions and probes for elaboration.

3.3.3 Data analysis

As suggested by Dierckx de Casterlé et al. (2012) in their guide for qualitative data analysis, I started with the preparation of my analysis shortly after I had conducted the first interview with careful listening to the audio recording and subsequent line-by-line transcription. As a guideline for the transcription process I chose to use a system of rules that smoothens the language samples in favour of a focus on the content of the interview. This is done inter alia by a verbatim transcription and through disregarding discourse features such as affirmative sounds (Kuckartz et al., 2008: 27-28). The immediate revisiting of recently accumulated data allowed me to refine later interviews, which might be a reason for the increased running time of the two last interviews conducted with Nora and Sophie.

I analysed the collected data in the framework of directed qualitative content analysis (Zhang and Wildemuth, 2009; Hsieh and Shannon, 2005), which enabled me to be guided by my prior research on professionalism. Also, it made me use the collected data as evidence either in favour or against the theoretical accounts of teacher professionalism. However, as Hsieh and Shannon (2005: 1283) point out: “Using theory has some inherent limitations in that researchers approach the data with an informed but, nonetheless, strong bias”. With the help of the qualitative data analysis software NVivo (QSR International Pty Ltd. Version 10, 2012) and several guides to the process of coding (Coffey and Atkinson, 1996; Dierckx de Casterlé et al., 2012; and above all Huber and Gürtler, 2012) I then engaged in the coding process which I carried out initially in a paper-pencil manner and later on with the help of a trial version of the above mentioned software program. As Huber and Gürtler suggest (2012:66) for inexperienced researchers, I approached the data with a hypothesis-based

categorization, drawing on the framework of domains of professionalism for both the initial conception of the interview guide and later on the main thematic units and subordinated codes. However, this I only did when starting the electronic coding process. Before engaging in software-assisted analysis, I attempted to be guided by a theory-construction method (ibid: 67) as a means to 'let the data speak to me first'. The dual approach, I hoped would offer me more grounded insights. Throughout the data-coding procedure, I created and reduced codes and subordinated them whenever a new item came up that had not before been addressed. Thus the codes can be seen to reflect both the domains of the EPIK framework (Schratz et al., 2007; Paseka et al., 2007) and other categories. The latter would focus for instance on the level of *relationships* between the teachers, their students, colleagues, parents and the public, teacher identity, *the good teacher*, *the professional teacher* and the element of *fun and enjoyment*, as especially the latter came up various times and features among the most coded in my analysis.

4 Findings and discussion

In the following chapter, findings will be presented as concerns the comparative analysis of curricular documents of the UV and the UCTE Vienna/Krems and the interviews conducted with the four participating novice FLE teachers. The first part, chapter 4.1, will be rather brief and is intended mainly to function as contextualization for the interview statements and to allow for an understanding of the SLTE programmes' features and key areas. Chapter 4.2 will set out to provide an introduction to the interview data and contrast the participants' personal narratives of 'good teaching' and a 'good teacher' with Evans' componential structure of professionalism (2011). It will equally serve to address the most striking specificities of each interview while accommodating the need of extensive speculations on teacher professionalism with an analysis of common themes. It is hoped that by attending to both the individual and the collective perspective, the "difficulty of retaining the integrity of each respondent's story" (Dierckx de Casterlé et al., 2012: 362) while accounting for overarching issues is counteracted. Nevertheless, given the limited number of interviews, the individuality of each narrative will be more informative than the data's commonality.

Chapter 4.3 will then contrast findings from the collective interview data with the framework of the EPIK model of professional domains (Paseka et al., 2011) while chapter 4.4 is intended to reflect the insights from the novice teachers' narratives connected to the

specific SLTE programmes they did or did not participate in. Also, in this part, the interviewees' suggestions as to what they consider essential in *any* SLTE programme will be responded to.

4.1 A brief glimpse at Viennese SLTE curricula

The title of this sub-chapter reflects that the study of both SLTE curricula at the University of Vienna (UV) and the University College of Teacher Education Vienna/Krems (UCTE) can only be made very briefly here. The conciseness and superficiality of analysis then will disregard many issues that could be salient: principles of curricula design and their qualification profiles, the self-conception and mission statement of the respective SLTE institution or an account of detailed competencies students are expected to gather throughout study. For more detailed information thus, I would like to refer her to the study curricula of both institutions, the UV (University of Vienna, 2012) and the UCTE (Studienkommission KPH Wien/Krems, 2008). Table 2 on the next page offers a brief overview of the study curricula for the English as a foreign language teacher training programmes the University of Vienna and the University College of Teacher Education Vienna-Krems.¹⁵ While, as pointed out, it can only provide surface information due to its brevity, it nevertheless shows at a glance the most striking qualities of each study curriculum: a focus on practical school training and educational sciences in the UCTE curriculum compared to a relatively strong dedication to the scientific disciplines of linguistics, literature and cultural studies in the teacher education programme of the UV.

The admission requirements for both students of the UV and students of the UCTE are the Austrian school-leaving qualification the Matura and a B2-level of proficiency in English, according to the Common European Framework of Reference for Languages. The UV also asks for proficiency in the domain of Latin which can either result out of the educational background of applicants or can be acquired with supplementary examinations. In order to ascertain all students possess the respective language proficiency in English, both institutions offer a department-internal standardised language test. The department of English at the UV however, which as university is not legally obliged to carry out entrance examinations, underlines on its website anglistik.univie.ac.at that its test format, the Vienna

¹⁵ At both institutions, teachers have to elect two subjects for their future career. The table however only shows the respective English and educational sciences curricula offered to teachers.

English Language test is not, in fact, an admission exam ("Language Test for Students Starting Off", n.d.).

INSTITUTION	UV	UCTE
admission requirements	Matura	Matura
	proficiency in Latin	
<i>minimal language proficiency</i>	B2 (tested)	B2 (tested)
entrance test		aptitude test

Introductory phase "STEP"	SWS*	ECTS*	SWS*	ECTS*
linguistics	4	10		
literature and cultural studies				
subject didactics			1,5	2
educational sciences	2	5	0,75	1
practical studies (incl. Seminars)			1,5	2
additional studies			0,75	1

"Erster Abschnitt" - Bachelor phase	SWS	ECTS	SWS	ECTS
language competence	10	20	9	12
linguistics	6	16		
literature and cultural studies	12	30	5	7
subject didactics	4	6	15,5	26
educational sciences	4	7	25,75	38
practical studies (incl. Seminars)	3	5	28,25	34
additional studies			9,5	11
<i>bachelor thesis</i>				9
<i>full training (both subjects)</i>				180

"Zweiter Abschnitt" - Master phase	SWS	ECTS
language competence	8	20
linguistics	5	17,5
literature studies	5	17,5
subject didactics	9	19,5
educational sciences	8	14
practical studies (incl. Seminars)	3	5
additional studies	10	18
<i>diploma thesis</i>		20
<i>oral diploma examination</i>		10
<i>full training (both subjects)</i>		270

Post-study in-service**	after UV	after UCTE
obligatory practical training 'Unterrichtspraktikum'	one school year**	
research project: "Begleitender Berufseinstieg"		four blocks in the first two years

*SWS = weekly semester hours | ECTS = European credit transfer system credits

** this training is not organised by the UV but by a UCTE in collaboration with partner schools

Table 2. General overview of the FLTE curricula of the University of Vienna (UV) and the University College of Teacher Education Vienna/Krems (UCTE), (University of Vienna, 2012; Studienkommission KPHWien/Krems, 2008).

As concerns the UCTE, language proficiency testing is part of a mandatory aptitude assessment procedure for teacher applicants. What is investigated are each participant's principal personal aptness for the teaching job in the form of a conversation, both German

and English language proficiency, adequate prior school performance and prior pedagogical experience. In order for candidates to self-evaluate their own occupational aptitude in advance, future students are asked to visit the online webpage *Career Counselling for Teachers* (cct-austria.at). The latter, specifically recommended on the UCTE homepage to all students, offers a research-based set of tools assisting in evaluating general pedagogical qualifications (“Aufnahmeverfahren”, n.d.).

Already in the introductory phases of each study, differences in focus occur. At the English department of the UV, the introductory phase is offered to all students and not exclusive to student teachers. This could explain why subject didactics and practical training are not featured at first. However, future teachers will have to pass the introductory lectures on educational sciences at the university department of education where most of their general pedagogical practical education and the study of related human sciences will take place during the following semesters. Contrary to the UV, the UCTE unites training for teachers of all subjects and educational sciences in one institution and houses a cooperating partner school where student teachers can make their first observations. This institutional framework is therefore supportive of early practical experiences.

As concerns the curricula of the respective teacher training studies after the introductory phase, it has to be noted that comparisons can only be made when keeping in mind that the SLTE training at the UCTE is organized as a Bachelor study with a minimal period of study of 6 semesters. The teacher education programme for students of English at the UV however is conceived as diploma studies with minimum study duration of 9 semesters. The difference between the two curricula in quantity is also reflected in ECTS and weekly semester hours, which relativizes possible analogies between the programmes. Also, whilst graduates from the UCTE can start their future career as teachers immediately after being awarded their Bachelor of Education title (BEd), the UV degree is only one part of a university student’s teacher formation. After completing their university-based studies, practical training in the form of a mandatory one-year in-service training with additional mentoring and seminars follows. Yet, this training is organised by a UCTE and not directly connected organizationally with the studies at the UV. As indicated above in Table 2, there is no mandatory mentoring for UCTE graduates, however, a current research project launched by the institution investigates a possible induction stage, the so-called “begleitete Berufseinstieg”, comprising four co-ordinated blocks of mentoring and further training

seminars within the first two years of service. The initiative was launched in 2010 and is aimed at enquiring inter alia into personality profiles and behavioural attitudes of novice teachers and into the possible effects of mentoring at the career start for their professionalism (Beer, 2011).

Direct deductions from a direct comparison of the two study curricula in terms of their actual weekly semester hours of presence do not seem recommendable, because the total amount of hours will be reflective primarily of the distinct programme length. Instead, a glance at the overall distribution of ECTS provides further insights into the organisation of study contents as laid out in Table 3. The chart below lists the ECTS share of study domains in percent without including either the bachelor thesis or the Magister thesis and examination. The most striking elements in the UV curriculum are a relatively high devotion to literature and cultural studies. Together with language competence, linguistics and additional studies¹⁶, they represent 70 per cent of the study contents and thus almost three quarters of the SLTE curriculum of the UV; again, respective to the ECTS distribution. Among the remaining are educational sciences, subject didactics and with only 5 per cent, the domain with the smallest presence - practical training.

In terms of opportunities for student teachers to observe and actually teach classes by themselves, the university-based training of the UV offers two training periods. One is a general pedagogical practicum which amounts to instances of class observation, discussions with the class teacher and one obligatory teaching sequence¹⁷ in the first part of studies. In the second part, the subject-specific practicum consists of at least five hours of teaching experience additionally to class observation and discussion sequences.¹⁸

¹⁶ Additional studies at the UV refer to the so-called "freie Wahlfächer". Student teachers at the UV are required to enrol in courses additional to their core curriculum in the amount of at least eight weekly semester hours per subject. While it is mandatory to attend these courses, students are however given the choice to elect relatively freely which contents they want to engage in. They can choose among a selection of proposed mini-modules and either deepen their education at their respective departments or enrol in modules of other departments, thus broadening their study experience. Or, they can tailor their own additional-study curriculum to their needs. (see "Erweiterungscurricula und freie Wahlfächer").

¹⁷ The stress here lies on sequence, as it is possible to split the lesson with fellow students or the class teacher and then only teach one sequence and not a full lesson. Also, since every student teacher studies two subjects, they might choose for the first practical experience to be conducted in the respective second subject and thus not in English.

¹⁸ In the curriculum, each practicum amounts to 3 SWS which are equal to 75 hour units à 45 minutes, respectively 56.25 hours of seminars and presence in school, preparing and evaluating one lesson sequence and five class hours that are taught by the student teacher. The time of actual teaching, which might take place with the student teacher as sole teacher or two or more students in team-teaching then represents about 4.5 hours (University of Vienna, 2012: 19).

The first general pedagogical practicum is organised by the university department of education. The second and more intensive subject-specific practicum is organised by the UV English department's *Centre for English Language Teaching* (CELT) along with an accompanying seminar. Courses in subject didactics are conducted at the English department as well (University of Vienna, 2012).

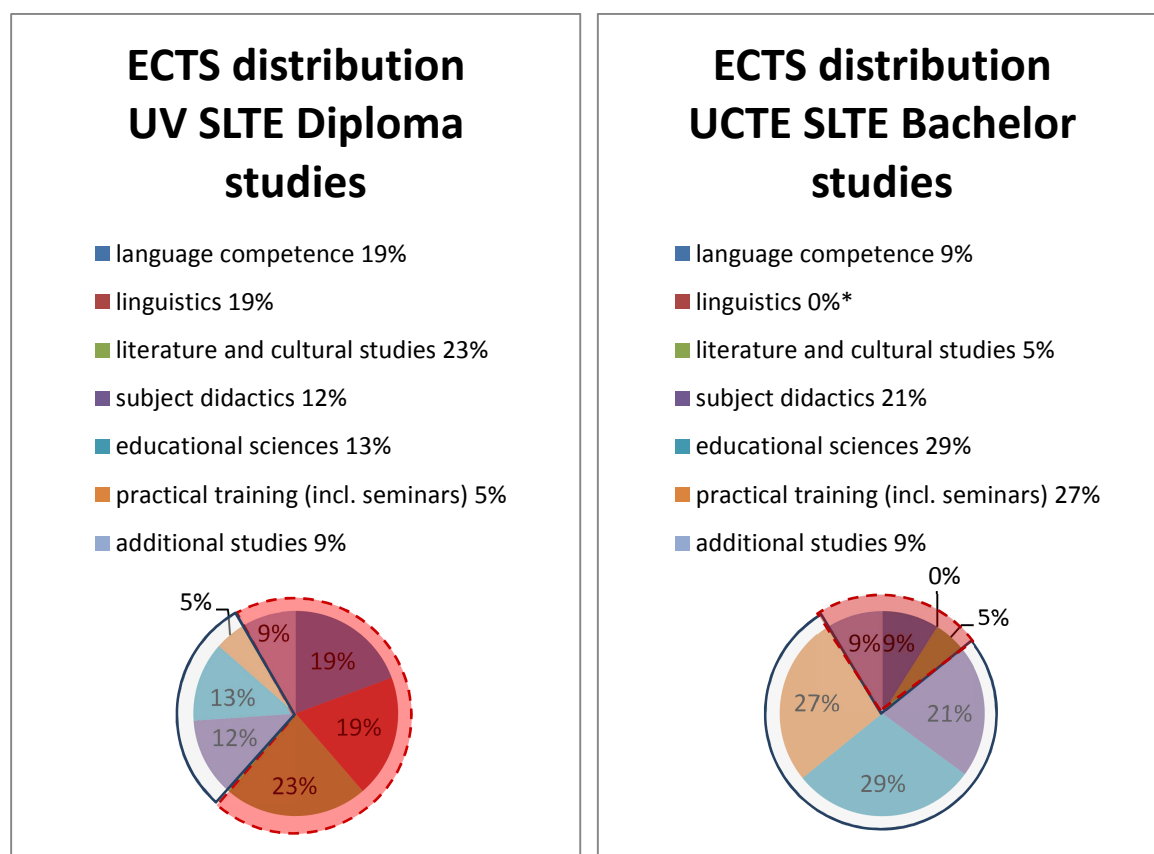


Table 3. Distribution of ECTS for both curricula

* In the UCTE SLTE curricula, the domain of linguistics is integrated in language competence and subject didactics and does not appear by itself!

As concerns the most extensive practical training for UV graduates, the mandatory practical year in both subjects represents a teaching assignment of at least four weekly hours (one class per subject), additional didactical and accompanying seminars, sessions of class observation, substitution duties for other teachers who cannot teach their lessons and participation in school-relevant events. For each subject, a mentor will assist the in-service training of the novice teacher. The seminars as well as the entirety of practical training are organized by a UCTE as a specific course of studies and are not directly connected to the previous study at the UV. The specific contents of the training curricula are illustrated in Table 4.

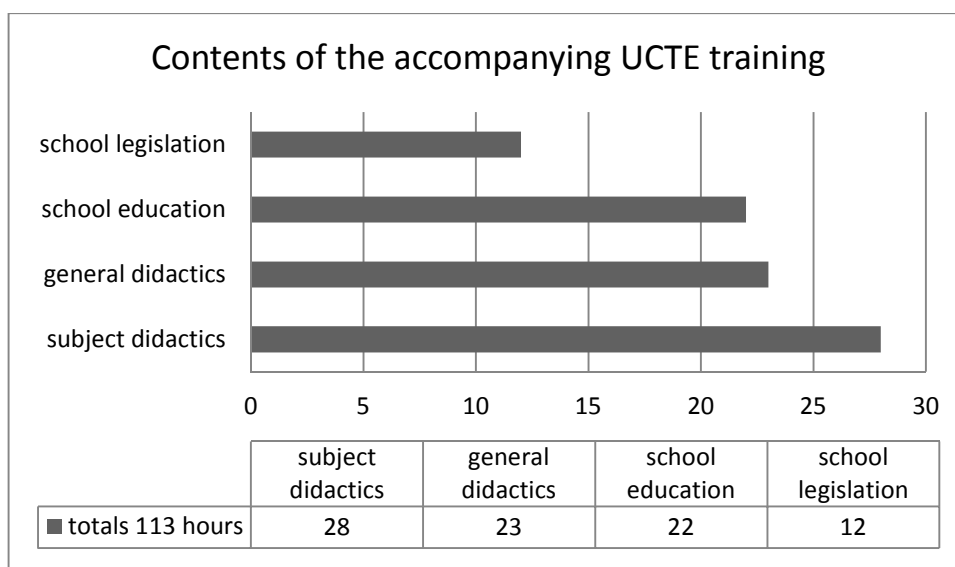


Table 4. Distribution of contents of the seminars accompanying the in-service practical training for UV graduates

With regard to English subject didactics, main issues involve the planning of lessons, assessment methodology, the CEFR, portfolio work, educational standards and the new Matura, material development and evaluation, games, creative writing and literature in the EFL classroom and “English as a supportive language for CLIL [content and language integrated learning], cross-curricular projects” (Poisel, 2008: 3).

The distribution of domains in the UCTE SLTE curriculum displays an emphasis on educational sciences and practical training which together with subject didactics amount to a total of 77 per cent and thus just over three quarters of the study content. Contrary to the UV, at the UCTE the focus on language competence, additional studies¹⁹ and literature and cultural studies is less intensive. All contents are organized in bundles of modules in accordance with the Austrian University College law²⁰. In the opinion of the curricular committee the organization in modules also caters the interdisciplinarity of contents within the respective studies, but also across the borders of distinct study programmes for primary education, secondary education and special needs education (Studienkommission KPH

¹⁹ Additional studies at the UCTE Krems/Vienna are organized differently from the UV “freie Wahlfächer”. They refer to a bundle of non-subject-specific courses dedicated to contents of media didactics, information and communication technology, school legislation, political education and a “writers’ workshop”. The seminars and lectures amount to a total of 10.25 weekly semester hours over the course of the study (KPH Wien/Krems, 2010).

²⁰ The governments’ regulation of bundling several thematically-linked University College courses into (preferably one-semester) modules is a response to the Bologna structure, as stated in the accompanying explanations to the respective ministerial document (BMUKK, 2006: 3-4). It aims at fostering flexibility, mobility and individualisation, as well as thinking and learning in networks. At the end of each module, which encompasses lectures and seminars in the amount of 5-6 ECTS points, a ‘module examination’ has to be passed.

Wien/Krems, 2008: 267f.). The effect of thematic bundles is also visible when taking a quick glance at Table 3 and noticing an absence of issues specifically dedicated to the domain of linguistics. This is however not due to the neglect of linguistics but owing to the categorization of study contents in the UCTE curriculum (“Studienplan 2008”, 2010). With units on the introduction of linguistics, on models of language acquisition, communicative competence, formal and functional aspects of grammar and the like, the first-semester module “Sprache und Sprachvermittlung [language and language teaching]” already offers an examination of linguistic issues however integrated with language teaching and thus associated with subject didactics (Studienkommission KPH Wien/Krems, 2008: 27).

Special attention in the curriculum of the UCTE Vienna/Krems is also laid on religious, ethical and philosophical dimensions as part of its holistic view of education. The UCTE Vienna/Krems is in contrast to other publically financed UCTEs “unique in its ecumenically oriented approach” (“General information”, n.d.) - an institution co-financed and organised by five Christian denominations. For student teachers of English this is perceptible as modules also include interdisciplinary units concentrating on ethics or religiosity together with respective other issues, such as for instance the second-semester module on teacher personality, professionalism and professional ethics (Studienkommission KPH Wien/Krems, 2008: 55). In their curriculum profile for teachers of lower secondary educational institutions, the study commission of the UCTE Vienna/Krems stresses its internal interdisciplinarity and focus on Christian ethics as means to foster a systematic build-up of student teacher competences (ibid: 4).

Taking a quick and superficial glance at Tables Table 2 and Table 3, one could be tempted to place the SLTE programmes at the UV and the UCTE Vienna/Krems in the frameworks of Wallace (1991), Day (1991) or Freeman (1996). The teacher education programme at the UV is orientated more towards the mediation of science-based subject matter knowledge and less importance is attached to practical training at first. This could suggest teacher learning is conceived more in the terms of the “applied science” or “rationalist” model, or respectively, the model of “teaching as thinking and doing”. Whereas the SLTE programme at the UCTE with its focus on practical experiences, subject didactics and educational sciences could be associated with the “craft”, the “apprentice-expert” or the “teaching as doing” model. However, when investigating in more detail the curricula of both teacher education programmes, the data is only partly supportive of these claims. A

general tendency towards either a stronger professional²¹ orientation in terms of early-on practical experience (UCTE), or a more substantial and reflective engagement with content knowledge grounded in research (UV) can be recognized. However, both programmes offer opportunities for student engagement²² that surpasses the frameworks of teacher learning mentioned above. Recent trends in second language teacher education as elaborated on in chapter 2.2.3 and proposed by Burns and Richards (2009) or Johnson (2009) have entered both programme curricula to some extent as a more detailed look into the sections of programme profiles of the curricular documents reveal.

In the UV curriculum for teacher education for instance, a passage on the level of student teacher learning and thus engagement stresses learner autonomy and self-determination:

Im Mittelpunkt der unterrichtsbezogenen Aufgaben steht heute die dynamische und vielseitige Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements, welche das selbstbestimmte Lernen fördern und auf die Selbstorganisation der Lernenden abzielen.

[At the heart of the teaching-related tasks today is the dynamic and versatile design of teaching and learning arrangements which encourages self-determined learning and aims for the self-organization of learners] (University of Vienna, 2012: 5).

In the UCTE curriculum for teacher education, a passage on teacher identity and individual development reflects awareness for the reconceptualised nature of teacher learning stating that

LehrerInnenbildung als berufsbiographische Entwicklung wird von Anfang an als Aufbau von Kompetenzen in enger Verbindung mit der Persönlichkeitsentwicklung gesehen.

[Teacher education as the development of an occupational biography is viewed from the beginning on as the build-up of competences in close relation to personal development] (Studienkommission, 2010: 8).

In how far and in what ways these exemplary insights²³ are integrated into the practice of the respective SLTE courses cannot be assessed here, as such an undertaking would

²¹ Here, 'professional' shall refer to 'as related to the profession'. It is my understanding that intensive school-based experience may foster to a great extent the identification with the profession and its social (and professional) contexts.

²² see Figure 4 on Freeman's dimensions of the scope of SLTE, 2009

²³ The two passages only served a brief illustration of the range of themes addressed in the two curricular documents. The aim of the previous concise document analysis was merely to provide with a broad overview of

necessitate a more detailed investigation not only of the respective course contents and aims, but also of documents on programme evaluation. However, what both passages suggest is that teacher education programmes, or specifically the SLTE programmes at the UV and the UCTE Vienna/Krems both surpass the limitations of the framework of traditional models of teacher learning. It would seem more appropriate to analyse them in reference to Freeman's model of dimensions of the scope of SLTE. But, also for the latter, more and more detailed investigations would have to be made.

Against the background of this information, I would like to engage now in the analysis of interviews conducted with four novice teachers and graduates from both SLTE institutions.

4.2 From beliefs to teaching – components of professionalism

In order to ease into the interview setting, but also to get an early look at what the participating teachers' thought about good teaching, I posed a series of questions querying my interview partners about one particular 'good' teacher. This could have been a pedagogue they had encountered as students and pupils themselves in their educational life or a colleague during their own teaching experience. In doing this, I hoped to be able to gain some insights as to what may characterize the gestalts of the teachers - "feelings, images, role models, values [...] shaping teaching behaviour in the here-and-now of classroom experiences" (Korthagen, 2001: 6). What would then be of interest to me would not be the chosen role-model as such, but the perspective the interviewees chose to narrate this person. What became apparent during the interviews was that the traits forwarded in this first section would often stand for qualities that describe equally the self-perception of the respective teachers. Thus, in this chapter I would like to present findings for this first query in the context of the whole interview. The qualities the respondents attached to *their* good teacher are listed below in Table 5. Two things have to be noted with regard to the lists: One, the letters before each trait respond to the initials of the participant teachers. This enables the reader to match the appropriate attributes with each interviewee. Two, the superscript letters *b*, *a* and *i* refer to the *behavioural*, *attitudinal* and *intellectual components* of professionalism forwarded by Evans in her componential structure of professionalism (see chapter 2.1.4). I classified them according to my own interpretation of Evans' framework,

content domains. For more information on the programmes general self-presentation and understanding, please turn to the respective documents.

however noticing that at instances a clear distinction between one or the other dimension is subject to personal perception. This means that some items can also be associated with another component, although I tried to find suggestive evidence for my decisions in the respective interview sections. The second classification, though, will be of importance only at a later point in this chapter.

“Characterizing the good teacher”			
Mentioned by all four	Mentioned by three	Mentioned by two	Mentioned by one
catering to the individual ^b ; creates a good learning atmosphere ^b	BMS: authenticity ^b ; warmth ^a BMN: has a wealth of experience ⁱ	BM: transparency ^b ; respects pupils as persons ^a MS: teacher personality ^a BS: in private life the same as in professional life ^a	B: clarity of instructions ^b ; confidence ^a ; good planning ⁱ M: inner balance ^a ; calmness ^a ; personal yet distanced ^b ; trusted person ^a ; characterized by harmony ^a ; disciplinary knowledge ⁱ ; shows high expectations for all pupils ^b N: flexibility ^b ; willingness to reflect ^a ; team-player ^b ; focus on action ^b ; diversity of methods ⁱ S: has an inner calling ^a ; arouses interest ^b ; solidarity with students ^a ; is at ease ^a ; demands a lot ^b ; active, fun-loving and humorous ^a ; entertaining ^a

Table 5. Participant responses to 'thinking of a particular good teacher'.

When queried about a concrete good teacher they had encountered, Marie (M) and Nora (N) instantly thought of an experienced colleague they had collaborated with in their classes. Contrary to this, Sophie (S) evoked the image of a young teacher she had encountered as a student herself. And Benjamin (B), although repeatedly prompted for a concrete person, did reply rather vaguely. He presented a narrative of a good teacher without however referring to a concrete individual. His initial response thus could lead to the speculation that he did not associate attributes to a singular person. Rather, his descriptions could be seen of a reflection on what he thought was best, a “prototype” as he himself suggests once, or maybe even function as a mirror of his own practice. This becomes apparent when he inserts instances of first person narrative into his response, or in the overall lack of third person personal pronouns to address his supposed individual teacher:

And I find it also good, if you as a teacher tell the pupils clearly what the aim of a lesson or a unit or of a month [...] is. [...] This has to do with transparency. That

the teacher really succeeds in giving the pupils an idea of what he²⁴ wants from them (Benjamin, Interview, March 21, 2013).²⁵

In the following section, I would now like to take a closer look at the respondent's answers in order to investigate three things: First, I would like to investigate the image they convey of *the* good teacher and how this image feeds their own teaching. Second, I will look into differences and similarities and try to explain these in the larger context of the whole interview. And third, I am interested in whether there are hints of the respective SLTE programmes adding to or altering the teachers' views on good teaching.

4.2.1 A common ground?

A broad glance at Table 5 allows conceiving an image of how the participants' role-models are narrated by them. All teachers spoke for instance spoke of the importance their role-models, as it were, placed on catering the individual student. As concerns the learning atmosphere created by 'the good teacher' it was described generally as communicative by all interviewees. More individual responses included free from "fear" (B), a "sheltered area [...] where there is room and space to try out specific things and to create specific things" (M), "collegial[...] [where] everyone felt free to utter his opinion and everyone valued the opinion of the other, and especially the opinion of the teacher" (S) and "comfortable" (N). However, in her interview, Nora admits that the atmosphere might not have been pleasant for those who were weak in the particular classes of her model teacher - a perception that she cannot explain though. As can be observed in Table 5, the other concepts evoked by the four participants corresponded only partly. While the detailed list can be consulted above, I would like to point out the correlations and incongruities I found most noticeable. In this context, I would like to refrain from directly comparing specific items to each other. However, what is noticeable is the overall componential structure of each respective account of good teaching and a good teacher. In Table 5, I attempted to assign each aspect to a category in Evans' (2011) componential structure of professionalism. As pointed out

²⁴ The use of the third person pronoun "he" here does not (necessarily) refer to a concrete person. Rather, this can be as a result of a translation from German where it is still common practice in spoken language to refer to words with a generative masculine grammatical gender (*der Lehrer*) as "he" instead of "they". More importantly, it is because of the use of "the teacher" in this citation that I am convinced B is not referring to a concrete person. If he was, he would more likely have used "he" already instead of "the teacher", given that the excerpt is taken from within the text and not from its very beginning.

²⁵ All interviews were conducted in German. For the sake of better integration in the main text, I translated the relevant passages myself. For a better understanding, all interview transcriptions are featured in German in the appendix section.

before, the classification is subject to my own bias. Another constraint has to be made in respect to any possible interpretations when looking at Table 6. It provides an overview of the distribution of components, however direct comparison is not objective since the overall number of items mentioned by each interviewee do not have to match because of variety in the length of interviews and in the intensity of each response. What is thus important is not quantity but the distribution within each narrative. This may reveal the interviewees' very personal view-points on the perception of good teachers. Their ways of seeing and narrating are likely to be influenced by their past experiences, values and beliefs and thus present a specific detail and subjective glimpse of their perception.

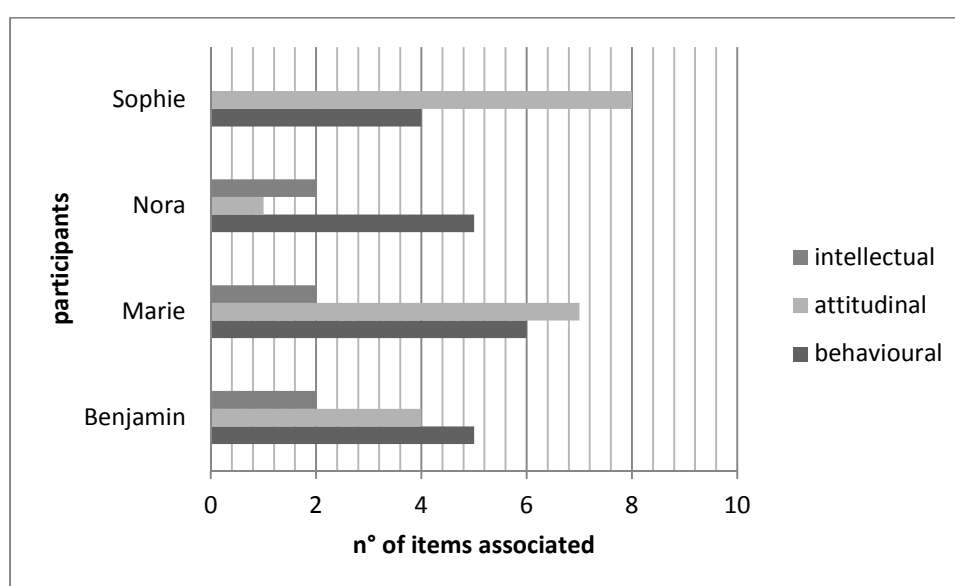


Table 6. Responses to 'the good teacher' compared to Evans' 2011 componential structure of professionalism.

The narrative by Sophie clearly stands out as it shows a very unique perception. The focus of her account is laid primarily on attitudinal features. With the respectively highest value in this domain she positions her perceptions more than the other participants in the attitudinal dimension. While referring to teacher behaviour four times, she does not however mention items in the intellectual dimension at all, in her initial account of good teaching. In terms of attitudinal intensity, Nora represents the other end of the spectrum, as it were. She brings up issues connected primarily to the behavioural and intellectual dimension. The latter is also the least mentioned dimension in both Marie's and Benjamin's account. While Marie displays an affinity to the attitudinal dimension, it seems that Benjamin's narrative of what qualities he associates with a good teacher is the most balanced one. The fact that the behavioural dimension is fairly present among all narratives may have been induced also by the sequence of questioning. Apart from a fairly free description of the 'good teacher' it also

prompted issues such as the things they (the 'good teacher') supposedly did, the atmosphere in their EFL classes and their specific teacher-behaviour. Nevertheless, I would argue that all of the prior sub-questions were answered with items belonging to each of the three dimensions. In this respect, I would like to refer here to the appendix at the end of this thesis for a more detailed view on the sequence of questions. Both the original interview guide and the transcriptions of each interview are featured and might offer further insights.

After this glimpse at values and beliefs on good teaching, early suppositions can be made as to the extent in which each dimension is featured in the rest of the respective interviews. It seems like issues connected to the attitudinal domain might be prominent in the narrative of Sophie, and also Marie. Intellectual features may, however, be only featured with some reserve. Teacher behaviour can be expected to play an important part, both owing to the way the questions are constructed and the focus in view displayed by the participants. For that matter, I would like to take a closer look onto the particular initial responses of each interviewee in order to contrast them briefly with the overall perception I gained from reading and analysing the data. While coding, I reflected on my own findings and issues that I felt were important in memos. I created a memo for each participant first verbalizing salient points I had noticed initially and then gradually complementing them during the coding and analysing procedure. At the very end of my memo conception, I tried to narrow down the insights I had gained from each interview to formulate a concise description of the professionalism the teachers had narrated. They will feature in the headings of the following subchapters to provide a brief synopsis. As for the sequence of the following portraits of professionalism, I decided to use the chronological order of both conducting and then coding the interviews.

4.2.2 Benjamin – 'enjoying and being yourself while acting transparently'

Already in the beginning of the inquiry when describing the good teacher, Benjamin stressed features which then consistently reappear throughout his narrative. One of these (and for a good teacher more important than disciplinary knowledge) is *authenticity*. For the novice teacher it means 'not taking on a role' and being "during class and after class one person". The good teacher, he continues "does not have to adjust – or [...] – slip into a role or something like this". And if they did, Benjamin believes, it would not work, as he adds at a later point in the context of respect. The moment "one wants to control or alter something consciously, pupils do not anymore perceive it as authentic", he states. For Benjamin,

authenticity can be seen as part of teaching behaviour, a general attitude towards pupils, contents and the teaching activity, and also as an indicator for successful teaching - and thus a reward "being able to achieve being oneself".

When queried about his personal general teaching objectives for the next school year, he replies that first and foremost he would "have to feel good during teaching for the most parts or better at all times, and the pupils have to feel good." He argues that the first would be even the more important aim as it would be a prerequisite for the second, namely students feeling good. Feeling good, having fun while teaching and learning then is also, for Benjamin, an indication of successful teaching. When asked what the value to students had been in respect to a particular instance of his own teaching he thought successful, he said he believed it to have been high. He explained that because he had had the feeling that they would have really enjoyed it, therefore the teaching sequence or its contents would have remained in their consciousness.

Successful teaching is characterized by Benjamin on an attitudinal level as "fun" and the perception to be able to be oneself. Both could be reached, he elaborates with something his prototype of a good teacher would have done, too: being transparent and placing value in a sound preparation. To him, the notion of transparency is connected to clarity, fairness and goal-orientation. It reaches from the very elements of micro-phases of teaching and informing students about the lessons' aims at the beginning of each class, to clarity of assessment-criteria which would mediate teacher professionalism in parent-teacher meetings. It allows students to grasp the goals of each lesson and to understand how their teacher assesses them. And, it would prevent arbitrariness. "A teacher who does not display his assessment [criteria] clearly already at the beginning of a [school] year is not a professional teacher to me", he states. Being fair to everybody however does not imply treating every student the same way:

A professional teacher is someone who, no matter which personalities he has before him and which personality a certain child has, [...] treats them in exactly the same way as concerns assessment, but meets [their] demands in different ways. Therefore, addressing the demands of a weak child in a different manner than from a more successful child, but nevertheless when it comes to evaluation, assessing each pupil in a fair and transparent way (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

With this, Benjamin shows an understanding of differences as proposed in the EPIK domains of professionalism. Thinking differences in several dimensions and acting upon this knowledge or skill would be an important part of the ability to differentiate. (Paseka et al., 2009: 33f.)

At several instances, Benjamin refers to the notions of transparency and fairness, however often using negative examples to illustrate his narrative. The use of opposites seems to serve critique mostly unprofessional teachers still in service and their acting, structural and political shortcomings. At times, it also expresses a certain resignation, for instance when Benjamin refers to rote learning as not being “fun” for the student, and not for the teacher. His conclusion, one could estimate, is that there are certain things or elements he has only little influence on. “It just has to be that I go through with grammar things and explain [...] it has to be, but it is not the most exciting [thing].” Perceiving rigid exercises as “not enjoyable” however does not incite him to think of different, more “fun” ways to approach the matter.

Negativity and unprofessionalism in Benjamin’s narrative.	
teacher	taking on a role; not respecting students and their opinions; feeling hesitance to let other teachers see one’s lessons; failing to offer explanations; the teacher as a grey, grey person;
students	experiencing fear to express themselves; not being interested in the subject or the person of the teacher; realization that it is partly not funny in school; no long-term change in student behaviour;
subject	comparison to mathematics: a subject whose structure incites pressure and fear;
teaching	rote learning; complete and utterly rigid exercises
structure	having too little time;
parents	talking past each other; problem of being a young teacher (lacking authority)
public	teacher image a very big problem, horrible; no political intent to change something; teacher bashing without cause;
SLTE	being forced to use EPOSTL at the time; mentors doing literally anything, approaching tasks without preparation;

Table 7. Overview of instances of negativity in Benjamin’s interview.

The element of transparency although praised as important by Benjamin does not however reach in the spheres of collaboration with other teachers. When asked about class observations by other teachers, the participant said he would understand that people would hesitate to let others see their lessons. He would have the feeling that “People don’t really want other people observing their teaching”. While Benjamin would consider observing, when being observed it would have to be upon the condition that the other teacher would not be more professional:

Often, there are colleagues where I think to myself they are so great in their discipline that I simply have respect and a little bit of awe. I would not want them to observe my lessons (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

The same goes for feedback. Benjamin states that he is thankful for comments and evaluation by his students, something he deems more important than feedback from outside his class. He receives some feedback from his co-teacher, as in the first grade, at his school there is team-teaching. But this collaboration does not often go beyond more informal conversation and the discussion of obligatory learning outcomes for all students in a class. That is because the class is split in halves and each teacher would work independently with their respective students. Nevertheless starting the class together, Benjamin states, is of great value to him. It would provide an opportunity to see, after all, how other teachers would meet the challenges of discipline in his class. Noticing that the other teacher in class would struggle in the same way as he does when it comes to disturbances would reaffirm his own approaches. Also, he would feel more confident as a teacher knowing that his colleague would approach issues in roughly the same way. Realizing “that all teachers have the same problems that often it is not even the type of teacher, but the patching together of the class” that would cause challenges would reaffirm own practices.

Benjamin thus sees some help in team-teaching apart from having fewer students in his class, however, team-work and collaboration is limited to more superficial levels. Casual conversations with teachers, be it in- or outside of school, do not lead to a deeper level of structured reflection but are rather conducted whenever there is time. Conversations with colleagues on a more intense level would only happen in passing where there would mostly be discussions on how to approach a topic. As form teacher both collaboration with other teachers and also the majority of his personal reflections would revolve more around organizational issues for him, and not about subject-specific issues. When asked if he used methods like a journal to reflect on his teaching as EFL pedagogue he denied although throughout the interview he conveyed the impression that he did think about his teaching in greater detail.

4.2.3 Marie – ‘balance, partaking in discourse and thinking outside the box’

When asked about her perception of a good teacher, Marie referred especially to features she associates with the personality of this teacher: balance and being at one’s center emotionally or “an incredible calmness”. This in turn influences both the ways in which

teaching would take place in the lessons of Marie's role-model and the relationship between her and the students. Where Benjamin focused on mutual respect, what Marie considers vital is her former colleague's skill to find the exact balance between "being strict and easing off on students, between being personal with the pupils and yet distanced." A skill that Paseka et al. (2011: 29) refer to as part of professional awareness: being able to deal with both diffuse and specific aspects in the teacher-student relationship. Because of this skill, Marie states, students could establish a relationship to the teacher based on trust and confidence and fuelled by the teacher's authenticity. The pupils would have realized that "for her, I am human first and [...] pupil [second]". Authenticity would then be described in terms of students knowing what to expect of the teacher.

Apart from trust, a quality that was also narrated as belonging to the good teacher was positivity in expecting the best of students and telling them so. While, Marie insists, the teacher did nothing out of the ordinary in terms of cutting-edge methodology and the like, she created a learning atmosphere where students were not afraid to make mistakes, where there was "room and space to try out certain things, to create certain things":

She often repeated [...] and also always encouraged students. That means she never said for example "Nah, that's nothing. This is very bad.", but "You can do this better. I have already seen you writing this better" (Marie, Interview, March 26, 2013).

The focus on students and the recognition of their specific needs is something that Marie states made her colleague successful with her pupils. These needs would have ranged beyond the classroom:

I think [she succeeded] with students to whom nothing else would get through. [...] There were children with very bad family backgrounds or also many refugees who had experienced bad things. And when they come to school with all this [emotional] baggage then it is clear that they cannot concentrate on [...] something to do with the subject. But that they are most of the time self-absorbed. Not only in school, but the whole time (Marie, Interview, March 26, 2013).

Embracing the challenges of these children, their problems and their parents and genuinely liking them, Marie states later on, would mean 'being professional' to her. Also to Marie herself, the relationship between her as a teacher and her students is vital and enters professional considerations on many levels. Be it her motivation for teaching English in particular, because "in English everybody starts at zero [...] and there is somehow no starting

advantage” which then would enable students with a multicultural background to feel they for once were not the weakest in class. Or for the objectives of EFLT:

It’s about communication [...] [the] further activation of the speech centre. From a neurological perspective, pupils are often unchallenged linguistically in general lower secondary schools [...], already in their families. Learning English is simply another channel where you can articulate yourself in another language. [...] It’s about language and communication. It’s about getting to know things about you. [...] ‘Who am I?’ ‘My name is so and so, I like doing this and this.’ [...] At the age of ten or eleven, they have again the opportunity [to reflect about that]” (Marie, Interview, March 26, 2013).

Marie displays a high level of ‘know-how’ which upon question she can ground in knowledge of ‘know-why’. While the other participants did in their turns also argue on the rationale behind specific teacher behaviour, what Marie employed more than her peers is a professional jargon in explaining her actions. For instance, when she talks elsewhere about having to embed grammar issues into a “formal and functional context” or elaborates on “cognitive limitations” of some students.

Discussing and exchanging with other teachers, reflecting and subjecting own practices to critique and evaluation and the personal value of further training are also issues that Marie brought up in her interview. She keeps an electronic journal to reflect on a regular basis and is eager to engage in specialist conferences in order to broaden her horizons and is open to revise her preconceptions of students after talking to fellow teachers. For her, collaboration is a vital tool for rethinking own behaviours. Marie gives a detailed account of her collaboration with another teacher. She states that according to what the teachers need at the moment, it may be that part of the class leaves the classroom in order to engage in a speaking activity or to cater for the specific learning needs of students. More specifically, Marie elaborates, this would be the case for instance when students experience difficulties because due to migration they are new to the Austrian school system or they have little German language skills.²⁶ Most of the time though, both teachers or even a third special-needs teacher are in class together, which allows for Marie to ask her colleague to observe her.

We have three English lessons per week and during two of them, I am together with a colleague. And then, in classes where I am the leading [teacher], I let my

²⁶ Students who are not fluent in German or who join the class during the course of the on-going school-year will sometimes receive an ‘extraordinary status’. They will not be graded until their German language skills have reached a certain level.

colleague observe me. [...] whether I call up every student or what impression she has got. [...] I asked her to make a tally sheet of how often I would call which students and whether my impression that I called up everyone in a fair way was right. But that is not correct, of course (laughs). (Marie, Interview, March 26, 2013).

At the beginning of each school year, they would create the annual programme together and repeatedly meet to discuss about their progress or details. After class, however, the team would only debrief if something did not work out expectedly although elsewhere Marie states that she would miss the more intensive exchange with colleagues about teaching she had experienced during her study at the UCTE.

I am probably used to this from my studies that you really debrief every lesson and so on. I do miss the exchange, but I also understand it, because we are constantly on the way somewhere. Either we come from hall duty or we are going to hall duty or we are going to another lesson. [...] That means we really only see each other in passing (Marie, Interview, March 26, 2013).

Maybe in order to compensate for the lack of teacher interaction during her work days, Marie created a teacher forum, primarily intended to connect with other teachers, such as former study colleagues. However, because in her first year of teaching she experiences work overload, she had to put off her plans for the moment. While she nevertheless participates in another teacher forum she has the feeling that the Austrian teacher community would not network well. Something that she associates on the one hand with mistrust and a protective feeling of intellectual property, on the other hand however with structural limitations, such as lack of time and support.

Two other issues were prominent in Marie's narration of her practices and her perceptions: a great interest in professional ethics, intercultural learning and "thinking outside the box", incited by her own multicultural background – and a great consternation over the negative image of teachers in the public.

This is what bothers me the most in this job. Not the parents, not the pupils, and absolutely not the stress. But simply the fact that a whole nation, a whole people thinks that we [the teachers] are the lazybones of the nation and that we only have claims all of the time, unjustified (Marie, Interview, March 26, 2013).

Marie seems to identify with the profession and is personally shocked by its negative portrayal. Also, when asked whether or not she could draw a line between challenges at school and her private life, she says that it was something she could not yet regulate: "Very

badly, I cannot control this ‘Stop’. I do think to myself ‘Stop’ but it still continues. It is like ‘I am now stopping this avalanche there’.”

4.2.4 Nora – ‘critical, elaborated yet resigned’

Nora by far gave the longest interview, responding very extensively and thus providing an in-depth narrative of her practices and perceptions. Throughout the whole questioning she appears self-aware of her ‘special’ background and experience as teacher who has graduated from both Viennese SLTE programmes. Contrary to the other novice teachers she already reflected on both teacher education programmes from the very beginning on and integrated her perceptions into her responses. Having worked at different educational institutions, she also proposes the view that teachers of these respective schools embrace different kinds of professionalism.

Her role-model of a good teacher is a former experienced colleague at a new secondary school and impressed Nora with flexibility, self-awareness and readiness to employ new practices despite her experience and adjust anew every lesson to the pupils and their needs. This would show willingness, Nora adds, she herself “has not experienced [...] with anyone who was past the first five years [of teaching experience]. Additionally, ‘the good teacher’ has at her disposal a variety of methods and, what Nora finds especially professional, she would be a “good team-player”.

[She is a good teacher] because she does not only act, but also *re-act* strongly. That means I have the feeling that she does not stop observing what is happening in the classroom. She adjusts both on the mere pedagogical level as well as on the subject-didactic level (Nora, Interview, March 29, 2013).

Also, she adds, because of this ‘re-action’ no class or lesson would be the same. This behaviour and attitude displays a highly developed *ability to differentiate*, sensitivity and empathy in terms that Paseka et al. (2011:34) suggest. Further on (ibid: 35), Paseka et al. elaborate on their understanding that the respective domain of professionalism would also entail

[...] die Beobachtung und Veränderung eigener Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster von Differenz.

[...] the observation and modification of one’s own interpretive patterns, explanatory models and treatment modalities of difference.]

The readiness to overcome habits and reflect on previous practices is something that Nora admired in her narration of 'the good teacher' and it is part of this domain.

Similar to Benjamin and Marie, Nora also elaborates on the importance of professional experience. The latter would be to some extent also responsible for her former colleague's success and efficiency on the levels of "teaching and the ideas [...] and in respect to team-teaching." While Nora in her time as student at the UCTE experienced team-teaching rather as obstructive – "I had the feeling that often, when two people planned lessons together it would result in something worse than if one person would do it alone" – the experience of co-teaching with her role-model was enriching for her own practices. It included collaboration before and after teaching sessions or joint preparation of written exams over the telephone during which Nora felt the outcomes were good and efficient, "because you don't have to argue in a circle so much". Retrospectively, Nora states, collaborating for one year with this teacher and other teachers she had the feeling to "not have learned that much since the UCTE [training]".

First, because I could step back and could observe the other [teacher] on my own accord [...] and second, because you continuously talk about how it went. And the other way [when teaching alone] I can actually only ask myself. Because I do ask the pupils now [...] but it is a totally different perspective (Nora, Interview, March 29, 2013).

While valuing team-teaching and the opportunity it would offer for observation, feedback and reflection, Nora, similar to Benjamin, would rather refrain from mutual teacher observation as professional practice. Her arguments against it include the unwanted feeling of examination and the fear to provide over-critical colleagues "with ammunition" against her. Additionally, Nora questions whether peers who were sympathetic to the idea of helping each other through observation then would also be honest enough to be critical. "In reverse, if someone asked me to do something like this [observing their classes] I would do it by all means", she nevertheless adds. In that case she would sit down and reflect upon which things she would look for in her observation in order to provide constructive feedback.

This sketches a paradoxical image. On the one hand, collaboration in the institutionalized form of team-teaching is appreciated by Nora. On the other hand even though she would like more feedback on her work, she refrains from teacher cooperation on other levels. Informal meetings with colleagues rather serve a 'chitchat' purpose, the teachers' room functions in her narrative as location where frustrated colleagues can

“dispose of their emotional garbage that has built up during a lesson”. And school-internal formal meetings and trainings would house theoretical ‘beating around the bush’ or “uncritical self-congratulation” and “much waste of time”.

Nora provides a very clear perception of what she deems good and professional and what not. In the same way as Benjamin, she does however use many instances of negativity to criticize practices or her perception of system failures to the extent of mediating a certain resignation vis-à-vis various challenges of different natures. As elaborated on before, she gave up in a way on trying to convince others of a better image of her profession. Apart from that, she dismisses most of the further training opportunities as unhelpful, although she states elsewhere that she has not yet participated in many. When in the need for a response to a student who does not understand the reasons behind a lesson content, she answers (though aware that it was not a very “pedagogical reaction”, as she states herself) that they had to do it, “because it is in the curriculum”. Later she declares she was not sure it did even feature in the curriculum, but probably the student would have heard the same thing from all the other teachers, too.

But I have to say honestly that the worst part about all of this is that I myself found the topic very boring. [...] It is always difficult to teach things that you don’t enjoy yourself. [...] And that leads to a situation when – if a student says ‘This is boring’ – you cannot really reply with something other than some empty phrases (Nora, Interview, March 29, 2013).

At this point, Nora said, she realized she did not want to teach at the upper secondary technical college where the incident took place anymore. She became aware she was not interested in the contents. Also, at the time she felt frustrated with her own lessons due to over-extensive teaching duties. While she talks about having kept for a long time a professional reflective journal, she says she disregarded it once she had to teach more classes.

[...] You economise everything around it [your lessons]. And also your teaching gets worse, I tell you honestly. Because you do not find anymore the time to bother (Nora, Interview, March 29, 2013).

Many of her experiences are in the context of her employment at the upper secondary technical college (HTL) where students are older than at the new secondary schools (NMS) or lower academic secondary schools. This will have had some influence on her perceptions as different age groups offer challenges of varying natures. Also teachers, Nora asserts, are

different in the way they approach classes or the activity of teaching. Nora states that her colleagues at the NMS “were always a ‘treasure’ of inspiration”. When comparing them to the teachers she encountered at the HTL she notes that

[...] general lower secondary teachers are not necessarily subject-specifically but otherwise methodologically by far more innovative. Also, as concerns the readiness [...] to try out new things for once. [...] I think that the UCTE strikes a certain essential spark – [though] not with all teachers – [...] which enables and animates the people to always try out things a little bit. To have a look at how he [someone else] does it. As far as I can judge, you don’t have this at the university programme (Nora, Interview, March 29, 2013).

This displays two things: One, Nora clearly is drawn to innovation and methodological knowledge. At one instance in the interview she refers to herself being more of a practitioner (and thus not referring to specialist literature when in need for help). At another point she identifies her profession as a craft. While she graduated from both SLTE institutions she however finds herself more drawn professionally to the UCTE. However, she also points out here and elsewhere in her interview that “subject-specifically” or on a more disciplinary level, the UV programme was in her opinion more professional.

What Nora more than the other interview partners insists on is the perception that there are ‘bad’ teachers and that to some extent the negative image of teachers in the public eye can be understood. According to her, there are several reasons which lead to a negative stigmatization of the teaching profession. One, she states, is a question of commitment since teachers with second subjects such as physical education or history could get by with minimal effort while their colleagues teaching main subjects like English would automatically have to work longer hours correcting tests and preparing exercises. Two, is according to her the possibility of stereotypes based on one’s own negatively connoted school experience. And additionally, bad teachers would exist. However, they would be old and thus a “problem dying out”, according to her.

4.2.5 Sophie – ‘being yourself and having fun while learning and teaching in passing’

For Sophie, when she talks of ‘her good teacher’, similar to Benjamin (who is teaching at the same school she is), she also evokes negative images to characterize the positive traits her model teacher has: “I don’t think that she disguised herself somehow, or somehow slipped into a teacher role.” The negative connotations of playing a role however go beyond what

Benjamin perceived as unauthentic. Sophie attaches negativity to the specific *teacher* role during the whole of the questioning which is interesting because she *is* a teacher. When prompted about her initial teaching experience, she states for instance that she thought

[...] I am simply being myself and I hope that I am accepted this way, because otherwise I have to slip into a teacher role when teaching. And I don't want that necessarily. If it is necessary, if the pupils don't accept you then you probably will have to play an act and [you] have to do certain things, the way a teacher acts. But now I think that I [...] have won over the pupils and that they accept me the way I am. And that is why I have the feeling that I can teach the way I am. That means I go into the classroom and I am always just being myself (Sophie, Interview, April 4, 2013).

This affective level of *being herself* in opposition to taking on a teacher role is an important theme in the whole of Sophie's interview. Even the attempt to raise her awareness towards the fact that she *was* the teacher in her class did not seem to alter her narrative of being primarily herself in class. When describing further the teacher she thought was a good pedagogue, what is interesting, is her focus on the affective level. The image of the teacher she illuminates is that of a young, easy-going free-spirit, as it were, who

[...] came to school on her motorcycle and when she came into class, she was exactly like this. [...] she sat down on the teacher's desk. And she did not kind of stand next to the blackboard, kind of stiff. But she was always so chilled (Sophie, Interview, April 4, 2013).

Contrary to the other teachers interviewed, in Sophie's account of her role model issues such as experience, disciplinary knowledge or methodological competency were not mentioned. An explanation for this may be that in opposition to her peers, she drew back for her narration on a teacher she had experienced as a pupil, in her "apprenticeship of observation". Because Sophie did not participate in an SLTE programme and given her relatively short teaching experience, the teaching behaviours demonstrated by her model and others of her previous teachers are the only source of her knowledge of how to be as a teacher. Adding up to this is the revelation that she not once had had the opportunity to observe someone else's classes or engage in intensive reflection of her practices with the help of others. Borg (2004: 274) states that "as these teaching behaviours are largely unanalysed, they remain 'intuitive and imitative'".

This intuition is something that appears to be guiding Sophie in her teaching. A very important element of her lessons, at the same time rationale, overall aim and evidence for

successful teaching is for Sophie the element of joy, fun or humour. It is part of her identity and in the same way her role-model managed to activate her students with her joyful way of being, Sophie, too, engages in her teaching activity. When asked what her objective of teaching EFL was she stated

For me, it is about my students having fun and realizing it is not a subject where I ask impossible things of them. But that they become aware “We participate now, we learn, we get better, because we apply it [the knowledge]. [...] And I have the feeling, especially the first grades already at the beginning of the school year, they were so positive. They were like ‘We want to learn English!’ (Sophie, Interview, April 4, 2013).

This element of fun is present on all levels of Sophie’s teaching activity. It is her teaching objective (both on the level of her students and herself), her very first criteria for successful teaching – “that we have fun together”, a method of her teaching and the answer to some challenges which she tries to counter with humour. When for instance confronted with a student complaining ‘This is boring. Why do we have to learn this?’ she recounts an event where she tried to bring the discussion to a humorous level in order to overcome motivational lows. Fun however does not imply being funny all the time. For Sophie it is more of an inner joy she feels when encountering her students, when her students learn in the way she expects them to and when feeling genuinely happy about teaching. The element of joy is also descriptive of her very special relationship to students. Apart from not wanting to take up the ‘classic’ teacher role, she is deeply concerned by what her students do, what they feel and what they learn or the way they learn. Effective learning, for her it seems should not have the flavour of school. Rather, it should happen in passing, Sophie states, without much struggle “simply not having the feeling of ‘Ah, now I learn something again’, but learning unconsciously”. This may even take the form for Sophie of perceiving teaching as act of collaboration between her students and herself.

And when I stand at the blackboard and I want to explain something, I can’t describe it, but it’s a form of exchange, because we simply communicate with each other. It’s not that I say something and they listen, but they react to what I am saying. And this then is [...] like teaching together or learning something together. And I think they like me. And – how shall I put it – I think they like seeing me in class (Sophie, Interview, April 4, 2013).

The affective level of Sophie’s perception of professionalism dominates not only the description of her role-model, as pointed out initially, but continues to be an influential

factor in the whole of her narration. At times, this focus on the emotional level limits her answers. When queried about a particular teaching sequence she felt was successful, she talks about lessons where she leaves “the classroom and [...] [is] full of energy”, where the “students were content” and she was “pleased with” herself. In order to get a better idea of what exactly had happened, I prompted for more details asking what I would have seen her doing exactly. Her response:

Me? (laughing) You would have seen me in the front of the classroom, and then again walking through [it]. But you would have seen me, the way you know me (Sophie, Interview, April 4, 2013).

It may be that Sophie’s way of responding to the interview questions is dominated by her relationship to me, the interviewer, as former study companion at the UV. However, because she keeps returning to the world of ‘feelings’ as it were, it is difficult to elicit disciplinary knowledge and reach an understanding of what she did, why she did it and why she thinks it worked out. Another explanation for the emotional rendering of her perceptions could be that she did not acquire during her study the discourse specific to the teaching profession. While she received an education as a kindergarten teacher and states that she is used to reflection because of this, she does only rarely take the conversation to a higher analytical level. The non-existence of a professional community at her school that would engage in discussions of that sort and the fact that her own teaching has yet only been observed by the headmaster denote the absence of professional feedback which could benefit her professional development. Again here, it seems that while because of a teacher shortage formally ‘unqualified’ teachers²⁷ are currently being employed at Viennese schools, they do not receive support on a structural level. If Sophie does not have the professional jargon at her disposal, as pointed out earlier by Paseka et al. (2011), it may limit her in further ways as concerns improving her teaching practice or the efficiency of reflection. This may also be an explanation of why Sophie does not feel the need to keep a professional journal.

Just now, I would not know concretely what to write down [in it]. Because things that work out well, you don’t forget I think. Or more specifically they went well, because it worked out in this very lesson with these very students. Whether that

²⁷ And here, I would like to point out that by unqualified I am referring to the non-graduation from a respective SLTE programme and not an individual’s skill or competency to teach successfully.

works too in three years with another class is anyone's guess. (Sophie, Interview, April 4, 2013).

When asked whether she could use a portfolio for herself, she adds 'Interesting' not convinced by the sense behind it. Not feeling part of the professional community and not being able to participate in formal conversations on a meta-level may also have implications on other domains of professionalism such as in dealing with diffuse and specific aspects of the teacher-student relation and professional distance.

Thus, while Sophie is working as a teacher and it seems it makes her quite content at the same time, she nevertheless does not feel she is part of the community. While not openly denying her being a teacher her responses sketch the image of being 'in-between', Sophie embraces teaching but not to the full extent of being part of the professional community of teachers, it seems.

4.3 From teaching to the theory of teacher professionalism

Above, I attempted to describe how each of the participant teachers narrated both their work and their perceptions of good and professional teaching and what the latter would imply. Each interviewee shows they have a clear image of how to be the most professional they aspire to be though with different notions of professionalism in mind. In part these notions refer to what the EPIK team identified as domains of professionalism, the domain model (DM). However, as Evans (2011) points out, professionalism as real entity cannot be limited by prescription. Thus rather than intending to show 'the failure' of the interviewees to address certain parts of the EPIK DM, I would like to point out, which issues were not part of the perception of the novice teachers. For that matter and for a better understanding of my perception I summarized in Table 8 the categorical codes I derived from the DM.

ability to differentiate	ability to reflect /ability to participate in discourse	cooperation and collegiality	personal mastery	professional awareness
• thinking differences in multiple dimensions • awareness: everybody is different • aware of societal processes of change • changing own interpretive patterns • knowledge of how to deal with differences	• ability to justify own work • knowledge of discourse • forward-thinking teaching • self-critical stance • reflecting own teaching • knowledge of different perspectives	• professional community • distance from the self • reflective team-teaching • identity as part of school	• individual formative process • biographical reflexivity • commitment to reasoning • authenticity • inner compass for sensitivities • know what and know how • professional self • co-shaping structures	• drawing a boundary between professional demands and self • awareness of liberties, dangers and challenges of the profession • diffuse and specific aspect of relationships • professional autonomy • seeing oneself as part of the profession • looking at the profession from outside • engaging in professional development

Table 8. Overview of the categorial codes I attached to the EPIK model of professional domains (Paseka et al., 2011).

4.3.1 Ability to differentiate

I found that all participants did in their terms reflect on differences and how to cater them in their classrooms. For instance, when questioned about ways to cater for heterogeneous learner groups, Benjamin proposes several methods he would apply in class, ranging from the quantity and quality of tasks to asking good students to assist their peers once they had finished their own work. Also, for him it would be important, Benjamin states, that

[...]the child who only writes alpha grades realizes that it is more important that I attend to the weaker students and do not really see now, whether the alpha student did everything correctly. [...] It is more important to me that the weaker student advances better (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

The other interviewees offer similar propositions to respond to heterogeneity in their classrooms. Nora even gives account of tests and written examinations that she approached with performance-related differentiation and which to her surprise were accepted very well by the students. Sophie also advocates handing out additional tasks so that fast learners would not feel unchallenged. However, she tries to make it as discrete as possible in order for it to stay unnoticed by other students. This reflects an awareness of the possibility of stigmatization of students as ‘overachievers’ by their peers contrary to Benjamin’s approach. The active involvement of good students to help their peers could, he states, nevertheless assist in the learning process.

First of all, they [the good students] like knowing that they are good and they can explain things to others. And second, the others would often benefit if it was not always the teacher who came and corrected mistakes and explained, but other pupils [...] (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

However, while there is suggestive evidence for an awareness of all novice teachers of differences, they mostly focused on their students in their narratives and not, as suggested by the EPIK team also on their own interpretive patterns. Marie is the only one to address this aspect of the domain model (DM) in reporting asking a colleague to observe her. Apart from this instance, she is equally the only respondent to address societal factors as elements of change in the context of migration and interculturality and the need to respond to them. As Marie acknowledges herself, her awareness for intercultural issues is to some part related to her own learner history as student with a migration background.

An analysis of her narrative in terms of challenges students encounter also suggests that she is more directly confronted with intercultural, multilingual and multinational issues than her peers. The other teachers may well be aware of and responsive to this level of differentiation, yet they did not evoke it during our interview.

4.3.2 Ability to reflect and participate in discourse

As concerns the ability to reflect and participate in discourse, all teachers tried to justify their work. However they did this in different ways. Marie was the most elaborate in terms of using jargon. Benjamin and Nora displayed a well-founded knowledge of the reasons behind their actions in class or in conversations with parents and elaborating on possible consequences, also aware of personal weaknesses in this respect connected to professionalism. Sophie approaches her reasoned explanations more than any other teacher from the perspective of her students and an emotional level, as pointed out before. As concerns the little use of terminology, speculations can be made in different directions: One reason could be the casual interview setting in a café, in school or at home, where I conducted the interviews. Another one could be their anticipation of me as their interview partner in combination with a non-habit of talking to peers using linguistic or other disciplinary terminology. Yet a further guess would be that they simply do not perceive the reality of their own practice through these specific terms. This does not imply unawareness of certain class-, learning- or teaching-relevant processes. It suggests merely that apart from Marie, the other participants did not feel the need to talk to me on the meta-level of

teaching, as it were. Not feeling the necessity or the relevance of using such terminology in discussions with (other) colleagues would however bear consequences, as Paseka et al. (2011: 27) point out. The ability to participate in professional discourse is a prerequisite for reflection. And elsewhere, the EPIK team specifies:

[...] [It] forces us to concentrate on a thought in order to articulate it and through articulation we gain greater clarity. To engage in such processes of reflection [...], “teacher talk” (discourse) [...] necessitates a common language which is shared collectively and enables differentiated discussion (AG EPIK, 2009:2).

In the same way, they use discourse differently, also, all teachers reflect on their practice in very distinct ways. Marie keeps a professional journal and Nora states she used to at some point, but stopped because of the lack of time. Both Sophie and Benjamin show in their narrations that they continuously reflect on their teaching activity. However, contrary to their peers they do not write down their thoughts or put aside their insights, as it were, for a later point in time. As pointed out earlier, Sophie does – maybe due to her lack of experience with teaching-specific reflective methods – not know “concretely” how to approach the issue.

When it comes to the *‘knowledge of different perspectives’*, especially Sophie seems to have only limited resource to (professional) feedback and also a lacking opportunity to voice these differences in a professional discourse. Marie provides in her narrative intercultural considerations which, as pointed out before, are partly motivated by her own learner history and Nora brings in several different view-points drawing on her previous experience at various schools. However, it seems to me that both Nora and Benjamin sometimes limit themselves to singular perspectives when encountering challenges that affect them on a motivational level. Knowledge of different perspectives here could assist in providing alternate views and maybe counter the feeling of resignation and negativity both teachers communicate in their narratives at several instances.

4.3.3 Cooperation and collegiality

None of the teachers is able to participate in a community of practice such as forwarded by the EPIK team. The reason behind this, as all teachers seem to be aware, are structural ones: a limit of time, space and support for the building of teacher communities who on a regular basis convene to advance their own and their schools’ professionalism. When there is non-institutionalized collaboration it is mostly on the level of materials exchange, informal gossip

about students and peer-experience. The latter functions mostly as a form of reassurance either that what the teachers 'do' is not so 'bad', after all or self-affirmation that 'everyone' seems to encounter the same kind of challenges in class, as reports Benjamin. However, instead of taking up on exactly these challenges together as a team of professionals, team-work is limited to a low-threshold level.

When team-teaching is institutionalized in the first grades, which is the case for all interviewees, there are different approaches to it: Benjamin and Sophie are engaging in it on a rather superficial level, seemingly unaware of the positive effects it can have on professional development or advancement. They split the class in half and work separately in different rooms in order to be able to concentrate better on the individual students and provide a better student-teacher ratio. Generally, meetings before and after teaching sessions are limited to the discussion and coordination of learning outcomes.

However, splitting the learner group into two parts is just one organizational method to profit from team-teaching among others. Nora and Marie contrary to their peers experienced team-work to be very enriching to their practices and development. Both teachers' accounts show instances where colleagues assisted each other in growing professionally on several levels. However, the two UCTE graduates also feel that there are limitations to collaboration on a structural level. Marie for instance states that she misses the regularity of joint and structured reflection after teaching, a habit she got used to during her studies.

Aware of the system limitations two of which are time and space for teachers to collaborate in a professional community beyond the classroom, Marie tries to overcome barriers somehow by creating her own online forum. However, she does not find the time to engage in it the way she wants to and neither do her colleagues, she states.

The value of teacher collaboration beyond the incidental-exchange level in breaks is also perceived more than by the others by Sophie who has a unique approach to the community of teachers, since she did not study to become a teacher and has a special position among her colleagues. She would favour team-work on a regular basis with all EFL teachers at her school, if possible.

I would like to have meetings where everybody prepares and gives a little insight into their teaching. It doesn't have to be that I observe but just two examples that worked out well. Whether that was a choice of topic the pupils found great or where there were really good results. I would like to have this, a pool where

this is being collected and where everybody likes to contribute to. [...] In order to reinforce mutually each other's professional competence (Sophie, Interview, April 4, 2013).

Another feature in the dimension of cooperation and collegiality is according to the model of domains of professionalism, whether or not teachers feel part of their school on the level of identity. I was not able to find suggestive evidence that would proof or contradict this. While there is a deep connection to students, especially shown by Sophie, Marie and Benjamin, there is little narration about whether or not their respective schools as social entities are important to the professional identity of each teacher in particular.

4.3.4 Personal Mastery

In relation to the domain of *personal mastery*, an issue that is mentioned extensively by the interview participants with the exception of Nora is *authenticity*. For Sophie and Benjamin authenticity is connected more to a feeling of 'being oneself':

I have already had external people in my class a couple of times. But they were friends of mine, who insisted on observing me. They said that I am the same during class as outside of class. I like that (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

In the case of Sophie, being authentic even takes on the configuration of an opposition. She constantly conveys the image that being authentic (and thus being herself) is in binary opposition to being a teacher and taking on a role. For Benjamin, authenticity is not so much about a conflict with his *teacher* identity. On the contrary, for him, it is important to inhibit his professional role as a teacher while not having to change the ways of his personality and perceived self-image as a person. Rather differently, Marie associates the quality of being authentic with transparency on a relational level. For her, it means teacher understandable behaviour and attitudes vis-à-vis students who seek clarity and emotional stability in their relation to the teacher.

As concerns further dimensions in the domain of personal mastery, Marie touches upon the feature of biographical reflexivity in recognizing her own perceptions and experiences as student with a multicultural background as vital source for an understanding of the challenges many of her students meet. Nora on the other hand accounts for more empathy for parents ever since being a parent. The concept, Paseka et al. forward (2011: 26), of personal mastery being in part also the result of each teacher's individual engagement in professional learning beyond the respective SLTE programmes connects

professionalism to an “individual formative process”. In this process there is a certain readiness for unique solutions in order to best cater for students’ needs. Put differently, this could also be described as personal general intrinsic motivation to evolve on all levels of teaching. The analysis of interviews suggests that all teachers have an awareness of their own (professional) weaknesses as they account for areas in their professionalism they feel, they still have to engage in to become better or more professional. However, what is only little accounted for is whether each teacher feels the need to act upon that personal observation and what measures they will take to reach their goals.

For the novice teachers, to engage in further (institutionalized) education, is primarily a question of time, workload, relevance and structural limitations. While each interviewee stresses they *want* to evolve professionally, they nevertheless look at in-service seminars offered by the UCTE with a rather ‘critical eye’. Both Nora and Marie comment on their perceptions of these seminars being in the worst case a “waste of time” (Nora) or simply “not that enriching” (Marie). Elaborating on her view, Nora critiques that in-service seminars for further education would not take as a starting point the professional level and experience of the participating teachers. Rather they would start at a level similar to university courses for student teachers. This then would lead to a certain disappointment, she continues, as she would feel she did not learn something new. Marie describes similar frustration when encountering the same lecturers offering seminars on roughly the same topics over and over again. “It’s just not that enriching”, she states and adds that she would prefer to be able to visit seminars organized by institutions other than the UCTE. Because “other important figures” would speak there, maybe from other countries, offering and inciting thinking outside the box. The negative connotations of in-service seminars are even brought up by Sophie who has not yet participated in any further education courses. What she has heard from colleagues is corresponding to Marie’s and Nora’s perception: repetition (“always the same”) and relative futility. Despite her critique, Marie nevertheless shows great interest in seminars and further education. However, as she points out, it can be difficult to attend the latter. When she last registered for a seminar, she was inhibited from actually participating at short notice, because a colleague called in sick.

4.3.5 Professional awareness

Marie’s narrative then suggests that the personal realization of personal mastery on the level of engaging in further education may be counteracted with the domain of *professional*

awareness. According to Paseka et al. (2011), professional awareness includes the knowledge and competence of drawing a line between professional demands and the self. As teachers might have to choose between their personal work-resources, aware of structural and personal limitations, the standards they set for themselves in relation to continued teacher education or reflection and intensive collaboration might be affected. Knowing to choose between the demands of the profession and teaching and personal needs may thus implicate cutting back on expectations of professional development.

When Benjamin refers to himself as being 'too lazy' to turn to specific research literature for help or Marie states she is having to put off her online forum due to work-overload this may be interpreted also as 'survival tactics'. The question remains in how far the novice teachers are able to alter by themselves overload induced by the system. This overload might even go so far as to cause resignation and burn-out, as Nora observes, adding that she thinks, "there should be more help". "The question is, is it because of the system?" she specifies and elaborates on colleagues before burnout and her own frustration when overloaded with work in her first year as teacher after practical training and because of it, not feeling satisfied with her own teaching anymore. "I did not know anymore where to get the time and the resources to still improve something." She states and adds later on that she thinks "there should be more support" from the system.

What she addresses and directly connects to the educational system is also recognized by others. Marie feels taken aback because she cannot participate in specialist seminars and further studies in the way she would like to.

I think during the studies (at UCTE) we were encouraged to do teaching-related research, that is that you investigate your own teaching. But advancing with pedagogical research is then being impeded. Because as teacher you have the job and then to present something at congresses or hearing something different, that is not really [supported] [...] by the system. [...] [But] this way, I find it really hard for something new to come into being (Marie, Interview, March 26, 2013).

With her awareness of the responsibilities of the system, Nora is sensitive to the duality of professionalism Paseka et al. (2011: 24) stress. They call attention to the importance of both individual and system-levels for professionalism to fully unfold its potential:

Die Perspektiven von Person und Struktur sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Vor allem, wenn sich professionelles Handeln in einem institutionellen Kontext realisiert, stehen Struktur und Handlung in einem

Prozess der Wechselwirkung und sind daher als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken.

[The perspectives of individual and structure have to be considered in equal terms. Especially when professional acting is realized in an institutional context, structure and action are in a reciprocal process and have to be thought about in terms of dialectically correlating aspects.]

Another interpretation of the ability to choose carefully between the professional requirements and oneself as a person is being able to create a certain space between the public view (which all interviewees think is rather negative) and themselves as teachers. Insofar, as the novice teachers are not or not anymore affected by it emotionally. Benjamin for instance states that he thinks the teacher image is “horrible” and “a big problem in Austria”. However, it does not concern him personally, since in his circle of family, friends and colleagues he does not witness instances of teacher-bashing. Nora testifies to have been, similar to Marie, eager to inform others about her point of view and her hard work. More recently, however, she states she does not get upset anymore. “At some point you think to yourself, ‘what for’ really. The people have their opinion and they want to keep it”, she adds with some resignation. Sophie has a different approach. While she voices the opinion that the apparent generalizations forwarded by the media are “mean”, she herself does not feel concerned by them.

I do everything in ways that I go to bed and know that that’s not me. Or it encourages me to think ‘Now I am motivated to get better still’. But I don’t really feel addressed by this [image]. Yet I don’t know how teachers react to this (Sophie, Interview, April 4, 2013).

Sophie thus distances herself not only from the public perception but also, as will be discussed in more detail shortly, from the profession. Marie is the only one who states being overinvolved. Elsewhere, she says that this act of distancing oneself is something she yet has to learn.

When it comes to dimensions in the domain of professional awareness that measure to what extent teachers feel part of their profession, interesting observations can be made. Sophie, an analysis of her narrative suggests, is not perceiving *her* professionalism in terms of *the* profession. She refrains from ‘taking on a teacher role’, she feels she is not concerned with the public image of teachers and she does not, her narrative conveys, participate in the teaching community as a fully-fledged professional. I would argue, that her specific reaction

is primarily caused by her own feeling of non-belonging to the professional teacher community. It may be that this is owing to a lacking SLTE degree and a missing introduction to the profession. Yet, it could also result out of the image Sophie creates of the 'classical' teacher, which she rejects for the most part. Being herself, young, dynamic and full of ideas, she is teaching successfully. Yet, without wanting to be *the* teacher. Subsequently, it seems, she lacks a coherent professional self and with it, the opportunity to co-construct *her* profession. In this respect, also Sophie's perception of her teacher identity as that of an individual who has a great and interesting, motivational personality is revealing. She takes professionalism to a level which is characterized primarily by what she herself states is "a calling". Something that Nora contrarily and instantly refutes as unprofessional.

I think that this whole professionalization issue is really important. I have the feeling that the occupational image is one of the problems. Meaning that the people think it is somehow more a calling than a profession. And that makes the whole thing in a way unprofessional. Because the people think 'I can teach. I am the teacher [...].' And then [they don't] see the whole thing as a craft (Nora, Interview, March 29, 2013).

In comparison to Sophie, the other novice teachers appear to have a more unified professional self, although it is negotiated at times when they are critical of themselves.

A last component of the domain of professional awareness I want to comment on in respect to the interview data is the competence to take a step back and look at the profession from the outside, critically. In particular this concerns the image the novice teachers have in respect to instances of 'bad teaching' or 'unprofessional teachers'. What is striking is that the features presented by the interviewees were not so much the opposite of their respective accounts of 'good teachers', but had to do mainly with age. The association of the factor old and the term unprofessional is paradoxically featuring in all of the interviews. All four teachers touch upon the value of experience and the professionalism of experienced teachers as well as their personal wish for more experience in order to feel more professional. Nora and Marie even elect two accomplished colleagues as their role-model. However, at the same time 'old' teachers are associated by the interviewees with instances of 'bad teaching', as it were. Benjamin talks of the merits of being young and thus having a special connection to his students and their parents contrary to teachers as 'grey' persons. And more critically, he adds at the end of his interview that many teachers would have missed the change in paradigm taking place in the educational world. They would "still

teach the same way as forty years ago". Marie notes in the context of interculturality the reservations of "some old colleagues in the teaching staff" vis-à-vis pupils with a Muslim background wearing scarfs.

They always say [...] 'This does not influence my teaching'. But this is a fairy tale. I think that they may really believe it, but I don't believe it a second. Because your attitude always influences you (Marie, Interview, March 26, 2013).

And in Nora's opinion, there are very "old tenured" teachers displaying verbal and physical behaviour towards students she states would be "unworthy of discussion". Even Sophie voices the opinion that there are teachers who "teach the same things for years, because it is simply more comfortable".

4.3.6 Work narratives and the domains of professionalism

At the end of this brief analysis in respect to the EPIK model of domains of professionalism, I would like to point out a series of observations that can be made when analysing the data from a more global perspective. For one, the evidence suggests that all domains of professionalism introduced by the EPIK assembly were in some ways relevant to the experience of professionalism in the work-life narratives of the interview participants. The level of accordance between the EPIK model and each novice teachers' narrative varies, however, owing to personal interest and also, it seems, to different perspectives on teacher professionalism. Thus, the different domains and their features are embraced in distinct ways, which is most obvious, when sketching out the narrative of professionalism of Sophie. The novice teacher displays awareness of and investment in four domains, but relative neglect for the domain of professional awareness, as pointed out before. The question is - Does this make her less professional when approaching her daily work challenges? I would argue that it does not, in reference to Helmke (2007:5), who states in his analysis of 'successful teaching' that

[...]das Unterrichtsprofil nachweislich sehr erfolgreicher Lehrpersonen keineswegs durchweg im Maximalbereich liegt, sondern gemischt ist: Offenbar können Schwächen und Defizite bei *einem* Qualitätsmerkmal durch Stärken bei einem *anderen* Merkmal kompensiert werden.

[the teaching profile of evidently very successful teachers does not consequently lie within the maximum range, but is mixed: Apparently, weaknesses and deficits in *one* quality characteristic are compensated for by strengths in *another* characteristic].

Applying this insight to the DM model of professionalism would allow for a more ‘real’ perspective. Each teacher’s professionalism then features certain strengths and weaknesses they could take as starting point for further professional development. Then, the DM model can serve as theoretical framework to investigate what spheres of professionalism teachers can experience and negotiate at their work place and in their professional environment. In the EPIK team’s own understanding, the framework of domains is intended to provide impetus for the development of teacher education programmes and institutional settings. It can be suggested that the latter proposal to interpret it from a descriptive perspective of the possible rather than from a prescriptive perspective of prerequisites for teacher professionalism would be more appropriate to this cause. A good and successful teacher thus does not have to be professional it seems. However, being aware of the different domains of professionalism can assist to structure one’s own learning commitment. It may enable to approach one’s personal professionalization in *more professional* ways, moving away the latter from evolving by happenstance to a concrete and structured result-oriented undertaking.

With the help of the framework, I was thus made aware of discrepancies or personal settings of priorities in each participant’s narrative and was able to transfer insights to a more abstract level. However, it has to be noticed that the model does not manage to adequately address the highly affective and emotional layer that is featured in the narratives of the novice teachers. Despite their elaboration on competences and fields of professionalism, the evidence suggests, this level is deeply important in the construction of both the participants’ professional identity and their accounts of teaching. For the purpose of investigating professionalism as a very ‘real’ entity and rendering the affective level more appropriately, Evan’s proposition of a componential structure of professionalism (2011) has proved to be more revealing as to the very individuality of professionalism – professionalism – displayed.

The DM model of professionalism offers, as portrayed with more detail in chapter 2.1.5, five domains which I have commented on so far. However, they also feature a sixth discipline, which – to be reminded of it – apart from being a unifying element, stands for

[...] die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit (Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc.), für die die fünf Domänen auf unterschiedlichen Ebenen relevant sind.

[...] the context-specific aspects of teaching activities (school type, subject, subject didactics, etc.), which are relevant for the five domains on different levels.] (Paseka et al., 2011: 25).

In the interview, I did not specifically query for this sixth discipline, because as Paseka et al. describe, it is integrated into all domains and cannot be seen as separate from them. What was interesting is that in the narrations of each novice teacher, this discipline appeared only marginally and if, they mostly commented on it very briefly. Predominantly, the evidence suggests, the teachers are concerned in their accounts of professionalism with matters of general pedagogy. Benjamin for instance states when asked about challenges at work that they would always have to do “with discipline and disquiet”. However he scarcely comments on challenges which involve subject-specific, disciplinary knowledge or pedagogical content knowledge. When he elaborates on a specific lesson he was not satisfied with, he admits to having difficulties to explain again things that he taught already beforehand. However, he does not go into more detail, on the contrary. When asked if this specific lesson had a value for him as a teacher and incited him to reflect, he denies. “Lessons like this happen. And I think, you have to accept this in part.”

Marie briefly comments on parts about teaching that she specifically likes with saying she thinks she teaches grammar well. She then elaborates on how she approaches grammar teaching in class from a communicative perspective and with authentic texts as starting point. Nora also mentions grammar teaching would be an aspect she felt comfortable with, however she does not go into detail to describe how she would do that. As concerns narratives of ‘doing things’ in class, Sophie of all participants provides the most detailed accounts. She speaks of the reasons behind her selection of teaching topics, what kinds of work she asks students to engage in and why. However, her narrative is also concerned rather with a surface perspective on didactics. From these insights of a relative lack of time and space dedicated to accounts of subject matter knowledge and pedagogical content knowledge, different inferences can be made. One, the teachers did not comment on it, because they were not specifically asked about challenges related to teaching *English*. Two, novice teachers are at the beginning of their teaching over-concerned with factors of discipline and classroom management, which influences their perceptions. They are simply less concerned with how to teach English than with how to teach, in general. Three, when encountering challenges, as reported by Benjamin above, novice teachers do not associate

these challenges with the way they taught or the specific subject matter and its teaching requirements, but rather with disciplinary issues or 'having a bad day'. None of the latter suppositions can be proven at this point, as more research would be needed. However, the relative absence of the level of content in the narratives of all four teachers is striking.

4.4 From SLTE to teaching

At the very end of her interview, Sohpie offers a statement which I chose to be the title of my thesis: "I don't know, if you can learn to be a teacher". With her choice of words, she describes very well not only her own hesitance towards teaching as a 'learnable' profession, a professional enterprise, but a question that is prevalent to teacher educators everywhere. These are inquiries in the dimensions of which processes are at play when student teachers *learn*. And, what exactly they internalize from the contents they are exposed to in their respective teacher education programmes, and why. In this last section of analysis I want to comment on my findings as to what the novice teachers themselves thought about their SLTE courses or more generally, about the assignment to teacher education programmes and their realization of it in general. Although the participants do not share the same educational backgrounds, they proposed relatively coherent suggestions on that matter.

The most noticeable element mentioned by all novice teachers is the importance they lay on practical experience and the critique they offer, when the latter is not implemented appropriately, in their opinion. Benjamin for instance views critically the lack of practical training early on in his studies as well as the weakness of ties he felt he could draw between theory and practice.

In my opinion, the theory part was beside the point of the practical part. There were little correlations. Especially, because in the practical part, so often examples and questions came up that the theory part could not respond to (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

When asked why he thought this had been this way, he replied that this would be due to the "organisation of the programme".

Me and my colleagues, we always asked ourselves during our studies at which point at all we would mark [student work]. How does this work? We have never learned this at university. I marked for the first time when I was a teacher (Benjamin, Interview, March 21, 2013).

It has to be clarified that upon request, Benjamin conceded that in fact the first time he marked students' work was during his practical training year, the UP. This instance is

characteristic of the general perception of Nora and Benjamin of *becoming* a teacher only after studying. Several times, Benjamin talked of the UP as his first year of teaching. This might be owing to the fact that he started 'being' a teacher in his own understanding the moment he entered the classroom 'as the teacher', as it were. His critique of the UV SLTE programme and its lacking opportunities for practical experience concerns the courses at the UV. However, although it was pointed out to him several times, the entirety of teacher education includes the one-year practicum as well. This rather distorted perception bears influence on the ways, students during their disciplinary education in the UV SLTE programme perceive themselves, namely, I would argue, primarily as non-teachers. When then entering the profession during the UP, they emerge in a world formerly largely unknown to them. Nora who graduated first from the UCTE and only later from the UP SLTE programme stated that, although she had already taught for some time before her second study, she had "unlearned definitively how to teach at university." Despite of her having had constructed a teacher identity at that point, she 'un-became' a teacher again.

I went on and on distancing myself from school. And I think that other people who come from school feel the same way. You immerse in this theory and then you have to step down again, so to speak, from this [theory-level] and turn to the praxis. I think that if you simply acquire the theoretical knowledge and at the same time learn how to implement it in class there are much more synergies. (Nora, Interview, March 29, 2013).

This feeling of non-belonging to the profession thus, the evidence suggests, results of the particular organization of the study curriculum. Although Benjamin does not comment on it specifically, his narration shows that he became teacher the moment he 'entered' school as the teacher. It may be that by putting more emphasis on early-on school experience, this effect of non-identity could be counteracted to some extent and respectively influence the way the other study contents are perceived and integrated into student teachers' professional development. Commenting on the use of a specific teacher portfolio during his education at the UV, Benjamin stated earlier that he did not find it relevant for his learning processes, because it aims at practical reflections. Offering teacher-learners opportunities to reflect on the contents of their disciplinary studies from practical perspectives could be a more substantial and enriching learning experience. This is something also Nora comments on in her narrative.

While positioning her professional self rather in connection to the UCTE SLTE programme. While Nora stresses the positive effects of early-on practical experience and in her opinion a sound didactical education, she nevertheless feels the latter has to become more professional in terms of disciplinary knowledge and student requirements. Marie joins this observation. The novice teacher states that she thinks “at the UCTEs they could bring in more disciplinary knowledge and they could also make a better selection”. The latter refers to students whose pronunciation skills or English language competences were in her opinion not good enough. Suggestions from her for future SLTE programmes include the possibility for students to observe more and “also with different teachers” and more support during the study when it comes to work with the parents.

Returning to the SLTE UV programme, both Benjamin and Nora would favour a reduction of curricular elements that would not directly aid teachers in their jobs. Though the courses would be highly interesting, both teachers feel that lectures and seminars dedicated to the history of English or other more teacher-unrelated domains could be reduced in favour of more seminars on subject didactics or practical experience. Benjamin concludes if he could participate in the conception of a new SLTE curriculum, he would

Let [the teacher-learners] be plunged in at the deep end and teach a month during the first two [or] three semesters. Then those are gone who don't want it [to teach]. And then you have the experience that you need during your studies [...](Benjamin, Interview, March 21, 2013).

And Nora rounds up her observation to state that she would include in the new *PädagogInnenbildung NEU*, the “best of both worlds”: as concerns the disciplinary contents she would turn to the university programme for inspiration, and “this linguistic background on a scientific level, because I find it really important for a language teacher”. At the same time she would favour

[...] more subject didactics and much more focus on practical experience in subject didactics, thus opportunities to really implement this, not however by finding a school somewhere on one's own initiative, [...] but [through] more cooperation with schools, what I find the university lacks. (Nora, Interview, March 29, 2013).

As concerns Sophie, who did not attend a specific STLE programme, she reports having been influenced as teacher not by seminars she attended and where she heard some “theories on practice”, but rather by experiencing these practices as student. A lot of her

ideas for assessment and the organization of her EFL classes, Sophie states, she has taken from her education at the English department, although not a teacher student. This suggests the additional importance of seminars at either one institution to live up to the claim of ‘teaching what you are preaching’. Especially when opportunities for practical experiences are rare, as in the case of Sophie, the significance of well-conceived SLTE seminars and lectures becomes even more obvious. For teacher education programmes this means not only an intensive engagement with the curricular contents and their organization, but also the necessity of hiring staff that is qualified on both academic levels and the levels of knowing how to teach teaching. This sheds light onto yet another layer of the professionalization of the teaching profession: professional development for language teacher educators, or as Wright (2009: 102) denominates it “trainer development”. The field is yet evolving. However it is of crucial importance to the domain of SLTE and the enterprise of teacher professionalism.

5 Outlook

Second language teacher education and teacher professionalism are domains that will have to be continuously investigated and refined by researchers, teacher educators and teachers themselves, as part of individual formative processes, but also, as the EPIK team proposes, as part of a system process. It is my opinion that only by constantly evolving and reflecting on past practices and concepts, contemporary challenges can be met adequately.

The current situation in Austria on the verge of implementing a new programme for teacher education and hence language teacher education is a great opportunity to respond to these challenges and to act upon recent research insights of teacher learning and student learning. However, at the same time, with this opportunity arise challenges. The economization of the educational terrain as perceived in many educational restructuring policies does not come to a halt before the project of PädagogInnenbildung NEU. At the very moment of engaging in the conception of the thesis at hand, decisions are being made by the government that may influence generations of teachers to come and with them students. The most vital questions in this respect will be on the one hand in how far new curricula and regulations passed by law will be made in cooperation with teacher educators or against their beliefs. On the other hand, it will be important whether or not, the governmental dedication to a professionalization of the teaching profession and with it

teacher education will go beyond short-term campaign pledges and rise above ideological fronts to embrace change and its consequences. At this point, it seems that this change will not live to its full potential and the concepts for a new teacher education in Austria will fall prey to what I would call a 'typical Austrian solution', namely a compromise.

Two years ago, Schnider (2011), a member of the expert group behind the governmental propositions, optimistically envisioned an evolving of the status quo: a newly installed 'school of education' and the legally consolidated uplift of all Austrian teacher education programmes to a Master level, accompanied by reflective long-term processes in a transition period of ten years. Today, in a press conference, the Ministry of Education, the Arts and Culture (BMUKK, 2013), stated their objective to offer first master programmes for lateral entrants starting with the academic year 2014/2015. Additionally, neither the questions of institutional cooperation are clearly regulated nor does the government concede to integrate in its law, the mandatory graduation of teachers on a Master's level.

It seems that the commitment to change has only been made half-heartedly. In a worst-case-scenario the implementation of such legislation could mean a worsening of the status-quo: teachers would be employed with only a Bachelor's degree. Given the actual situation of teacher shortage and the work overload mentioned by the four novice teachers I interviewed already at this point, it can be doubted that future novice teachers find the time as well as the personal resources to engage in an extra-occupational Master study.

A shortening of study length and the disunity of professional communities (since there will still be two distinct teacher education institutions) is in stark opposition to what I found out to be favourable factors for teacher professionalization, both from a current research perspective and from the narratives of four novice teachers. If the new law is passed as it is envisaged at this very moment, irrespective of its future implementers, teacher educators and teachers alike, the positive effects the pledge for a united concept of teacher education could bring about will surely diminish. It seems that in this case, though the government sets out to accommodate with its reform initiative international trends, politicians have learned little about the dynamics of educational change. It will then lie in the hands of teacher educators, universities and university colleges of teacher education to try to prevent the worst. Whether, in the end, the project of PädagogInnenbildung NEU will achieve what it sets out to do, namely changing teacher education for the better has to be awaited.

6 References

- AG EPIK. 2009. *Domains of teachers [sic!] professionalism*.
http://epik.schule.at/images/stories/dateien/epik-folder_engl.pdf (05 March 2013).
- AG EPIK. 2011. Ideenpool-Mappe. Materialien für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung im Kontext pädagogischer Professionalität. Österreich: BM:UKK, http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=38 (05 March 2013).
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Heinrich, Martin. 2005. „Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30(4), 6-28.
- Amann, Martin; Angerer, Roland; Felbermayer, Gernot; Muglach, Stefan. 2003. *Das Lehrerbild in der Öffentlichkeit im Vergleich Finnland, Schweiz und Österreich – Ursachen und Maßnahmen zur Verbesserung*. Thesis. Tirol: Berufspädagogische Akademie des Bundes Tirol.
- „Aufnahmeverfahren“.n.d. <http://www.kphvie.ac.at/ausbildungstudium/ausbildung-kremsnoe/studieninteressierte/aufnahmeverfahren.html> (30 April 2013).
- Barber, Michael; Mourshed, Mona. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Barones, Sigfried. 2012. „Der rechte Ort für LehrerInnen-/PädagogInnenbildung: Pädagogische Hochschule und/oder Universität?“. In Böheim-Galehr, Gabriele; Allgäuer, Ruth (eds.). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag, 144-151.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner. 2000. „Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven“. In Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla. *Professionalisierung im Lehrberuf*. Opladen: Leske und Budrich, 167-192.
- Bauer, Fritz; Hauer, Bernadette; Neuhofer, Max. 2005. „Österreich im PISA-Schock?“ *WISO* 1(2005), 109-137.
- Beer, Gabriele. 2011. „Gelingender Berufseinstieg. Eine Längsschnittstudie zur Wirkung von Professionalisierungsmaßnahmen im Berufseinstieg.“ In Forschungsausschuss der KPH Wien/Krems (ed.). *Bildungsforschungsbericht. Forschen an der KPH Wien/Krems 2009-2011*. Wien: KPH Wien/Krems, 26-27.
- Bieber, Tonia; Martens, Kerstin. 2011. „The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US“. *European Journal of Education* 46(1), 101-116.
- BMUKK. 2006. „Vorblatt und Erläuterungen“. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula und der Prüfungsordnungen (Hochschul-Curriculaverordnung 2006 - HCVO)* http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13786/hcvo_materialien.pdf (02 June 2013).
- BMUKK. 2013. Pressekonferenz „PädagogInnenbildung NEU“. *Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder*. Press release. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.xml> (02 June 2013).
- BMUKK; BMWF. 2011. „PädagogInnenbildung NEU. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe.“ *BMUKK*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf (30 April 2013).
- Borg, Michaela. 2004. „Key concepts in ELT. The apprenticeship of observation“. *ELT Journal* 58 (3), 274-276.
- Breakspear, S. 2012. „The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance“. *OECD Education Working*

- Papers 71. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdqffr28-en> (06 September 2012).
- Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). 2009. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caena, Francesca. 2011. *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Brussels: Commission européenne. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/competences_en.pdf (06 March 2013).
- Carlgrén, Ingrid; Klette, Kirsti. 2008. "Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s". *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(2), 117-133.
- Coffey, Amanda; Atkinson, Paul. 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Council of the European Union. 2007. "Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education". *Official Journal of the European Union* C (300), 6-9. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF> (06 March 2013).
- Council of the European Union. 2009. "Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders". *Official Journal of the European Union* C (302), 6-9. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> (06 March 2013).
- Crandall, JoAnn. 2000. "Language Teacher Education". *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 34-55.
- Dalton-Puffer, Christiane; Faistauer, Renate; Vetter, Eva. 2011. "A Country in Focus: Research on language teaching and learning in Austria (2004-2009)". *Language Teaching*, 44(2), 181-211.
- Day, Richard. 1991. "Models and the knowledge base of second language teacher education." *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 11(02), 1-13.
- Decuyper, Mathias; Simons, Maarten; Masschelein, Jan. 2011. "'Perform, measure accurately, optimise': on the constitution of (evidence-based) education policy". *International Studies in Sociology of Education* 21(2), 115-135.
- Dierckx de Casterlé, Bernadette; Gastmans, Chris; Bryon, Els; Denier, Yvonne. 2012. "QUAGOL: A guide for qualitative data analysis." *International Journal of Nursing Studies* 49 (2012), 360-371.
- Edstam, Tina. 2001. "Perceptions of professionalism among Elementary School ESL Teachers". In Johnston, Bill; Irujo, Suzanne (eds.). *Research and practice in language teacher education: Voices from the field*. Minneapolis: Center for advanced research on language acquisition, 213-228.
- Elmore, Richard. 1990. "Conclusion: Toward a transformation of public schooling." In Elmore, Richard. (ed.). *Restructuring Schools. The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 289-298.
- "Erweiterungscurricula und freie Wahlfächer". n.d. http://anglistik.univie.ac.at/studium-studienservicestelle/faqs/erweiterungscurricula-und-freie-wahlfacher/#irfaq_2_fd9f0 (03 June 2013).

- Etzioni, Amitai. 1969. *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- European Commission. 2010. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Commission européenne.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (06 March 2013).
- European Commission.
- Evans, Linda. 2008a. "Professionalism, professionalism and the development of education professionals." *British Journal of Education Studies* 56(1), 20-38.
- Evans, Linda. 2008b. "Is educational research(ing) a profession. Examining issues of professional status and developmentalism". Paper presented at the conference of the Society for Research into Higher Education. Liverpool, December 2008.
www.srhe.ac.uk/conference2008/abstracts/J10_0_Evans.doc (14 January 2013).
- Evans, Linda. 2010. "A theoretical model of the professionalism of higher education management". Paper presented at the workshop *The Professionalization of Higher Education Management? Comparative Perspectives on University Leadership and Administration*. Speyer, September 2010. http://www.foev-speyer.de/hochschulprofessionalisierung/pdfs/Praesentationen_int_tagung/vortraege/Evans.pdf (20 December 2012).
- Evans, Linda. 2011. "'Shape' of teacher professionalism in England". *British Educational Research Journal* 37(5), 851-870.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Fredriksson, Ulf. 2005. "The Bologna process and its implications for education systems in Europe". *Wingspan* 1(2005), 26-35.
- Freeman, Donald. 1996. "Redefining the relationship between research and what teachers know". In Bailey, Kathleen; Nunan, David (eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 88–115.
- Freeman, Donald. 2009. "The Scope of Second Language Teacher Education". In Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-19.
- Fuchs, Eckhardt. 2007. "Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte." In Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael. (eds.). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus-Software-Projekte, 136-154.
- Furlong, John; Whitty, Geoff; Miles, Sheila; Barton, Len; Whiting, Caroline; Barrett, Elizabeth. 1995. "The modes of teacher education project: a study of British initial teacher education in transition". Paper presented at the AARE conference. Hobart, November 1995. <http://www.aare.edu.au/95pap/furlj95172.txt> (13 February 2013).
- Furlong, John; Barton, Len; Miles, Sheila; Whiting, Caroline; Whitty, Geoff. 2000. *Teacher education in transition. Re-forming professionalism*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- "General information". n.d. <http://www.kphvie.ac.at/en/about-us/general-information.html> (01 May 2013).
- Grek, Sotiria. 2009. "Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe". *Journal of Education Policy* 24(1), 23-37.
- Hall, Stuart. 2001. "The Work of Representation". Hall, Stuart. Ed. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 43-64.
- Hargreaves, Andy. 1994. *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.

- Hargreaves, Andy. 2000. "Four Ages of Professionalism and Professional Learning". *Teachers and Teaching* 6(2), 151-182.
- Hargreaves, Andy. 2002. "Teaching in the Knowledge Society". Paper presented at Vision 2020 – Second International Online Conference, Technology Colleges Trust, 13-16 Oct. and 24 Nov.-7 Dez. 2002. <http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/Hargreaves.pdf> (12 September 2012).
- Hargreaves, Andy; Fullan, Michael. 2009. „Introduction. Change Wars: A Hopeful Struggle“. In Hargreaves, Andy; Fullan, Michael. (eds). *Change Wars*. Bloomington: Solution Tree, 1-10.
- Heller, Wilfried. 2006. „Studienreform im Lichte des Bologna-Prozesses“. *Standort – Zeitschrift für angewandte Geographie* 3(2006), 141-145.
- Helmke, Andreas. 2007. „Was wissen wir über guten Unterricht. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung“. Erweiterte Fassung eines Vortrages zu *Lehren und Lernen für die Zukunft*, Essen, October 2006. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05_Vortrag_Prof_Helmke.pdf (01 June 2013).
- Helsper, Werner; Kolbe, Fritz-Ulrich. 2002. „Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(2002), 384-401.
- Helterbran, Valerie. 2008. "Professionalism: Teachers Taking the Reins". *The clearing house. A journal of educational strategies issues and ideas* 81 (3), 123-127.
- Herrmann, Ulrich. 2007. "Falsche Ziele zur falschen Zeit am falschen Ort. Die universitäre Lehrerbildung im ‚Bologna-Prozess‘". *Forschung & Lehre* 12(2005), 644-646.
- Herzog, Walter. 2008. „Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26(3), 394-412.
- Hopmann, Stefan; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin. (eds.). 2007. *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?* Vienna: Lit-Verlag. <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> (10 August 2012)
- Hsieh, Hsiu-Fang; Shannon, Sarah. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis". *Qualitative Health Research* 09(15), 1277-1288.
- Huber, Günter; Gürtler, Leo. 2012. *Aquad 7. Das Programm zur Analyse qualitativer Daten*. Tübingen: Software-Vertrieb Günter Huber. http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-d.pdf (03 June 2013)
- IFES. 2009a. *Schul-monitoring 2009. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht*. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19455/sm2009.pdf> (29 October 2012)
- IFES. 2009b. *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009. Hauptergebnisse*. http://www.ifes.at/sites/default/files/downloads/1267011020_23800017a.pdf (29 October 2012).
- Jahnke, Thomas. 2008. "Die Pisa-Unternehmer. Eine Kritik." *Forschung & Lehre* 1(2008), 26-27.
- Johnson, Karen E. 2009. "Trends in Second Language Teacher Education". In Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-29.
- Kennedy, Mary. 2001. "The Research and Teacher Learning Study. Interview Guide." *The MSU Doctoral Program in Teacher Education*.

- <https://www.msu.edu/user/mkennedy/digitaladvisor/Research/rtlnterviewguide.pdf>
(15 April 2013)
- Kennedy, Mary. 2006. „A guide to interview guides.” *The MSU Doctoral Program in Teacher Education*.
<https://www.msu.edu/user/mkennedy/digitaladvisor/Research/interviewing.htm> (18 April 2013).
- Kolsacker, Ailsa. 2008. “Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities”. *Studies in Higher Education* 33(5), 513-525.
- Korthagen, Fred. 2001. “Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, April 2001.
- KPH Wien/Krems. 2010. „Studienplan 2008. Lehramt für Hauptschulen”. [www.kphvie.ac.at
http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Studienplan/Studienplan_HL.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Studienplan/Studienplan_HL.pdf) (03 June 2013).
- Krainz-Dürr, Marlies. 2012. “Reform der Lehrer/innenbildung – Worauf warten wir noch?” In Böheim-Galehr, Gabriele; Allgäuer, Ruth (eds.). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag, 158-166.
- Kuckartz, Udo; Stefer, Klaus; Rädiker, Stefan; Dresing, Thorsten. 2008. *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2nd ed.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumazawa, Masako. 2013. “Gaps too large: Four novice EFL-teachers’ self-concept and motivation”. *Teaching and Teacher Education* 33(2013), 45-55.
- “Language Test for Students Starting Off”. n.d. <http://anglistik.univie.ac.at/en/student-office/pruefungen/language-test/> (30 April 2013).
- “Lehrer-Ausbildung – Ministerin Schmied: Konstitution eines gemeinsamen Entwicklungsrats”. 2012, February 29. *Presseaussendung. APA-Originaltext-Service*.
http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120229_OTS0191/lehrer-ausbildung-ministerin-schmied-konstitution-eines-gemeinsamen-entwicklungsrats (12 November 2012).
- Leung, Constant. 2009. “Second language teacher professionalism”. In Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-58.
- Lindblad, Sverker. 2009. “Epilogue: Teaching professions in restructuring contexts”. In Bayer, Martin; Brinkjaer, Ulf; Plauborg, Helle; Rølls, Simon (eds.). *Teachers’ Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer, 211-223.
- Lindblad, Sverker; Goodson, Ivor. 2011. “Researching the Teaching Profession under Restructuring”. In Goodson, Ivor; Lindblad, Sverker (eds.). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-10.
- Lodico, Marguerite; Spaulding, Dean; Voegtli, Katherine. 2006. *Methods in educational research: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Lytras, Miltiadis; Sicilia, Miguel Angel. 2005. “The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning”. *International Journal of Knowledge and Learning*, 1(1-2), 1-11.
- Martens, Kerstin. 2007. “How to become an influential actor – the ‘Comparative Turn’ in OECD Education Policy”. In Martens, Kerstin; Rusconi, Alessandra; Leuzte, Kathrin. (eds.). *New Arenas of Education Government. The Impact of international organizations and markets on education policy making*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 40-56.

- Mausethagen, Sølvi; Granlund, Lise. 2012. "Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union". *Journal of Education Policy* (2012), 1-19.
- Messner, Rudolf; Posch, Peter. 2010. "Lehrerbildung in Österreich – Die Reform sollte zu Ende geführt werden". *Erziehung und Unterricht* 1-2(10), 177-179.
- Miller, Jennifer. 2009. "Teacher Identity". In Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 172-181.
- Morell, Kevin. 2004. "Analysing professional work in the public sector: the case of NHS nurses." *Business School Research Series*. Leicestershire: Loughborough University. <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/2078/1/2004-1.pdf> (18 December 2012).
- „Neue Lehrerausbildung soll 2014 starten“. 2012, November 09. *Austria Press Agency*. http://science.apa.at/site/bildung/detail.html?key=SCI_20121109_SCI810161254 (13 November 2012).
- OECD. 2007. "OECD Briefing Note for Austria". *Education at a Glance 2007*. www.oecd.org/edu/39316551.pdf (09 May 2013).
- OECD. 2012. "Austria. Key Facts." *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (09 May 2013).
- Ohata, Kota. 2007. "Teacher Development or Training?: Recent Developments in Second/Foreign Language Teacher Education". *Language Research Bulletin* 22 (1), 1-16. http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Kota%20LRB%20V22.pdf (09 May 2013).
- Olechowski, Richard. 2011. *Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten*. http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/manuskripte/Olechowski_Entwicklun%20zu%20Universit%e4ten.pdf (09 November 2012).
- ÖSZ; BMUKK; BMWF (eds.). 2009. *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil*. Graz/Wien: ÖSZ. http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf (11 November 2012).
- Ozga, Jenny. 1995. "Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism". In Saran, Rene; Busher, Hugh. (eds.). *Managing teachers as professionals in schools*. London: Cassell, 21-37.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse. 2011. „Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung.“ In Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittmesser, Ilse. (eds.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas, 8-45.
- Pechar, Hans. 2012. "The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors". In Curaj, Adrian; Scott, Peter; Vlasceanu, Lazr; Wilson, Lesley. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads. Part 2*. Dordrecht: Springer, 613-630.
- Pechar, Hans; Wroblewski, Angela. 2011. "Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage von Studierenden in Österreich." *Zeitschrift für Hochschulentwicklung – ZFHE* Jg.6(02), 1-14. www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/251/344 (06 September 2012).
- Poisel, Eva. 2008. *Das Unterrichtspraktikum an Wiener AHS und der Pädagogischen Hochschule Wien. Handreichungen für UnterrichtspraktikantInnen an Wiener AHS*. <http://fdz->

- englisch.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Study_Programme/Unterrichtspraktikum_050408.pdf (01 May 2013).
- QRS International Pty Ltd. 2012. "NVivo". Version 10.
http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx (03 June 2013).
- Rehm, Markus. 2005. "Der Sprung von PISA nach Bologna – und umgekehrt – wie eine Kluft entsteht. Ein Beitrag zur Lehrerbildung in den Naturwissenschaften." *Pädagogische Hochschule Heidelberg, Informationsschrift* 68 (2005), 14-23.
- Richards, Jack C. 2008. "Second Language Teacher Education Today". *RELJ Journal* 39(2), 158-177.
- Sachs, Judyth. 2001. "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes." *Journal of Education Policy* 16(2), 149-161.
- Sachs, Judyth. 2003. *Teacher Activism: Mobilising the Profession*. Plenary Address presented at the British Educational Research Association Conference, Heriot Watt University, Edinburgh, September 2003.
- Schleicher, Andreas. 2001. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> (28 August 2012).
- Schleicher, Andreas. 2006. *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*. Brussels: The Lisbon Council asbl.
- Schleicher, Andreas (ed.). 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (02 June 2013).
- Schmied, Claudia. 2011. *Perspektiven der Bildungspolitik*. Speech presented at the 1st Leadership Academy Symposium, Alpbach.
<http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/bmukk/3007/perspektiven-der-bildungspolitik> (29 October 2012).
- Schmied, Claudia. 2012a. „Der Weg zur PädagogInnenbildung NEU“. In Böheim-Galehr, Gabriele; Allgäuer, Ruth (eds.). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 15-22.
- Schmied, Claudia. 2012b. „Die Bildungs-Offensive“. *BMUKK*.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21729/20111221_01.pdf (29 April 2013).
- Schneider, Winfried. 2012. „Das Lehrerbild im Wandel. Radiokolleg: Vom Drill zur Lernbegleitung – Teil 1“. Ö1 <http://oe1.orf.at/artikel/300335> (29 April 2013).
- Schnider, Andreas. 2011. *Pädagoginnenbildung NEU*. Speech presented at the Tag der neuen Mittelschule Tirol, Innsbruck.
<http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/bmukk/2872/paedagoginnenbildung-neu> (29 October 2012).
- Schnider, Andreas. 2012. „PädagogInnenbildung als gesellschafts- und bildungspolitisches Partizipationsgeschehen“. In Böheim-Galehr, Gabriele; Allgäuer, Ruth (eds.). *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 97-106.
- Schomburg, Harald. 2007. "The professional work of graduates". In Allen, Jim; Van der Velden, Ralph (eds.) *The flexible professional in the knowledge society*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, 57-91.
http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf (18 December 2012).
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

- Schratz, Michael; Schrittemser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel Andrea. 2007. „Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung.“ In Kraler, Christian; Schratz, Michael (eds.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 123-137.
- Schratz, Michael. 2011. „Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive“. In Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittemser, Ilse. (eds.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas, 46-94.
- Schratz, Michael. 2012. „Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich“. *Schulpädagogik heute* 5 (12), 1-13. <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/15.pdf> (19 June 2012)
- Schützenmeister, Jörn. 2008. „Berufliche Mobilität und Professionalität von Lehrern durch europäische Bachelor- und Masterstudiengänge.“ *Odgojne znanosti* 10 (2008), 61-78. <http://hrcak.srce.hr/file/44970> (20 September 2012).
- Seebauer, Renate. 2010. „Professionalisierung? Historische Anmerkungen und aktuelle Trends“. In Janík; Tomáš; Knecht, Petr (eds.). *New Pathways in the professional development of teachers*. Wien: Lit-Verlag, 51-61.
- Snoeck, Marco; Eisenschmidt, Eve; Forsthuber, Bernadette; Holdsworth, Paul; Michaelidou, Athena; Dahl, Jorunn; Pachler, Norbert. 2010. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers*. Working Paper. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf (12 March 2013)
- Specht, Werner; Lucyshyn, Josef. 2008. „Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? Beiträge zur Lehrerbildung 26 (3), 318-325.
- Studienkommission KPH Wien/Krems. 2008. *Curriculum des Studiengangs Lehramt für Hauptschulen (HL)*. Wien: Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems. http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Lehramt_f%C3%BCr_Hauptschulen/1_HL_Gesamt_08_10_26.pdf (01 May 2013).
- Sursock, Andrée; Smidt, Hanne. 2010. *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Education (EUA) publications. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/publications/eua_trends_2010.pdf (06 September 2012).
- The European Higher Education Area. 1999. *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: The European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (06 September 2012).
- University of Vienna. 2012. *Studienplan für das Lehramtsstudium an der (vormaligen) Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät*. Wien: University of Vienna. http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften_Version_2012.pdf (01 May 2013).
- Velden, Rolf van der; Allen, Jim. 2007. „The flexible professional in the knowledge society“ In Allen, Jim; Arnesen, Clara Åse; Calmand, Julien; Frontini, Michela; Paul, Jean-Jacques; Rostan, Michele; Schomburg, Harald; Støren, Liv Anne; Teichler, Ulrich; Velden, Rolf van der. *The flexible professional in the knowledge society: general results of the REFLEX project*. Maastricht: Maastricht University, 9-56.
- Wallace, Michael. 1991. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Whitty, Geoff. 2006. *Teacher professionalism in a new era*. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006. <http://www.gtcni.org.uk/publications/uploads/document/annual%20lecture%20paper.pdf> (02 June 2013).
- Wright, Tony. 2009. "'Trainer Development': Professional Development for Language Teacher Educators". In Burns, Anne; Richards, Jack C. (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-114.
- Wright, Tony. 2010. "Second language teacher education: review of recent research on practice." *Language Teaching* 43(3), 259-296.
- Zhang, Yan; Wildemuth, Barbara. 2009. "Qualitative Analysis of Content." In Wildemuth, Barbara (ed.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport: Libraries Unlimited. 308-319.

7 Appendix

7.1 List of Acronyms used in the thesis

DM	Domains of Teacher Professionalism, theoretical framework by the EPIK research group
ECTS	European credit transfer system
EPIK	“Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext”, research-group on the development of professionalism in the international context, epik.schule.at
EU	European Union
HTL	Upper secondary technical college
NMS	New secondary school (lower secondary branch)
OECD	Organisation for economic co-operation and development
PISA	Programme for international student assessment by the OECD
SWS	“Semesterwochenstunden”, weekly hours of presence at the training institution
UV	University of Vienna
UTCE	University Teacher College of Education Vienna/Krems

7.2 List of figures

Figure 1. Personal rendering of Evans' (2008a) definition of professionalism	41
Figure 2. The componential structure of professionalism (Evans, 2011: 855)	42
Figure 3. Personal rendering of domains of teacher professionalism adapted from Schratz et al. (2007), AG EPIK (2009) and Paseka et al. (2011).....	46
Figure 4. Dimensions of the Scope of SLTE, Freeman (2009: 16).	55
Figure 5. Overview of different models of teacher learning.....	57

7.3 List of tables

Table 1. Basic data of the four participants	69
Table 2. General overview of the FLTE curricula of the University of Vienna (UV) and the University College of Teacher Education Vienna/Krems (UCTE), (University of Vienna, 2012; Studienkommission KPHWien/Krems, 2008).	75
Table 3. Distribution of ECTS for both curricula.....	78

Table 4. Distribution of contents of the seminars accompanying the in-service practical training for UV graduates.....	79
Table 5. Participant responses to 'thinking of a particular good teacher'.....	83
Table 6. Responses to 'the good teacher' compared to Evans' 2011 componential structure of professionalism.	85
Table 7. Overview of instances of negativity in Benjamin's interview.	88
Table 8. Overview of the categorial codes I attached to the EPIK model of professional domains (Paseka et al., 2011).	101

7.4 Interview Guide

7.4.1 English version

Part A: Views About Teaching

Thank you for agreeing to participate in this study. My goal is to learn more about what professionalism in English Language teaching is for teachers and how they see it in their practice. Later on, I will therefore ask you some questions about professionalism. But first, I'd like to learn more about you. My questions are designed to get a sense for how you think about teaching and will provide a context for understanding your response and concept of professionalism.

Before we start, could you just remind me again...

- What grades are you currently teaching?
- In which district is your school located?
- How long have you been teaching already?
- What is your second subject?

First, try to think about the best teacher you know.

This could be someone you actually had as a teacher or someone you know about as a colleague or have observed somewhere.

- Why do you think this person is a good teacher?
[If nothing said about the teacher's practice:] What kinds of things does she/ he do in the classroom?
[If nothing is said about student work:] What kinds of things do the students do?
- What is the climate like in his/her classroom?
- Are there particular things he/she is especially good at helping the students learn? Why?
- Are there particular kinds of students he/she is successful with? Why?

Now, I'd like you to tell me about your own teaching.

- Why do you like to teach EFL?
- In your mind, what is EFL about?
- Are there certain aspects about teaching EFL you like specifically? Why is that?
- Are there certain aspects about teaching EFL that you don't like specifically? Why is that?
- If your headmaster called you in at the beginning of the year and asked you about your specific goals for the school year, what would you say?

Now, I would like you to tell me about your inspiration for teaching. Where do you get your ideas when preparing EFL classes?

- If you plan a lesson or a sequence of lessons, what goes into that planning?
[If nothing said about the Internet] Would you use the Internet as a resource? How?
[If nothing said about colleagues] Some teachers work together with other teachers and exchange materials and ideas? Do you share your ideas with colleagues? How does this work?
[If nothing said about research literature] If you think of additional resources like research literature, have you used it before? Do you think it is helpful?

PART B - Professional practice of the work narrative:

PROFESSIONAL ENGAGEMENT: COLLABORATION/ COLLEGIALITY

Now, I would like to know more about how it is to work as part of a teacher team in your school.

- How often do you have informal discussions with other teachers about issues related to teaching? Can you give me some examples what issues you discussed recently? Do you find that helpful? Why? Why not?
[If not mentioned, ask about: teaching concepts, subject matters, disciplinary issues, how to teach a particular concept to a class, ideas for student/group projects]

Do you have official meetings at your school where teachers attend regularly to talk about teaching issues? What do you talk about? What do you think of it? Do you think it is helpful to your teaching - in how far? Would you advice other schools to have that too?

[If not already then] If a fellow teacher had the idea to put into place a group to discuss such issues, would you like to participate? What would be the conditions? What would you like to talk about?

Do you have specific EFL meetings at your school where all of your colleagues meet? Is that important to you?

Imagine you had a colleague who is experiencing challenges in her class and does not know how to solve them?

Could you imagine observing one of her classes to help her? What do you think this would make her feel? What would it make you feel?

Would you ask another teacher to help you the same way? What do you think you can get out of this?

How important is it for you to talk to other teachers about your job in class? Would you like to get feedback?

Are you in contact with colleagues that do not work at your school, but with whom you like to discuss teaching issues?

If yes, how often do you meet or how do you meet? Do you find the meetings helpful? Do you think, there is a difference between those meetings and meetings in school, why?

[If not already] Would you find such a meeting helpful, in how far?

Do you participate in online forums or mail groups and the like where teachers discuss teaching issues?

Some teachers find it helpful to attend workshops to meet colleagues and get new ideas together to discuss teaching issues. What do you think of that?

Have you ever presented a workshop yourself?

REFLECTION AND DISCOURSE

Suppose you were in the middle of a lesson and a student said, "This is boring. Why do we have to learn this?"

How would you respond and why?

Now, I'd like you to think back over the last two to three weeks and recall a particular lesson that you were especially pleased with.

What happened that day that made you satisfied with your lesson?

If I had been observing your class that day, what would I have seen?

[If nothing about teachers' role] What would I have seen you doing?

[If nothing said about students] What would I have seen your students doing?

What do you think the value of the lesson was for the students?

Do you think this lesson was valuable to you as a teacher?

Now try to recall an event you were especially disappointed with.

What happened that day that disappointed you?

If I had been observing your class that day, what would I have seen?

[If nothing about teachers' role] What would I have seen you doing?

[If nothing said about students] What would I have seen your students doing?

What do you think your students learned, compared to what you hoped they would learn?

Do you think this lesson was nevertheless valuable to you as a teacher?

Some teachers, I talked to, keep something like a journal, where they write down thoughts they have on their past lessons and things they want to remember for the next lesson and so on.

What do you think of that, would you use something similar? Why is that?

In my training, we used a student teacher "Portfolio" where I could write down where I think I stand, where I could put in some progress and so on. Did you have that too? Did you think it was of any use to you? Do you still keep it? How often do you use it?

Have you tried out techniques such as video-taping yourself?

Do you think you could/can profit from that – in what ways?

PROFESSIONAL AWARENESS

Now, I would like to talk to you about your experience with parents.

Can you remember a particular good experience with parents you had?

Can you tell me of a particular challenging experience with some of your student's parents?

A colleague of mine told me about parents who think they can tell the teacher what grades to give their children. What do you think of that? What would you do in such a case?

What is important to you in your work with your students' parents?

In my thesis, I also write about how other people view teachers.

What do you think, how other people (for instance parents) view your particular teaching?

What do you think, people generally think of teachers in Vienna or Austria? Why is that?

How would you respond to someone saying that teachers are bad, because the PISA results are weak and that teachers work too little and still profit from long holidays and so on?

I have here newspaper headlines from the past years which paint a rather negative image of teachers.

What do you think personally about the way teachers are represented in the media?

Do you think that some of these allegations are justified? Why is that?

Should teachers worry about that?

Now, I would like to talk a little bit about your students

What do you think your students think about you?

What do you think about your students?

Can you think of a particular challenge you had with a student in the last couple of weeks?

What do you think I would have seen?

How did you approach that challenge?

Do you take home student "challenges" in your mind or is there a step where you say "stop", this is out of my reach?

PERSONAL MASTERY AND ABILITY TO DIFFERENTIATE

Let's continue to talk about students. Imagine the following situation.

Situation 1 Thomas is a nice, but weak student in your class. During an oral exam, he does not know even the simplest answers. His classmates are starting to make fun of him.

What would you do? Why is that?

What do you think will this bring about?

Did you come across a similar case in your own teaching?

Can you describe it for me, please?

Would you consider talking to someone else about this case or similar cases?

Now, please imagine that one of your colleagues comes to you with the following challenge in his class

Situation 2 "Anna finds it difficult to meet the demands made on her in the course of group work, especially when she is supposed to research and process new information. Often she disturbs on-going group processes by "being silly". When the class is asked to form groups by themselves, she therefore is among the last to be chosen. If the groups are formed randomly or by the teacher, the pupils who have to cooperate with Anna protest strongly."

Do you know such a situation? How could Anna's teacher respond to this?

What do you think about performance differences in your own classes?

Where do you find help or ideas for such situations?

What advice would you give a fellow teacher? Why is that?

PART C - espoused theories of professionalism.

The title of my thesis is "professionalism in Viennese language teacher education. I would like to ask you now about your personal opinion of professionalism.

What do you think, teacher professionalism or a professional teacher is?

How professional do you feel yourself? What do you think is important to feel that way?
What do you think you'd have to do to become even more professional or stay professional?
What do you think other people think of teacher professionalism?
Do you think, other people, like students or parents treat you as a professional?
What do you think is important for teachers in order to be treated professionally by their students or other people involved?

At the moment, many experts think about the project "PädagogInnenbildung Neu", a future teacher education programme for Austrian teachers.

If you think back to your own training, what teaching-related contents or courses would you advise them to keep, because they were essential for you in your training?
Which courses do you think would have needed revising? Can you think of a particular one?
Can you think of one or more events in your training that you think were definitive of how you teach now, like a special course or a special experience?
What gaps do you think your initial training (UV/UCTE) had, if you look back on it now. What would you have needed to feel more secure, more professional in your job now?
What would you change in your training, if you had the chance to help future student teachers? Why is that?

We are at the end of our interview. But before we stop, is there anything you think I forgot to mention or ask you about?

Is there something that you think would be important still concerning professionalism and the interview?

Thank you!

7.4.2 German version

Teil A – Meinungen zum Unterrichten

Danke erst einmal, für dein Angebot mir bei diesem Interview zu helfen. Mein Ziel ist, herauszufinden, was Professionalität beim Englischunterrichten für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet, und wie sie sie auf die Praxis beziehen.

Später werde ich dir deswegen ein paar Fragen über Professionalität stellen, aber zuerst würde ich gern ein bisschen über dich erfahren. Ich habe mir ein paar Fragen überlegt, mit denen ich herausfinden möchte, wie du übers Unterrichten denkst. Das ist dann sozusagen der Kontext mit dessen Hilfe ich versuche, deine Antwort und deine Idee von Professionalität zu verstehen.

Bevor wir gleich starten, kann ich dich nur noch mal kurz ein paar Fakten fragen

- Welche Schulstufen unterrichtest du gerade?
- In welchem Bezirk ist deine Schule oder sind deine Schulen?
- Wie lange unterrichtest du schon?
- Was ist dein Zweitfach?
- War der Lehrberuf deine erste Berufswahl?

Bitte versuch jetzt an einen besonders guten Lehrer oder eine Lehrerin zu denken, die du kennst.

Das kann jemand sein, den du einmal selbst als Lehrer gehabt hast oder jemand, den du als Kollegen kennst oder wo beobachtet hast.

Warum glaubst du ist dieser Lehrer oder diese Lehrerin eine gute Lehrperson?

- [Falls nichts über den Unterricht gesagt wurde:] **Was für Sachen macht er** oder sie in ihrer Klasse?
[Falls nichts über die Schüler gesagt wurde:] **Was für Sachen machen die Schüler** in seiner oder ihrer Klasse?

- b. Was denkst du, wie **das Klima in der Klasse** ist?
- c. Gibt's spezielle Dinge, die sie oder er macht, die den Schülern oder Schülerinnen beim Lernen helfen? Warum?
- d. Gibt es bestimmte Schülerinnen oder Schüler mit denen er oder sie besonders erfolgreich ist? Warum?

Jetzt möchte ich dich gerne zu deinem eigenen Unterrichten interviewen.

- a. Warum magst du es, Englisch zu unterrichten?
- b. Was denkst du, worum geht es beim Englischunterricht?
- c. Gibt es bestimmte **Aspekte beim Englischunterricht**, die du besonders **magst**? Warum? Gibt es bestimmte Aspekte beim Englischunterricht, die du **nicht so gern** hast? Was glaubst du, warum?
- d. Stell dir vor, der **Direktor oder die Direktorin** deiner Schule würde dich am Schulanfang in ihr Büro bitten und würde dich dann fragen, was deine Ziele für das Unterrichtsjahr sind, was würdest du ihr oder ihm sagen?

Jetzt würde ich gerne mehr über deine Inspiration fürs Unterrichten erfahren. Wo nimmst du deine Ideen für den Englischunterricht her?

- a. Wenn du eine Stunde oder Unterrichtssequenzen planst, was beeinflusst dich dann alles?
- b. [Falls nichts über das Internet kommt] Könntest du dir vorstellen, das **Internet** für deine Stundenvorbereitung zu nützen? In wie fern?
- c. [Falls nichts über Kollegen kommt] Einige Lehrerinnen und Lehrer arbeiten gerne mit anderen **Kollegen** zusammen und tauschen Materialien oder Ideen aus. Wie sieht es da bei dir aus? Teilst du deine Ideen mit Kollegen? Wie funktioniert das?
- d. [Falls nichts über Fachlektüre] Wenn du jetzt an **zusätzliche Ressourcen** denkst, wie zum Beispiel **Fachliteratur**, hast du die schon verwendet? Findest du sie hilfreich?

Teil B – Erfahrungen als LehrerIn

Fragen behandeln Professionalität der Praxis in den "work narratives"

PROFESSIONELLES ENGAGEMENT: KOLLEGIALITÄT, ZUSAMMENARBEIT

Ich würde jetzt gerne mehr darüber wissen, wie es ist, in deiner Schule als Teil eines Lehrerteams zu arbeiten.

- a. Wie oft **plauderst du mit anderen Lehrerinnen und Lehrern** über Sachen, die das Unterrichten betreffen? Kannst du mir ein paar Beispiele dafür geben, worüber du so in letzter Zeit mit Kollegen geplaudert hast? Findest du das hilfreich? Inwiefern?

[Falls nicht erwähnt: Unterrichtskonzepte, Fachspezifisches, Disziplin, Wie man ein bestimmtes Konzept unterrichtet, Ideen für Gruppenprojekte oder Projekte im Allgemeinen]

- a.
- b. Gibt es an eurer Schule auch **eigene Treffen der Englischlehrerinnen und –Lehrer**? Wie wichtig sind die dir?
- c. Gibt es auch **offizielle Meetings, wo sich Lehrer regelmäßig treffen** und über das Unterrichten, neue Methoden und so weiter unterhalten? Worüber wird da normalerweise gesprochen? Was hältst du davon? Glaubst du, hilft das deinem Unterrichten?

[Falls nicht] Was würdest du dann davon halten, wenn dir ein Kollege vorschlägt, so eine Gruppe zu gründen? Was wären die Voraussetzungen? Worüber würdest du dich gerne austauschen?

Stell dir vor, du hast eine Kollegin, die Schwierigkeiten beim Unterrichten hat und die nicht weiß, wie sie diese lösen kann.

- Könntest du dir **vorstellen, Ihren Unterricht für eine Stunde zu beobachten** und bei ihr zu hospitieren? Was glaubst du, wie würde sie sich dabei **fühlen**? Wie würdest du dich dabei fühlen?
- Könntest du dir vorstellen, **in einer ähnlichen Situation, selbst einen Kollegen zu bitten**, deine Stunde zu hospitieren? Was würdest du dir davon erwarten?
- Wie wichtig ist es für dich persönlich, dich mit Kollegen über deinen Job zu unterhalten?
Hättest du gerne mehr Feedback?

Stehst du auch mit Kollegen in Kontakt, die nicht an deiner Schule unterrichten, aber mit denen du dich übers Unterrichten austauschst?

Falls ja, **wie oft trifft ihr euch oder wie kommuniziert ihr miteinander? Worüber** unterhaltet ihr euch? Findest du, dass dir dieser Austausch **hilft**? Findest du, dass diese Treffen **im Vergleich zu** den Gesprächen und Meetings in der **Schule anders** sind? Warum?

- Manche Lehrer machen bei einem **Online Lehrerforum** mit oder schreiben in **Mailgruppen** und so weiter und unterhalten sich dort übers Unterrichten. Was hältst du davon?
- Eine Kollegin von mir, findet es auch hilfreich für sie, bei **Workshops** mitzumachen und dort Kollegen zu treffen und übers Unterrichten zu diskutieren oder Inspiration zu bekommen? Was denkst du darüber? Hast du vielleicht einmal selbst einen solchen Workshop gehalten?

REFLEXION UND DISKURS

Stell dir vor, du wärst gerade mitten in einer Unterrichtsstunde und ein Schüler sagt: "Das ist fad, warum müssen wir das lernen?"

Was würdest du machen und warum? Was glaubst du würde das beim Schüler oder bei der Klasse bewirken?

Jetzt bitte ich dich, einmal an die letzten zwei, drei Wochen zurückzudenken. Versuch, dich an eine bestimmte Stunde zu erinnern, mit der du besonders zufrieden warst.

Was ist an diesem Tag passiert, dass dich zu zufrieden gemacht hat?

- Wenn ich an dem Tag in der Klasse hospitiert hätte, **was hätte ich gesehen**?
- [Falls nichts über den Lehrer] Was hätte **ich dich tun** gesehen?
- [Falls nichts über die Schüler] Was hätte ich **die Schülern tun** gesehen?
- Was glaubst du, war der Wert dieser Stunde für die Schüler?
- Glaubst du, dass diese Stunde **für dich als Lehrer wertvoll** war?

Jetzt erinnere dich bitte an eine Stunde, mit der du nicht zufrieden warst.

Was ist an diesem Tag passiert, dass nicht so geklappt hat, wie du es wolltest?

- Wenn ich an dem Tag in der Klasse hospitiert hätte, **was hätte ich gesehen**?
- [Falls nichts über den Lehrer] Was hätte **ich dich tun** gesehen?
- [Falls nichts über die Schüler] Was hätte **ich die Schülern tun** gesehen?
- Was glaubst du, haben die Schüler **gelernt im Vergleich** zu dem, was du ursprünglich wolltest, dass sie lernen?
- Glaubst du, dass diese Stunde nichts desto trotz für dich wertvoll war?

Einige Lehrer, mit denen ich mich unterhalten habe, verwenden eine Art persönliches Journal, wo sie sich persönlich Gedanken über Ihren Unterricht machen, Notizen über Dinge machen, die sie sich gerne merken möchten.

- Was hältst du davon** und würdest du etwas Ähnliches benutzen? Warum?
- In meiner Ausbildung haben wir das sogenannte **"EPOSTL"** verwendet, ein Portfolio für angehende Sprachenlehrerinnen und Lehrer. Dort konnte man eintragen, welche Kompetenzen man schon hat und den eigenen Fortschritt beobachten. Hast du das in deiner Ausbildung auch gehabt? Was hältst du davon? Hast du es immer noch? Verwendest du es und wenn ja, wie oft?
- Hast du schon einmal Techniken ausprobiert, wie zum Beispiel, dich beim Unterrichten auf **Video aufnehmen und das nachher analysieren**? Denkst du, dass du oder generell man davon profitieren kann? Inwiefern?

PROFESSIONAL AWARENESS

Jetzt würde ich gerne mit dir über das Thema Elternarbeit sprechen.

- d. Kannst du dich an ein bestimmtes **gutes „Elternerlebnis“** erinnern, dass du mit Eltern deiner Schüler gehabt hast?
- e. Kannst du mir auch von einem gewissermaßen **herausfordernden Erlebnis mit Eltern** erzählen?
- f. Eine Kollegin von mir hat mir **über Eltern berichtet, die glauben, sie können dem Lehrer oder der Lehrerin sagen, welche Noten ihre Kinder bekommen** müssen. Was hältst du davon? Was würdest du in so einem Fall machen?
- g. Was ist dir persönlich wichtig bei der Elternarbeit?

In meiner Diplomarbeit schreibe ich auch darüber, wie andere gewissermaßen externe Menschen Lehrer sehen.

- a. Was glaubst du, was halten andere Leute (zb. Eltern) speziell von deinem Unterricht?
- b. Was glaubst du, denken andere **generell über Lehrer in Wien oder Österreich**. Was glaubst du, woran liegt das?
- c. Was würdest du jemandem sagen, der meint, **Lehrer sind schlecht**, weil unsere PISA Ergebnisse schlecht sind und Lehrer zu wenig arbeiten, zu viele Ferien haben und so weiter?
- d. Hier habe ich ein paar **Überschriften aus Zeitungen** der letzten Jahre, die ein eher negatives Bild von Lehrern zeigen. Was denkst du persönlich darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer in den Medien dargestellt werden? Denkst du dass die Anschuldigungen, die erhoben werden berechtigt sind? Warum? Sollten Lehrer sich darüber Gedanken machen?

Jetzt würde ich mich gerne mit dir über Schüler unterhalten.

- a. Was denkst du, **denken deine Schüler über dich**?
- b. Was **denkst du über die Schüler deiner Klassen**?
- c. Kannst du dich an ein **herausforderndes Ereignis** erinnern, dass du mit einer Schülerin oder einem Schüler in den letzten paar Wochen gehabt hast? Was denkst du, hätte ich gesehen? Wie bist du diese Herausforderung angegangen?
- d. Nimmst du Schülerherausforderungen oder Probleme in deinem Kopf auch **mit nach Hause** nach dem Unterricht oder gibt es da einen Punkt für dich, wo du sagst: Stop?

PERSONAL MASTERY UND DIFFERENZIERUNGSVERMÖGEN

Unterhalten wir uns noch ein bisschen über Schüler. Stell dir die folgende Situation vor:

- a. **Situation 1** *Thomas ist ein netter, aber schwacher Schüler in deiner Klasse. Während eines Vokabelquizz weiß er nicht einmal die einfachsten Dinge. Der Rest der Klasse beginnt, sich über ihn lustig zu machen.*

Was würdest du tun? Warum? (the question is not so much the “what”, but the “why”.)
Was glaubst du, würde das **bewirken**? [know what | know why | know how]?

- b. Ist dir **eine ähnliche Situation** schon einmal beim Unterrichten untergekommen? Kannst du sie mir beschreiben? Könntest du dir vorstellen, in solchen Situationen mit jemandem anderen darüber zu reden?

Jetzt stellst dir bitte vor, dass ein Kollege mit der folgenden Herausforderung zu dir kommt:

- a. **Situation 2** *“Anna fällt es schwer, die Anforderungen, die während Gruppenarbeitsphasen an sie gestellt werden, zu erfüllen. Besonders, wenn es darum geht, neue Informationen zu suchen und diese zu verarbeiten. Oft stört sie dann die Gruppenarbeit durch “Blödeln”. Wenn die Klasse gebeten wird, selbst in Gruppen zusammenzugehen, ist sie deswegen immer eine der letzten, die gewählt werden. Wenn der Lehrer Gruppen einteilt oder nach einem Zufallsprinzip agiert, dann protestieren die Schüler, die mit Anna*

zusammenarbeiten werden lautstark.“

- b. Kennst du eine derartige Situation? Wie könnte Annas Lehrer darauf eingehen?
- c. Was denkst du **über Niveauunterschiede** in deinen eigenen Klassen?
- d. **Wo findest du Hilfe** oder Ideen für derartige Herausforderungen?
- e. Was würdest du Annas Lehrer für einen **Ratschlag** geben?

Teil C – Eigene Meinung zu LehrerInnenprofessionalität

Der Arbeitstitel meiner Diplomarbeit ist **“professionalism in Viennese language teacher education”** also **Professionalität in der Lehrerinnenbildung**. Jetzt würde ich dich gerne über deine eigene Meinung zu **Professionalität** fragen.

- a. Was denkst du, dass **Lehrerprofessionalität beinhaltet** oder was ein professioneller Lehrer, eine professionelle Lehrerin alles ist?
- b. **Wie professionell fühlst du dich?** Was glaubst du, ist wichtig, damit man sich so fühlen kann?
- c. Was glaubst du, **müsstest du tun, um dich sogar noch professioneller zu fühlen** oder professionell zu bleiben?

Was glaubst du, denken andere Leute über Lehrerprofessionalität?

- a. Glaubst du, **andere Leute behandeln dich** als einen “professional teacher”?
- b. Was glaubst du, **wäre wichtig für Lehrer**, um von ihren Schülern oder anderen Leuten professionell behandelt zu werden?

Zurzeit denken viele Experten intensive über das Projekt “Pädagoginnenbildung Neu” nach, gewissermaßen die Lehrerinnenbildung der Zukunft in Österreich.

- a. Kannst du **an ein oder mehrere Ereignisse in deiner Ausbildung** denken, von denen du denkst, dass sie dein LehrerInnensein stark beeinflusst haben? Zum Beispiel ein spezieller Kurs oder ein Erlebnis?
Prompt: Gab’s in Bezug darauf etwas in deinem Unterrichtspraktikum/ in deinem Studium vor deinem Unterrichtspraktikum?
- b. Wenn du jetzt an deine **eigene Ausbildung** zurückdenkst, welche Inhalte, die aufs Unterrichten bezogen waren, würdest du den Experten empfehlen, zu behalten, weil sie gewissermaßen **essentiell** waren für deine Ausbildung?
- c. Welche Kurse, denkst du sollten überarbeitet werden? Kannst du dich da an einen bestimmten zurückerinnern?
- d. Welche **Lücken**, glaubst du gab es **in deiner Ausbildung** an der Uni oder KPH, wenn du jetzt auf sie zurückblickst? Was hättest du, retrospektiv gesehen, gebraucht, um dich sicherer oder professioneller zu fühlen?
- e. Gibt es etwas, das du in der **Ausbildung ändern würdest**, wenn du die Chance hättest, zukünftigen Lehramtsstudierenden zu helfen? Warum?

Wir sind jetzt am Ende unseres Interviews, aber bevor wir aufhören, hätte ich noch eine Frage: Gibt es noch irgendetwas, was ich vergessen habe, dich zu fragen?

Gibt es etwas, von dem du glaubst, dass es noch wichtig sein könnte für unser Interview und Professionalität?

Danke!

7.5 Transcriptions of the interviews

7.5.1 Benjamin

INTERVIEW TRANSCRIPT A

Professionalism in Viennese English Language Teacher Education

Date of Interview: 21 March 2013

Audio length: 77 minutes

Start of Transcript

- S1: Danke für dein Angebot, mir zu helfen. Ich habe einmal gleich ein paar Fragen über dich persönlich, so in der Schule. Und später werden wir zum Thema Professionalität kommen.
- S2: Gut.
- S1: Erste Frage: Welche Schulstufen unterrichtest du gerade?
- S2: Dieses Jahr, die erste bis dritte Klasse Unterstufe. Es geht jetzt nur um Englisch, oder?
- S1: Ja genau, um Englisch. Wie viele Klassen sind das dann?
- S2: Das sind dann zwei erste, zwei zweite - fünf Klassen.
- S1: Fünf Klassen.
- S2: Genau.
- S1: Zwei erste/
- S2: Zwei zweite und eine dritte.
- S1: Zwei zweite, eine dritte. Ok. In welchem Bezirk? 15.
- S2: Ja.
- S1: Wie lange unterrichtest du schon?
- S2: Also das erste Jahr ohne UP, also das UP letztes Jahr und jetzt das erste.
- S1: Dein Zweitfach ist Geographie.
- S2: Ja.
- S1: Und war der Lehrberuf deine erste Berufswahl?
- S2: Studieren wollte ich eigentlich Journalismus. (...) Da hat die Aufnahme nicht geklappt und dann habe ich es mit dem Lehramt probiert und da bin ich dann hängen geblieben.
- S1: Jetzt machen wir so einen kleinen Gedankensprung. Wenn du jetzt versuchst, dich an einen Lehrer zu erinnern, den du kennst. (...) Das kann jemand sein, den du selber gehabt hast als Lehrer oder einen Kollegen, eine Kollegin (...) wo du findest, das ist ein besonders guter Lehrer. Kannst du mal kurz an diese Person denken? (...) Eine Person, wo du sagst, ja wirklich ein besonders guter Lehrer. Was glaubst du, warum ist dieser Lehrer eine gute Lehrperson oder diese Lehrerin eine gute Lehrperson?
- S2: Immer, wenn die Frage kommt „Was ist ein guter Lehrer?“ oder, wenn ich an jemanden denke, der gut war, dann ist das Erste und Wichtigste bei mir gewesen, dass ich das Gefühl hab, jemand ist authentisch im Unterricht. Also, der nimmt nicht wirklich eine Rolle an, sondern der ist im Unterricht und nach dem Unterricht eine Person. Der erscheint als selbstbewusste, authentische Person. Der muss sich nicht wirklich jetzt umstellen oder wie gesagt schlüpft in eine Rolle oder so etwas. Und ich finde, so etwas merkt man - egal welche Schulstufe - vielleicht auch nur unterbewusst, als Schüler sofort (...) Also ein authentisch auftretender Lehrer, würde ich sagen, ist das Wichtigste. Da ist eigentlich ein Fachwissen sekundär, meiner Meinung nach.

- S1: Wenn du jetzt an diese Person denkst, was macht dieser Lehrer, diese Lehrerin in der Klasse? Was würdest du sagen, was für Dinge, was für Sachen macht sie oder er in ihrer oder seiner Klasse?
- S2: Dadurch, dass es um Authentizität geht, ist es gar nicht so, dass es diesen Prototyp dann gibt. Aber die Person, in dem Fall, an die ich denke, ist einfach im Umgang mit den Kindern bestimmt, aber trotzdem herzlich. Und nimmt sie aber auch als - und dass ist aber das Problem oft bei Lehrern - nimmt sie als mündige Personen wahr. Also er respektiert in diesem Sinne auch die Schüler und geht einfach respektvoll mit den Schülern um und respektiert Meinungen oder Äußerungen, auch wenn sie überraschend für ihn sind.
- S1: Und was machen dann die Schüler in seiner Klasse? Oder die Schülerinnen?
- S2: Die machen dann (...)
- S1: Was für Sachen generell? Also denkst du an eine super Unterrichtsstunde von diesem guten Lehrer, dieser guten Lehrerin?
- S2: Ja die scheuen sich nicht davor, dass sie Sachen äußern, wo etwas bei anderen Lehrern vielleicht/ wo sie da Angst haben davor, etwas zu sagen oder wo es überhaupt generell ein Desinteresse am Fach oder an der Person haben, weil einfach die Person ganz anders auftritt vor ihnen.
- S1: Also du meinst vor allem, dass sie selbst sich trauen, kommunikativ zu sein/
- S2: Ja genau!
- S1: Und teilzunehmen.
- S2: Also, dass einfach der Lehrer eine Atmosphäre schafft mit seinem natürlichen Auftreten, dass jeder das Gefühl hat, egal ob es stimmt oder nicht stimmt, etwas sagen. Und in ihrem Unterricht etwas beizutragen.
- S1: Was hat das dann für einen Einfluss? Was würdest du sagen, wenn du das Klima beschreiben müsstest? (...) Diese Zusammenarbeit?
- S2: Das Klima dann im Unterricht?
- S1: Genau.
- S2: Also im besten Fall - das natürlich ist nicht in jeder Stunde dann so - aber wäre das perfekt, wenn einfach dann sich so überträgt, dass auch die Schüler untereinander das total respektieren, wenn jemand etwas sagt, was falsch ist. Aber zumindest hat er sich getraut, das zu sagen. Er hat das „irregular Verb“ falsch gemacht, aber er hat probiert, das zu äußern. Und ich glaube, das ist wirklich – wenn man das erreichen will als Lehrer – ganz schwierig, aktiv zu steuern, weil das oft wirklich dann das unterbewusste Auftreten vom Lehrer ist. Wie gebe ich mich vor Schülern. Und sobald man da bewusst etwas steuern oder verändern will, nehmen das die Schüler nicht mehr als authentisch wahr.
- S1: Mhm (bejahend). Und wenn wir jetzt ein bisschen von dem generellen Charakter dieser Stunden oder des Unterrichts abweichen, so hin zum Lernprozess selbst, glaubst du, es gibt irgendetwas, was dieser Lehrer oder diese Lehrerin speziell macht im Unterricht, um Schülern beim Lernen zu helfen, beim Lernprozess zu unterstützen?
- S2: Trotz alledem, was ich jetzt gemacht hab, ist jetzt das Wichtigste, dass die Anweisungen ganz klar sind. (...) Und natürlich Schulstufe angepasst. Unterstufe muss die Anweisung ganz klar öfters formuliert sein und auch schriftlich festgehalten werden. Sowohl vom Lehrer an der Tafel, als auch von den Schülern im Heft oder mittels einer Kopie oder so etwas. (...) Weil wenn das nicht funktioniert oder wenn das nicht passiert, dann sind immer wieder konfuse Fragen. Oder es kommt ein ganz komisches oder schlechtes Ergebnis heraus und außerdem ist einfach die Atmosphäre gestört. Weil halt immer Zwischenfragen sind und so weiter. Also die klare Aufgabenstellung ist, meiner Meinung nach, am Beginnen am wichtigsten. Und ich finde das auch gut, wenn man als Lehrer klar den Kindern mitteilt, was das Ziel von der Stunde oder von einer „Unit“ oder von einem Monat oder irgendwas ist. Und jetzt sagen „Ich hab mit euch vor, dass wir bis Ostern das und das machen. Ich möchte, dass wir bis Ostern die *Adverbs* anwenden können und so weiter.“ Dass das Ziel für die Schüler ganz klar erkenntlich ist. Da geht es auch um Transparenz, dass der Lehrer wirklich das schafft, den Schülern zu vermitteln, was er von ihnen haben will. Das ist wichtig, finde ich. Da geht es dann um Planung des Lehrers im Vorhinein, denk ich mir.

- S1: Und glaubst du, wenn du jetzt so diesen Unterricht weiterdenkst ein bisschen, gibt es dann bestimmte Schüler, die besonders gut auf das reagieren oder so? Also glaubst du, dass diese Lehrperson mit einer bestimmten Schülergruppe oder so besonders gut zurecht kommt, die besonders erfolgreich dann sind, oder so?
- S2: Ja, es gibt natürlich Schüler, die nur mit so Anweisungen arbeiten können, die verloren wären, wenn du nur sagst „Buchseite 60. Informiere dich selbst.“ (...) Also das heißt, die brauchen das sowieso. Und andere Schüler würden am liebsten noch drei Mal viel mehr machen und kennen sich eh schon aus, wenn du nur ein Thema ergänzt. Und sagen schon ja das, das. Oder sagen sogar, das will ich mir selbst erarbeiten. Ich will da jetzt gar keine Gruppenarbeit machen oder mit meinem Partner das machen. Ich will mir das selbst durchlesen und dann kann ich das auch besser. Also, es gibt da die verschiedensten Typen in der Klasse und es ist dann da natürlich schwierig für alle Bedürfnisse da als Lehrer, dich zu adaptieren und zu sagen, für dieses Kind muss ich so eine Vorgabe geben und für das Kind muss ich mehr vorbereiten. weil das ist sicher besser, schneller und so weiter. Und für die anderen Kinder muss ich mehr zuwenden, weil die einfach das brauchen und gar nicht anders arbeiten können. Aber das ist ganz schwierig, dass man/ Und das ist, glaube ich, eine Geschichte, wo man mit Erfahrung mehr schafft, denk ich.
- S1: Jetzt ein bisschen von diesem einen Lehrer weg zu deinem eigenen Unterricht. Warum magst du speziell, Englisch zu unterrichten? Warum magst du das?
- S2: Aha. Na die englische Sprache fasziniert mich schon seit Ewigkeiten. Ich bin, also war nie wirklich gut in der Schule in Englisch aber mich hat es einfach fasziniert und wollte irgendwas in die Richtung machen. Und finde es spannend, die Sprache mit - weil sie eben in unserer Gesellschaft schon so integriert ist, in Mitteleuropa -finde es spannend, wie man das einfach mit den Schülern aufgreifen kann und bestimmte Themen daraus, Medien oder generell einfach Filme und so weiter, Radiosachen einfach einzubauen, weil es in der Lebenswelt der Schüler schon so vorkommt, überhaupt die Sprache. Und ich finde das auch total spannend, das einzubauen in den Unterricht. Weil dann analysiert man einmal die Lieblingssongs der Kinder und schaut sich dann den Text an. Das taugt ihnen voll.
- S1: Was denkst du für dich, worum geht es generell beim Englischunterricht?
- S2: Generell, oder/
- S1: Oder speziell, worum geht es im Englischunterricht für dich?
- S2: Worum geht es?
- S1: Worum geht es beim Englischunterricht für dich?
- S2: Naja, es ist schon so ein Fach, wo - also für mein Gefühl ist so etwas, wo ich vergleiche mit Mathematik zum Beispiel. Da ist eine Struktur da. Da ist sehr viel Druck und Angst teilweise da bei den Kindern, was ich mitbekomme. Und im Englischunterricht ist es oft einfach wirklich so, dass meines Befindens das ein bisschen eine spannende Stunde sein kann. Da gibt es dann die Phase, wo Input ist vom Lehrer und dann kann man trotzdem mit den Kindern total spannende freie Sachen entwickeln, wo sie wirklich nicht still herum sitzen und nach einer Struktur etwas lösen müssen. Sondern wirklich etwas entwickeln können und etwas selbst kreieren können, auch schon in der ersten Klasse. Und darum geht es für mich: in einer anderen Sprache etwas Eigenes zu entwickeln.
- S1: Stell dir vor (...) also, wenn du jetzt so denkst an verschiedene Aspekte beim Unterrichten, gibt es irgendetwas, wo du sagst, das magst du besonders am Englischunterricht?
- S2: Schon auch die eigene Schwerpunktsetzung vom Lehrer. Das schon ein relativ großer Rahmen, finde ich. In der Unterstufe musst du dich ja an Grammatik, an Aufbau und Unterricht halten, du kannst aber trotzdem deine Schwerpunkte, was die Themen betrifft, sehr gut leben, finde ich.
- S1: Was wäre da dein Schwerpunkt, zum Beispiel? Wenn du jetzt denkst, sagen wir die zweiten Klassen - du hast ja zwei zweite Klassen - was ist so dein persönlicher Schwerpunkt?
- S2: Ja zum Beispiel, wenn ich mich an den Herbst zurück erinnere, da geht es darum auch, dass die Kinder Wegweisungen machen können und den Weg erklären können. Oder zumindest einen Weg abgehen können und dann erklären können, wo sie abgebogen sind und so weiter. Und da kann man die eigenen Erfahrungen als Lehrer einbauen. Ich habe zum Beispiel Geocaching gemacht Und sind wir halt herum gegangen und haben auf Englisch einen Cache gefunden. Und das hat ihnen total getaugt. Und

nach der Einheit haben alle genau gewusst, wie ich von Punkt A nach Punkt B einen Weg beschreiben kann. Das heißt, du kannst die Schwerpunkte schon eigen setzen, finde ich, wenn du eigene Interessen da einbauen kannst.

- S1: Also bei dir geht es in dem Fall darum, dass du die Unterrichtspunkte, die im Lehrplan oder so stehen, einfach mit deinen persönlichen Vorlieben verbinden kannst.
- S2: Genau! Das ist schon, was im Englischunterricht, meiner Meinung nach, gut geht. (...) Natürlich noch besser in der Oberstufe, weil du da doch weniger Grammatikstruktur hast, sondern wirklich Themenbehandlung. Und die Themenbehandlung ist sehr breit gefächert. Du kannst jetzt wirklich selbst einfach oft, wie du willst.
- S1: Gibt es auch Aspekte, wo du sagst, die liegen dir jetzt nicht so am Englischunterrichten?
- S2: Ja. Natürlich sehne ich mich manchmal nach einer Oberstufe, weil es trotzdem in der Unterstufe sein muss, dass ich Grammatiksachen durch mache und erkläre. Und dann wirklich immer, es ist nicht das spannendste, „*past participle*“ und alle „*irregular forms*“ und so weiter immer wieder durchzukauen und jede Woche genaue Vokabelwiederholungen zu machen. Das muss sein, aber es ist nicht das allerspannendste.
- S1: Also für dich Grammatik, also das ist wirklich aneignen von/
- S2: Das ist teilweise das sture Lernen. Das ist für den Schüler nicht wirklich angenehm, muss aber sein. Und für den Lehrer auch nicht.
- S1: Ihr habt ja eine Direktorin, glaube ich, hier oder? Stell dir vor, also - am Anfang des Schuljahres ruft dich die Direktorin persönlich in ihr Direktorzimmer und fragt dich, was deine persönlichen Ziele für das Jahr sind beim Englischunterrichten. Was würdest du da sagen oder falls es passiert ist, wo, in welche Richtung wäre da deine Aussage gegangen?
- S2: Generell, also nicht eine klassenspezifische, sondern generell.
- S1: Nein, deine für den Englischunterricht, also nicht für Geographie.
- S2: Was ich am Ende des Jahres erreicht haben will, oder wie?
- S1: Deine persönlichen Ziele für den Englischunterricht?
- S2: Das ist zwar nicht auf ein bestimmtes Jahr bezogen, aber mein persönliches Ziel generell im Unterricht ist - das denke ich mir auch sehr oft, wenn ich in der Klasse stehe - es muss, zum Großteil oder am besten zu jeder Zeit der Stunde, ich mich wohlfühlen und die Schüler sich wohl fühlen. Und das klingt jetzt blöd, aber am Wichtigsten ist es, dass ich mich wohl fühle. Weil, wenn das nicht so ist, geht das ja gar nicht, dass sich die Kinder wohl fühlen. (...) Und das ist generell das Ziel, ja. Für ein Jahr betreffend ist schwierig, dann natürlich da wem mitzuteilen, das ist dann natürlich schulstufenbezogen.
- S1: Du hast gerade vorher erwähnt, dass beim Unterrichten schön ist, dass du deine Ideen einbringen kannst. Also du hast das Geocachen gemacht, woher nimmst du diese Ideen? Woher kommt deine Inspiration für den Englischunterricht?
- S2: Ja entweder ich lasse mir selbst zufällig etwas einfallen, wenn ich mir über meine Hobbies und Interessen Gedanken mache oder halt wirklich im Gespräch mit Kollegen, Kolleginnen, sehr viel im Internet finde ich schon viele gute Ideen, muss ich sagen.
- S1: Wie genau funktioniert das dann mit dem Internet?
- S2: Einfach irgendwelche teilweise Lehrerforen, wo jemand erzählt, das hat gut geklappt. Oder Textgattungen oder einfach nur Themen, wo gut Texte geschrieben werden können. Da gibt es schon sehr viele Ressourcen, die man findet. Und selbstverständlich in dem täglichen Austausch mit den Kollegen, da kommt man eigentlich am Weitesten.
- S1: Worüber spricht ihr dann im Kollegium so?
- S2: Wenn dieses Jammern abgehackt ist, was schlimm ist und was dramatisch ist, dann kommt man irgendwann auf eine Gesprächsebene, wo du wirklich vorankommst mit Kollegen. Da geht es jetzt eigentlich gerade nicht so darum, Arbeitsblätter auszutauschen, zu kopieren, sondern wirklich so darüber zu reden, wie gehst du an das Thema heran, was kann ich da übernehmen, was würde zu mir auch passen.

- S1: Ist das ein rein informelles Treffen, zwischen Tür und Angel?
- S2: Ja, genau.
- S1: Habt ihr auch so offiziellere/
- S2: Es gibt natürlich Fachgruppensitzungen und so weiter/
- S1: Ja, wie oft ist das?
- S2: Bei uns an der Schule nur einmal im Semester. Und das betrifft dann natürlich eher die organisatorischen Sachen. Besonders, was neue Matura betrifft, was kompetenzorientiertes Unterrichten betrifft, irgendwelche Ziele, die erreicht werden sollen. Da geht es nicht wirklich praktisch jetzt um den Unterricht in der Klasse oder um Ideen oder Themen, sondern wirklich teilweise einfach auch nur um Vorgabenerfüllung vom Stadtschulrat.
- S1: Wie hilfreich findest du diese Sitzungen dann?
- S2: Die Sitzungen sind schon sehr hilfreich, weil generell da ein gemeinsamer Nenner gefunden wird in der Fachgruppe. Und es gibt dann auch besonders bei so neuen Einführungen Gerüchte, das geht so, das geht so, das geht so. Und es ist natürlich schön, wenn es einmal eine Sitzung gibt, wo jeder sich auskennt: "Die Richtung müssen wir fahren".
- S1: Hättest du persönlich das Gefühl, dass du mehr solche Sitzungen haben möchtest?
- S2: Nein, finde ich nicht. Das reicht, meines Erachtens nach, einmal im Semester. Weil davor und danach auch informell das gut ausgetauscht wird. Und viel auch bei uns per E-Mail passiert.
- S1: Habt ihr da eine Mailgruppe?
- S2: Ja, es gibt eigene Fachemailgruppen.
- S1: Da bekommt halt jeder dann regelmäßig E-Mails.
- S2: Genau.
- S1: Und du hast gesagt "informell", also ihr macht einfach nur so in Pausen, wo du mit anderen Kollegen sprichst/
- S2: Ja genau/
- S1: Also, dass ihr euch einmal extra trifft oder so, kommt das vor?
- S2: Dass wir uns extra jetzt wo zusammenreden und treffen?
- S1: Wo du sagst, so wie jetzt gerade, eine Stunde nachher setzen wir uns zusammen und schauen uns das an oder so.
- S2: Dass das alle dann in der Fachgruppe sind, sicher nicht. Generell natürlich schon öfters, besonders auch, wenn du im Team arbeitest. Es ist ja auch bei uns an der Schule so, dass in den ersten Klassen ein Hauptlehrer ist und dann gibt es einen Assistenzlehrer. Zum Beispiel ich bin bei der S**** der Assistenzlehrer. Und da setzt man sich schon zusammen und beredet bestimmte Ziele.
- S1: Kannst du mir ein bisschen mehr erzählen über diese Zusammenarbeit? Zum Beispiel mit S****? Wie das genau - also organisatorisch - von euch gehandhabt wird.
- S2: Also, es ist natürlich, blöd gesagt, weniger Aufwand in einer ersten Klasse. Weil du musst dich da doch sehr halten an Grammatikvorgaben, die du einfach machen musst. Das heißt/
- S1: Die Vorgaben sind/ Hast du das aus dem Lehrplan oder aus dem Buch?
- S2: Lehrplan und Buch. Aber Buch ist oft deckend mit dem Lehrplan einfach. Und da hilft oder da reicht es manchmal wirklich, eine Viertelstunde zusammen reden: „Diese Stunde machen wir das und das durch. Wir schreiben uns jetzt die „*Past Tense*“ auf“, und so weiter. Also das Wichtigste bei dem Zusammenreden ist dort eigentlich, dass beide - weil wir uns ja die Klasse dann teilen - dass beide mit dem gleichen Endprodukt aufhören.
- S1: Teilen heißt, du nimmst die eine Hälfte, sie nimmt die andere Hälfte.
- S2: Genau und deswegen sind wir immer irgendeine zusammengewürfelte Hälfte.

- S1: Das heißt, es ist nicht vorgekommen schon, dass ihr sagt, ihr seid zusammen in einem Klassenzimmer und du machst irgendetwas mit Schülern und sie steht vorne?
- S2: Nein, das haben wir, glaube ich, einmal gemacht. Aber besonders bei der Klasse, wo wir drin stehen, ist es wichtiger, dass die geteilt werden. Weil sonst ist das zu sehr Chaos in der Klasse. Da müssten weniger sein, dass man gut arbeiten kann miteinander.
- S1: Habt ihr dann noch Nachbesprechungen oder so?
- S2: Ja, aber auch nicht wirklich sehr lange, muss ich sagen. Es reicht auch, weil wir generell jeden Tag oft uns unterhalten über die verschiedensten Sachen. Da spricht man auch informell über das. Und das reicht dann.
- S1: Glaubst du, dass diese Zusammenarbeit, abgesehen davon, dass du jetzt eine kleinere Schülergruppe hast, in der ersten, andere Vorteile für dich als Unterrichtenden hat?
- S2: Ja, ich sehe, man wird um einiges sicherer und man fühlt sich um einiges wohler, wenn man sieht, dass andere Kolleginnen und Kollegen erstens einmal mit ähnlichen Ansätzen an etwas herangehen und zweitens mit den gleichen Problemen kämpfen, die du auch hast.
- S1: Zum Beispiel? Was wären so Probleme, mit denen du zu kämpfen hast?
- S2: Das erste ist immer mit Disziplin und Unruhe in der Klasse. Und ich denke, dass ich oft - also ich zumindest - was mache ich falsch, weil es so unruhig ist. Und es tut dann gut natürlich, wenn man das entweder sieht, wenn ich bei der S**** einmal drinnen bin. Oder am Anfang der Stunde sind wir ja gemeinsam kurz drinnen, da sehe ich das, wie sie umgeht mit den Kindern und wie unruhig es ist. Wenn man sieht oder wenn man hört, dass es die gleichen Probleme gibt bei allen Lehrern, ja, dass es nicht - oft einmal nicht der Lehrertyp ist, sondern einfach das Zusammenwürfeln der Klasse, dass einfach dann auch/
- S1: Was machst du dann jetzt, wenn du sagst zum Beispiel, erste Klasse Disziplinherausforderungen? Auch wenn du sagst, es haben andere Lehrer dasselbe/ Wie versuchst du an diese Herausforderungen heranzugehen?
- S2: Es gibt natürlich ein paar Methoden, die in der Unterstufe gut funktionieren.
- S1: Woher hast du diese Methoden?
- S2: Die habe ich von Gesprächen und aber auch von UP-Seminaren. Da hat es wenigstens ein paar gute Methoden gegeben. Aber das meiste von Gesprächen. So Geschichten, was weiß ich - es gibt dann das Gefäß zum Beispiel an der Tafel, das füllt man, je lauter es wird. Lauter so kleine Geschichten, die in der Unterstufe gut funktionieren.
- S1: Würdest du vielleicht auch auf Fachliteratur oder so zurückgreifen oder hast du das schon einmal gemacht?
- S2: Habe ich nicht gemacht, ehrlich gesagt. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass das hilft, aber da bin ich persönlich wahrscheinlich zu faul dafür.
- S1: Ok. Also, es ist einfach eine Zeitfrage.
- S2: Es ist eine Zeitfrage, ja. Also, ich will mir jetzt nicht die Zeit nehmen, um jetzt noch zusätzlich Fachliteratur dazu zu finden, außerdem auch, weil das jetzt kein großes Problem ist. Es funktioniert mit den Methoden bis jetzt. Aber natürlich, wenn jetzt einmal ein größeres Problem kommt, was ich bei Freunden an anderen Schulen, die auch Lehrer sind, mitbekomme, dann kann man sich ehrlich vorstellen, dass Fachliteratur da sicher hilft. Ganz sicher, ja.
- S1: Wenn du jetzt sagst, Fachliteratur jetzt auf das Disziplin/ die Herausforderung gestellt, würdest du Fachliteratur in einem anderen Bereich verwenden, zum Beispiel, um eine neue Methode oder so, auszuprobieren beim Unterrichten.
- S2: Anderen Bereichen meinst du?
- S1: Jetzt nicht auf Disziplin bezogen, sondern auf die anderen Bereiche des Englischunterrichts.
- S2: Ach so, ja natürlich.
- S1: Hast du das schon gemacht?

- S2: Habe ich noch nicht gemacht, aber ich glaube, dass auch das ganz gute Lösungen sein können für ganz andere Probleme. Also, dass ich an den Unterricht anders herangehe und dann sich das Problem der Unruhe trotzdem lösen kann oder andere Probleme.
- S1: Du hast gerade gesagt, du hast mit anderen Kollegen an anderen Schulen auch Kontakt. Und wie genau funktioniert das?
- S2: Durch das Lehramtsstudium besteht mein Freundeskreis aus hauptsächlich aus Lehrern und da bekommt man sehr viel mit, wie es in anderen Schulen in Wien abgeht und welche Probleme die haben. Das ist interessant recht, mit welchen Problemen die kämpfen, was es da für Unterschiede gibt, wie die Zusammenstellung der Schule ist, aus welchem Hintergrund die Kinder sind, in welchem Bezirk die Schule ist.
- S1: Und habt ihr da auch so Treffen oder eine Mailgruppe oder etwas?
- S2: Nein, das nicht. Wir reden privat so viel über die Schule, da reicht das eigentlich.
- S1: Findest du, dass irgendwie, jetzt von der Kommunikation her, das anders ist als zum Beispiel hier in der Schule, so informelle Gespräche?
- S2: Nein, eigentlich nicht. Also natürlich am Anfang - ich bin ja auch neu an der Schule - waren natürlich die informellen Gespräche anders, weil ich nicht gewusst habe, wie ich mit den Personen klar komme. Aber mittlerweile ist das gleich, wie, wenn ich mit meinen Freunden rede, über die Schule.
- S1: Ok. Dankeschön. Jetzt ein bisschen mehr über deine Erfahrungen als Lehrer. Ich habe schon gesagt, also mit dem Englischlehrerteam, da haben wir/ du plauderst oft mit Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Gibt es jetzt auch noch so offizielle Meetings von allen Lehrern? Wo jetzt nicht nur das Englischfachteam, sondern/
- S2: Ja, es gibt - und das ist recht nett an der Schule - es gibt jeden Mittwoch in der sechsten Stunde diese Schiene, wo jeder Lehrer grundsätzlich keinen Unterricht hat, wo man ein Treffen sich organisieren kann. Das heißt zum Beispiel, ich bin Klassenvorstand von der ersten und da habe ich gerade gestern alle Lehrer aus meiner Klasse zusammengerufen und wir haben uns eine Stunde lang unterhalten über meine Klasse. Über die Probleme und über gute und schlechte Schüler und so weiter. Also in der Stunde kann man eigentlich, jedes Treffen, das man haben will, zusammenrufen, weil die Lehrer ja grundsätzlich erreichbar sein müssen.
- S1: Wie hilfreich findest du das?
- S2: Sehr hilfreich, weil es natürlich einmal fein ist, wenn alle da sind und gemeinsam etwas besprochen werden kann. Das ist dann weniger fachlich, das stimmt. Es ist dann eigentlich eher organisatorisch oder einfach, wie man mit bestimmten Problemfällen umgeht, was man machen kann. Ja. Das ist sehr hilfreich, finde ich und es ist sehr super an der Schule, weil es so einfach zu organisieren ist. Ich schreibe ein E-Mail: „Nächsten Mittwoch Teamschiene“ und dann sind die da.
- S1: Also nimmst du das öfters in Anspruch?
- S2: Ja, und besonders hilfreich ist das natürlich vor Elternsprechtagen. Weil dann weiß ich genau bei jedem Kind, der hat da und da Probleme und das kann man mit den Eltern dann kommunizieren. Und das gibt es dann auch nicht nur in Klassengruppen, sondern wie gesagt, auch in Fachgruppen - Englisch und so weiter - und auch in anderen Arbeitsgruppen an der Schule halt.
- S1: Zum Beispiel?
- S2: Zum Beispiel Arbeitsgruppen für die modulare Oberstufe, die vielleicht ausgearbeitet wird. Also jetzt wird ein Konzept bei uns entwickelt oder halt Fachgruppensitzungen - ah Fachgruppen sage ich, Sitzungen von anderen Arbeitsgruppen. Da gibt es eine Ausarbeitung bei uns über Disziplinarregeln neue, da gibt es/
- S1: Bist du bei einer Fachgruppe dabei?
- S2: Ich bin dabei bei der modularen Oberstufe. Da bin ich dabei bei einer Ausarbeitung.
- S1: Und wie oft trifft ihr euch da?
- S2: Das letzte Treffen war, glaube ich, im Herbst. Aber, es wird jetzt öfters kommen.

- S1: Stell dir vor, du hast jetzt eine Kollegin oder einen Kollegen, der Schwierigkeiten hat, in seiner Klasse und der Hilfe sucht. Könntest du dir vorstellen, dass du dich in seinen oder ihren Unterricht reinsetzt und hospitierst?
- S2: Ich kann mir das sehr gut vorstellen, nur ob die Person sich das gut vorstellen kann, ist dann die Frage.
- S1: Warum?
- S2: Weil (...) es ist sehr interessant das zu beobachten. Man macht das ja im Studium sehr oft, man geht hospitieren, man analysiert die Stunden und so weiter. Aber ich habe jetzt schon gemerkt, an der alten Schule/ Das ist eine gewisse/ Man hat ein bisschen eine Hemmung. Man will irgendwie nicht, dass andere Leute da zuschauen, beim eigenen Unterricht.
- S1: Warum glaubst du, ist das?
- S2: Das habe ich selbst noch nicht herausgefunden, ehrlich gesagt.
- S1: Könntest du dir vorstellen, dass wenn du Schwierigkeiten hast, ein anderer Kollege/
- S2: Ich könnte mir das gut vorstellen. Nur verstehe ich trotzdem die Hemmung. Ich glaube, das liegt eher daran, wie gut du mit den Personen kannst. Wenn du eine gute Verbindung hast, eine persönliche, gute persönliche Beziehung hast, mit den Personen, dann geht das gut. Dann kann mir jeder zuschauen. Aber wenn jetzt so eine andere Lehrperson kommt, die ich nicht gut kenne oder wo ich mir denke, die ist mir fachlich überlegen - ja, es gibt ja oft Kollegen, wo ich mir denke, die sind fachlich so super drauf - da habe ich einfach einen Respekt und ein bisschen eine Ehrfurcht davor. Da will ich gar nicht, dass der mir in meinem Unterricht zuschaut.
- S1: Würdest du, zum Beispiel, bei dem fachlich besseren Kollegen zuschauen wollen?
- S2: Absolut, ja.
- S1: Und glaubst du, würde das hier an der Schule funktionieren?
- S2: Das würde sicher funktionieren. Ich will nicht sagen, dass es nicht funktionieren würde. Ich glaube, das Arbeitsklima ist bei uns so gut, dass es funktionieren würde. Aber ich glaube, dass es nicht oft passiert. Und ich glaube das ist generell, nicht nur an der Schule. Das ist generell, glaube ich/
- S1: Hättest du jetzt gerne persönlich für deinen Unterricht mehr Feedback oder so?
- S2: Nicht unbedingt eigentlich. Ich bin selbst bei den Assistenzlehrern bei mir drinnen. Da habe ich ein bisschen ein Feedback. Man bekommt das Feedback ja jede Stunde von den Kindern zu spüren. Und da auch/ Was teilweise überzogen ist, teilweise sehr hilfreich und gerechtfertigt ist. Und ich glaube, Feedback der Kinder über Monate hinweg ist um einiges hilfreicher, wie Feedback von einer Person, die in einer Stunde drinnen ist. Weil es schwierig ist, generell, das Gefüge einzuschätzen nach einer Stunde.
- S1: Wenn du sagst, Feedback von den Kindern, was genau verstehst du darunter?
- S2: Generell, wie sie dich als Person wahrnehmen, das kriegt man ja selbst nach einiger Zeit sehr gut mit. Generell, wie viel Spaß sie im Unterricht haben. Das kriegt man auch schnell mit. Und natürlich kommen auch dann wirklich Beschwerden oder auch Lob von den Kindern, dass eben das super war oder dass es eben wirklich nicht toll war. Und wenn mich einmal Kinder fragen, "Herr Professor, planen sie eigentlich die Stunden?", - und das haben sie genau gefragt in der Stunde, wo ich wirklich planlos reingegangen bin - dann ist das genau das Feedback, wo ich weiß, das kann nicht oft so sein. Weil, wenn nämlich ein Zwölfjähriger gleich merkt, "planen Sie eigentlich die Stunde", na das ist dann das beste Feedback, was man haben kann.
- S1: Wie ist das, verwendest du manchmal auch so Feedback-Bögen oder irgendetwas, könntest du dir das vorstellen?
- S2: Ja, das mache ich mit den Kindern. Also ich teile die Feedbackbögen aus, im Halbjahr eigentlich, oft mit konkreten Fragen oder einfach nur einen leeren Zettel, wo sie Gedanken aufschreiben sollen. Das finde ich sehr hilfreich.
- S1: Und wie wird das angenommen von ihnen?

- S2: Das passiert jetzt mittlerweile schon so oft, also oft dann auch "Das kommt nicht schon wieder", weil sehr viele Lehrer das machen. Aber die meisten der Kinder schreiben sehr viel und sind auch sehr ehrlich. Und in den allermeisten Fällen ist man positiv überrascht. Für mich. Man schätzt sich selber immer ein, wie man ist. Immer.
- S1: Warum glaubst du das?
- S2: Ja, weil Schüler, Schülerinnen, gern einmal im Affekt oder im ersten Moment natürlich ein bisschen eine Abneigung äußern, wenn so eine Hausübung kommt oder eine Übung kommt oder was. Und man sich selbst dann gleich so auffasst, „Ich tu dem Kind etwas Schlechtes“. Im Endeffekt wird das aber über längere Sicht vom Kind ganz anders gesehen; mit ein bisschen Abstand dazu. Obwohl dieses Feedback, was man gleich bekommt, im Moment, das spürt man ja auch. Und das merkt man sich dann.
- S1: Hast du vielleicht auch schon bei Workshops mitgemacht. Du hast gesagt, du hast während dem Unterrichtspraktikum Sachen gemacht, so Workshops, auch nach dem Unterrichtspraktikum? Hast du da teilgenommen?
- S2: Meinst du jetzt Fortbildungen und so weiter?
- S1: Fortbildungen genau.
- S2: Ja, Fortbildungen mache ich eigentlich einige. Eigentlich jetzt eher in Geographie, aber das ist dann meistens einfach eine Fortbildung hinsichtlich von bestimmten Themen oder bestimmten Methoden oder so etwas.
- S1: Warum machst du diese Fortbildungen?
- S2: Weil ich das Gefühl habe, dass ich in Geographie etwas nachzuholen habe.
- S1: Ok, also das ist freiwillig von deiner Seite oder (...)?
- S2: Ja.
- S1: Ist das verpflichtend?
- S2: Nein, die Direktorin sagt, sie wünscht sich das, sie unterstützt jede Fortbildung, aber es ist nichts verpflichtend. Gar nicht.
- S1: Selber hast du noch keinen Workshop gehalten oder so für Kollegen?
- S2: Nein. Also, nur informell.
- S1: Um zurückzukommen auf das Feedback der Schüler. Stell dir vor, du hältst gerade eine Stunde und mittendrin sagt ein Schüler „Bah, warum lernen wir das. Das ist so langweilig!“. Ich meine, das ist jetzt sehr generell formuliert, wir wissen jetzt nicht, welche Klasse oder so. Aber, wie würdest du im Moment agieren? (...) Sagen wir, es ist die eine dritte Klasse, die du hast und ein Schüler sagt bei einem Grammatikthema „Bah, das ist so langweilig. Warum brauchen wir das?“
- S2: Also, meine ersten zwei Reaktionen, ganz ehrlich sind, erste Reaktion ignorieren und wenn er es noch einmal sagt, sage ich, „Die Schule ist nicht immer ein spannender Ort“.
- S1: Was glaubst du, was bewirkt das Ignorieren bei dem Schüler?
- S2: Das kommt darauf an, glaube ich, wenn meine Reaktion immer so ist oder wenn das Gefühl generell beim Schüler da ist, dass ich seine Äußerungen oder Meinungen ignoriere, das bewirkt natürlich, dass er selbst abschaltet und sagt, gut, dann nehme ich gar nicht mehr teil am Unterricht und fertig. Aber ich glaube trotzdem, dass eine Äußerung vom Schüler, die mal so gesagt „Das nicht schon wieder“, dass man die nicht immer gleich im ersten Moment als Problem oder als Fehlplanung einschätzen muss. Wenn das öfters der Fall ist, dann muss man natürlich hinterfragen und andere Planungen anstellen, aber (...)
- S1: Und deine zweite Reaktion, was würde die glaubst du bewirken beim Schüler?
- S2: Finde ich schon ein Bewusstwerden beim Schüler, dass es wirklich teilweise nicht lustig ist in der Schule. Weil oft, es ist trotzdem so, dass Schüler in der Schule in die Schule kommen und glauben - besonders die, die sehr gut sind, die nicht viel machen müssen, dass sie gut sind, dass die nicht nur Jux und Spaß an der Sache haben können. Und wenn gerade so ein Schüler so etwas sagt - das kommt

dann natürlich wieder auf die Person an - glaube ich, ist es geschickter eben allererst einmal so zu reagieren. Also, wie gesagt, auch wieder so etwas, wo man sich anpassen muss an die Frage, welche Person sagt was in dem Moment. Wenn jetzt eine Schülerin oder ein Schüler - also ich denke jetzt an eine Schülerin, die die sich sehr anstrengt, trotzdem kämpft zwischen vier und fünf - wenn die dann immer wieder sagt, „Na das ist auch so langweilig“ und „bla bla bla“, dann suche ich den Fehler bei mir, nicht bei der Schülerin. Also personenbezogen.

- S1: Wenn wir jetzt auf eine situationsbezogener Ebene gehen, als dieses generelle. Wenn du jetzt versuchst, dich an die letzten zwei, drei Wochen zurückzuerinnern, gibt es irgendeine Unterrichtsstunde, wo du gesagt hast: „Die war super.“ Da hat für dich alles gepasst und so. Die hat dir gut gefallen. So an irgend so eine Stunde zurückdenken. Englisch.
- S2: Ja, hab ich auch schon im Kopf.
- S1: Ok. Was ist an diesem Tag passiert, dass dich so zufrieden gemacht hat, an dieser Klasse, dieser Stunde?
- S2: Es ist genau das eingetreten, was ich mir erwünscht habe. Und auch zeitlich genauso eingetreten. Es war eigentlich ein perfekter Beginn und perfekter Abschluss. Genau, ja, das war wirklich super.
- S1: Wenn ich jetzt in der Klasse gewesen wäre, um zu hospitieren, was hätte ich dich tun gesehen? Was hätte ich gesehen generell?
- S2: Du hättest zehn Minuten gesehen, wie einen Grammatikteil erkläre und ich die Aufgabenstellung mache und dann hättest du wenig von mir gesehen. Weil dann haben die Schüler zwanzig, dreißig Minuten etwas ausgearbeitet und das dann sich gegenseitig vorgespielt und präsentiert. Und da hat dann das Publikum etwas raten müssen/ Das war halt so ein „I'm thinking of something“, so ein Ratespiel mit bestimmten Grammatikregeln. Und das hat den Schülern total getaugt und ich habe außer meinem Input am Anfang der Stunde nicht viel machen müssen.
- S1: Was würdest du sagen, ist der Wert dieser Stunde für die Schüler gewesen?
- S2: Ich glaube, der Wert ist recht hoch gewesen für die Schüler. Weil (...) ich habe schon das Gefühl gehabt, dass sie einmal wirklich Spaß gehabt haben. Also sie haben dann öfters wieder gefragt, wann wir so etwas wieder machen können, später. Ich glaube das ist etwas, was in den Köpfen bleibt, für eine gewisse Zeit.
- S1: Und würdest du sagen, dass diese Stunde für dich auch wertvoll gewesen ist und wenn ja, inwiefern?
- S2: Naja, es ist - es ist natürlich wertvoll gewesen in dem Sinne, dass ich in der Planung - dass ich sehe, wenn ich jetzt etwas durchmache, das Input von mir verlangt, dass es natürlich am besten wäre, wenn ich in der gleichen Einheit, das gleich durch Bearbeitung der Schüler passiert. Dass sie dann selbst etwas entwickeln können. Und das ist nicht immer möglich. Aber wenn man das so planen kann, dass man einen Input gibt mit Struktur und dann die Kinder etwas erarbeiten lässt, glaube ich, dass das sehr viele Früchte trägt.
- S1: Das war jetzt so eine wirklich zufriedenstellende Situation. Kannst du an eine Situation oder an eine Unterrichtsstunde denken in den letzten zwei drei Wochen, wo du nicht zufrieden warst. Wo du gesagt hast: „Hm, das war pf.“ - Wo nicht alles so geklappt hat, wie du das wolltest.
- S2: Ja, da war eigentlich der Fall, dass ich geglaubt habe, dass die Sachen, die wir die Stunden davor gemacht haben, dass ich die ausreichend gut erklärt habe, dass das bei den Schülern sitzt. Und habe geplant, um das umzusetzen mit Übungen und kurzen Vorträgen von den Schülern. Und das hat genau gar nicht funktioniert. Also, ich habe da eigentlich erwartet, dass/ - das war bei den Adverbs in der zweiten Klasse - die haben das nicht verstanden. Das war für mich total überraschend, weil ich mir da gedacht habe, das haben wir gut erarbeitet, die Stunden davor. Und es ist dann in der Stunde so bisschen so alles in der Luft gehangen. Was machen wir jetzt? Weil es hat eigentlich das, was ich vorgehabt habe mit ihnen, gar nicht funktioniert. Und dann bin ich irgendwie planlos dagestanden und hab ich dann irgendwie in der Situation selbst etwas entscheiden müssen. Dann haben wir ganz etwas anderes gemacht. Dann haben wir halt im Buch etwas gemacht.
- S1: Also, was hätte ich die Schüler machen gesehen, jetzt insgesamt in der Stunde?
- S2: Was du die Schüler machen gesehen hättest?

- S1: Wenn ich drinnen gegessen wäre?
- S2: Ja. Wenig, außer mich fragen, was zu tun ist und wie das geht.
- S1: Und dich?
- S2: Mich, in Erklärungsnot kommen, wieder Sachen neu zu erklären, die wir schon gemacht haben. Und dann komplettes, stures Übungen im Buch machen.
- S1: Was glaubst du, was haben die Schüler in dieser Stunde gelernt, im Vergleich dazu, was du wollen hättest, dass sie gelernt haben.
- S2: Die Schüler haben in der Stunde wenig gelernt. Natürlich haben wir dann genau das Thema in den Übungen im Buch geübt, aber da ist bei Weitem nicht das gelernt worden, was ich eigentlich von der Stunde erhofft habe.
- S1: Hat diese Stunde trotzdem für dich einen Wert gehabt?
- S2: Ja sicher. Es war besser wie eine Supplierstunde. Also, natürlich hat sie einen Wert gehabt. Wir haben halt etwas gemacht, was in einem gewissen Grad sie noch voran gebracht hat. Aber trotzdem ist man unzufrieden, wenn man nicht genau das/
- S1: Und jetzt - das war eher für die Schüler wahrscheinlich - aber für dich als Lehrperson, hat das für dich einen Wert gehabt, diese Stunde?
- S2: Du meinst, dass es mich dann nachher noch beschäftigt oder? Nicht großartig, weil so Stunden kommen vor. Das muss man, glaube ich, auch akzeptieren, teilweise. So Stunden kommen vor und die muss man abhaken, teilweise.
- S1: Das heißt, ich weiß nicht, manche Lehrer haben irgendwie so ein Journal oder irgendetwas, was sie sich aufheben. Wo sie dann zum Beispiel Erfahrungen reinschreiben, die sie gemacht haben mit einer Stunde oder mit Disziplinarproblemen oder so. Verwendest du so etwas?
- S2: Ich schreibe mir - aber das hat eigentlich mit meiner Klassenvorstandsklasse zu tun - da schreibe ich mir einfach etwas zusammen, was bestimmte Schüler betrifft. Wo es Probleme gibt, was ich zu machen habe. Das ist dann wirklich sehr viel Organisatorisches, weil sehr viel mit Elternarbeit verbunden ist und so weiter. Also das schreibe ich mir schon zusammen, aber das ist ja nichts Fachbezogenes.
- S1: Also nicht zum Englischunterricht.
- S2: Nein, nicht wirklich, nein.
- S1: Kennst du das EPOSTL?
- S2: Ja. (lacht).
- S1: Darf ich dich kurz fragen - also ich habe das auch im Studium gehabt - was du davon hältst?
- S2: Ich habe es ja seit dem Studium nicht mehr angeschaut. Im Studium habe ich es gehasst. Ich habe nicht verstanden, was das bringt.
- S1: Warum?
- S2: Weil es meiner Meinung nach zu (...) ich meine, es ist ja sehr spezifisch, das ist es. (...) Es ist schwierig, dass auf einen Nenner zu bringen, was mich daran gestört hat, aber/
- S1: Hast du es dann verwendet im Studium?
- S2: Verwenden müssen, ja. Ich habe es verwenden müssen bei einem Seminar, glaube ich (...) Aber es war für mich damals einfacher, die bestimmten Bereiche in eigenen Worten zu beschreiben und der Lehrperson damals oder den Kollegen mitzuteilen, wie das in ein Raster einzutragen.
- S1: Das Portfolio ist ausgelegt auf sehr praktische Sachen oder praktische Kompetenzen. Ich nehme an, du hast es gehabt vor dem UP?
- S2: Ja.
- S1: Würdest du sagen, dass es für dich damals relevant war in Hinsicht auf diese praktischen Kompetenzen?

- S2: Nein, es war nicht relevant. Stimmt. Gut, dass du das sagst, weil eigentlich/ Weil mein Problem, was ich gehabt hab, war auch die Relevanz generell mit dem Produkt. Weil - wie du sagst - es praxisbezogen ist. Und die Praxis fehlt im Studium.
- S1: Hätte es dir etwas gebracht, das im Unterrichtspraktikum zu verwenden, glaubst du?
- S2: Schon mehr, als im Studium. Das sicher. Mehr als im Studium.
- S1: Aber jetzt hast du nicht das Bedürfnis (...)?
- S2: Ich habe nicht das Bedürfnis, es zu verwenden, nein.
- S1: Aufgrund der Generalität oder weswegen?
- S2: Aufgrund der Generalität und auch, ehrlich gesagt, dann aufgrund der Zeit.
- S1: Hast du schon einmal probiert, dich selbst auf Video aufzunehmen? In deiner Klasse beim Unterrichten?
- S2: Nein. Also ich habe einmal im Studium ein Seminar gehabt, wo wir gefilmt worden sind. Aber so mich selbst habe ich noch nicht aufgenommen. Aber das ist eigentlich eine gute Idee!
- S1: Wieso?
- S2: Ich finde das interessant. Da darf man keine Hemmungen haben, weil das sieht kein anderer außer du selbst. Das ist eine gute Idee, das mache ich einmal.
- S1: Was glaubst du, was würde dir das bringen, genau?
- S2: Mir bringt das sicher etwas. Weil es ist, glaube ich, schwierig, sich selbst einzuschätzen, wie man zum Beispiel spricht. Wie schnell man spricht, wie deutlich man spricht. Und ich habe das Gefühl, dass das bei Schülern oft in meinem Unterricht nicht so gut funktioniert. Dass ich vielleicht ein Vokabular verwende, was in der Unterstufe noch nicht wirklich/ was sie nicht verstehen können. Da könnte ich, glaube ich schon, mich selbst gut beobachten, ob das adäquat ist.
- S1: Aber das/ das was du machen würdest, alleine für dich.
- S2: Ja, ich glaube/
- S1: Also nicht dann nachher besprechen mit Kollegen oder so oder gemeinsam anschauen.
- S2: Ja. Da sind wir wieder beim gleichen Thema - kommt auf die persönliche Beziehung mit dem Kollegen an.
- S1: Du hast vorher gesagt, du bist als KV sehr mit Elternarbeit involviert. Sprechen wir ein bisschen über Elternarbeit. Kannst du dich an ein bestimmtes gutes Elternerlebnis als Englischlehrer erinnern. Es kann eigentlich auch KV sein.
- S2: Als Englischlehrer, gerade in der ersten, ist eigentlich total weg vom Fach, immer die Arbeit mit den Eltern, aber englischspezifisch, ja (...) Mit den Eltern habe ich oft besprochen, dass viele sehr froh sind, dass ich jede Woche eine schriftliche Vokabelwiederholung mache bei allen meinen Klassen. Also da ist das Feedback recht nett, wenn die Eltern mir mitteilen, dass finden sie super, dass das so gemacht wird. Grundsätzlich ist es immer bei den meisten Elterngesprächen, was mit Englisch zu tun hat, mit genau den Fällen, die zwischen vier und fünf stehen. Wo du mit den Eltern einfach besprechen solltest, mit welchen Themen sich das Kind auch außerhalb vom Unterricht verbessern könnte. Und das sind meistens dann wieder diese sturen Vokabel- und Grammatiksachen.
- S1: Das heißt, wenn du jetzt ein herausforderndes Erlebnis in der Elternarbeit so ein bestimmtes Erlebnis, an eines denkst, kannst du mir ein bisschen erzählen, was da passiert ist?
- S2: (...) Da muss ich überlegen.
- S1: Wo du sagst, es ist wirklich schwierig gewesen für dich, da mit den Eltern gemeinsam/
- S2: Ja bei einem Fall, wo das Kind in den letzten Monaten Leistungsabfall hat, also nicht in Englisch auch in den anderen Fächern. Und das ist sehr schwierig, mit dem Kind zu kommunizieren, was los ist. Und dann ist die Mutter gekommen vor einer Woche und das Elterngespräch war nicht einfach, weil sie nicht wirklich einsichtig war. Weil sie gesagt hat, das Kind macht alles, das passt alles, das ist ein braves Kind. Hat keine Hausübung gemacht, aber/ Also wenn wirklich die Wahrnehmung vom Kind so eine

- andere ist von den Eltern wie von mir, ist das Elterngespräch sehr schwierig. Weil du aneinander vorbei redest.
- S1: Hast du Elterngespräche immer alleine mit Eltern oder gibt es auch Situationen, wo zum Beispiel Kinder mit Ihren Eltern gemeinsam kommen?
- S2: Wenn Kinder dazu kommen, sind das meistens - bis jetzt bei mir - Fälle gewesen, wo es nicht nur um das Fach gegangen ist, sondern um die Person selbst, um Probleme innerhalb der Schule oder der Klasse.
- S1: Eine Kollegin von mir hat mir erzählt, dass es bei ihr Eltern gab, die geglaubt haben, sie können dem Lehrer sagen, welche Noten das Kind zu bekommen hat. Was hältst du davon?
- S2: Ich weiß, das passiert. Ist mir auch schon vorgekommen.
- S1: Wie hast du da reagiert in dem Fall?
- S2: Es war in dem Fall so, dass die Mutter gekommen ist und gesagt hat, das Kind - das war in einer vierten Klasse voriges Jahr - dass das Kind sich anmeldet für eine BAKIP. Und sie braucht unbedingt in dem Fach einen Dreier und keinen Vierer. Und sie war halt eher am Vierer als am Dreier. Man kann nichts anderes machen außer zu sagen, es ist/ Ich kann nachvollziehen, warum die Mutter mit mir spricht, aber das geht halt nicht. Also es passiert, glaube ich, laufend.
- S1: Wie hast du dann versucht, das dieser Mutter näher zu bringen, dass sie eben mehr am Vierer ist als am Dreier?
- S2: Mit einer ganz genauen Darlegung der Leistung des Kindes.
- S1: Wie sieht das aus bei dir, die Darlegung?
- S2: Ich habe alle Aufzeichnungen in einem Notenprogramm drinnen, wo jede Mitarbeit, jede Vokabelüberprüfung, jede Hausübung genau aufgelistet ist. Und dann kann das Elternteil gar nichts mehr anders sagen wie, es ist ein Vierer. Besonders, weil ja auch am Anfang des Jahres genau die Beurteilungskriterien ausgeteilt werden an die Eltern, mit Unterschrift der Eltern.
- S1: Wo hast du diese Beurteilungskriterien hergenommen?
- S2: Die habe ich selbst entwickelt und mit Gesprächen von Kollegen adaptiert.
- S1: Ist das bei euch üblich in der Schule?
- S2: Ja, es ist jetzt eigentlich so geplant, also ab nächstem Schuljahr, das sogar so ist, dass die Beurteilungskriterien pro Fachgruppe vereinheitlicht werden und auf die Homepage gestellt werden. Also, dass wirklich eine ganz eine klare Linie gefahren wird.
- S1: Gibt es irgendetwas, wo du sagst, das ist dir persönlich wichtig bei der Elternarbeit?
- S2: Bei der Elternarbeit persönlich wichtig ist grundsätzlich, weil es auch oft vorkommt, die Bereitschaft der Eltern, an etwas zu arbeiten. Weil oft einfach die Eltern nicht kommen. Oder gar nicht Interesse zeigen an Problemen von dem Kind. Weil es sind viele von uns am Nachmittag da, wo die Eltern gar keine Zeit haben, dass sie mit dem Kind oft über die Schule reden oder gar nichts mitbekommen, von der Schule.
- S1: In meiner Diplomarbeit geht es auch darum, wie andere Leute Lehrer sehen. Was glaubst du, wie würden andere externe Leute deinen Unterricht sehen?
- S2: Meinen Beruf oder meinen Unterricht?
- S1: Deinen Unterricht. Deine persönliche Unterrichtstätigkeit.
- S2: Ich habe schon sehr oft externe Leute bei mir im Unterricht gehabt. Aber das sind Freunde gewesen, die unbedingt zuschauen wollten. Die haben gesagt, ich bin genauso im Unterricht wie außerhalb vom Unterricht. Das taugt mir. Aber wie jetzt eine externe Person, die mich nicht kennt, sehen würde, ist schwierig zu sagen.
- S1: Oder Eltern?
- S2: Oder Eltern, ja. Ich glaube schon, dass gerade bei jungen Lehrern manche Eltern bisschen überrascht - ich hoffe positiv überrascht- sind, weil doch ein bisschen ein Bild vom Lehrer da ist als - wie soll ich das

sagen (...) -graue Person. Und man merkt es auch mit den Kindern. Dass eine andere Verbindung da ist von Kindern mit einem dreißigjährigen Lehrer wie mit einem fünfundfünfzigjährigen Lehrer.

- S1: Warum glaubst du, ist das? Oder inwiefern spiegelt sich das wider?
- S2: Ja es sind dann teilweise wirklich gemeinsame Lebenserfahrungen. Obwohl das Kind ist zwanzig Jahre jünger als du, aber trotzdem. Ich meine, man redet über ähnliche Dinge und das Kind hat, glaube ich, mehr Zugang einfach zu einem, wie jemand, der ein Großvater sein könnte. Eltern, glaube ich, sehen das ähnlich.
- S1: Wie ist es - du hast gerade vorher gesagt, eben generell Lehrerin, Lehrerberuf oder so. Was glaubst du, wie sieht die Öffentlichkeit Lehrer in Wien, in Österreich?
- S2: Das ist, glaube ich, ein ganz großes Problem in Österreich.
- S1: Kannst du da mehr dazu sagen?
- S2: Weil das Bild des Lehrers furchtbar ist, in der Öffentlichkeit.
- S1: Was glaubst du, woran liegt das?
- S2: Das liegt daran, dass das nicht klar und transparent dargelegt werden kann, besonders in einer Stundenanzahl, was der Lehrer leistet. Das geht nicht. (...) Aber diese Einsicht, dass es nicht geht, das darzulegen, ist in der Öffentlichkeit nicht da. Man sieht die zwanzig Stunden, was der Lehrer in der Klasse steht, wenn er voll ist. Den Rest sieht keiner. Was man sieht, sind die Ferien. Und das ist, glaube ich, sehr schwierig, dass über kurze Sicht das Bild vom Lehrer irgendwie verändert wird. Mit dem neuen Lehrerdienstrecht, was irgendwann einmal kommen wird, wird es sich vielleicht ein bisschen verbessern. Aber ich will jetzt auch nicht / dass nichts gerechtfertigt ist. Es sind einige Punkte, die an dem Job sehr super sind für Lehrer und was von der Außensicht als mit Neid empfunden werden kann. Ganz sicher.
- S1: Was ist zum Beispiel, wenn jemand sagt, Lehrer sind schlecht, weil unsere PISA-Ergebnisse schlecht sind, weil eben Befunde, dass das österreichische Schulsystem nicht so gut funktioniert, schlecht sind oder Lehrer eben zu wenig arbeiten. Was würdest du jemandem sagen, der dich persönlich darauf anspricht.
- S2: Ja, da täte ich sagen: „Beschwere dich nicht bei den Lehrern, beschwere dich bei den Politikern.“ Das liegt daran, dass kein Wille da ist, am Bildungssystem grundsätzlich etwas zu ändern. Man sieht an allen internationalen Vergleichen, dass das Bildungssystem verändert werden muss. Und das ist nicht die Schuld vom Lehrer. Das ist die Schuld vom Bildungsministerium.
- S1: Also findest du persönlich diese internationalen Berichte positiv für das Bildungswesen.
- S2: Am PISA-Bericht, weiß ich noch nicht genau, was ich davon halten soll. Aber persönlich, zum Beispiel, man braucht ja nur das Thema Gesamtschule anschauen. Wie gut Nationen mit Gesamtschule abschneiden und wie gut Nationen mit keiner Gesamtschule abschneiden. Und allein da sieht man schon, dass es einer Veränderung bedarf in Österreich. Also ein einfacher Vergleich mit anderen Ländern zeigt, dass Veränderung da sein muss.
- S1: (Zeigt Blatt mit Zeitungsüberschriften) So ein paar Titel, mitgenommen aus verschiedenen Zeitungen. Zum Beispiel „Schlechte Noten für Österreichs Pädagogen“, „Ausgebrannt, Lehrer am Ende Ihrer Kräfte.“, „Schlechte Lehrer nach Hause schicken“, „Ausgebrannt: Hochstressberuf Lehrer“. Was hältst du von diesen Titeln - sind alle aus der Zeitung, aus den Medien.
- S2: Plakative Sachen, ja.
- S1: Plakative Sachen. Glaubst du, dass die irgendwo Relevanz haben?
- S2: Nein, die haben gar nirgends Relevanz. Also so etwas sowieso nicht.
- S1: Sind sie deiner Meinung nach begründet auf irgendetwas?
- S2: Naja, die Themen, also das "Ausgebrannt" und "Hochstressberuf", das kommt jetzt darauf an, auf was der Artikel hin zielt, aber/
- S1: Ich habe natürlich die Zeitungsberichte nicht selbst mit, sondern nur die Titel/
- S2: Das Lehrerbashing ist halt sehr beliebt in den Medien.

- S1: Glaubst du, basiert dieses Lehrerbashing auf irgendwelchen Tatsachen oder ist das eben/
- S2: Man müsste es sich anschauen, wie die Burnout-Quoten der Lehrer und in anderen Berufsgruppen sind. Das weiß ich jetzt nicht. Aber ich frage mich dann, warum es gerade in anderen Berufen, wo es sicher auch hohe Burnout-Quoten gibt, nicht so das Thema ist. Es ist egal in welcher Hinsicht, alle Schlagzeilen hier sind keine Ansätze, um etwas zu verbessern, sondern Ansätze, um Kritik auszuüben.
- S1: Also würdest du sagen, dass die Kritik jetzt - abgesehen von dem Stressberuf - dass man sagt, Österreichs Pädagogen sind schlecht, glaubst du, ist das eine Kritik, die ganz unbegründet ist?
- S2: Ja. Finde ich.
- S1: Sollten sich Lehrer Gedanken machen über solche Sachen in der Zeitung?
- S2: Ja, das schon.
- S1: Inwiefern?
- S2: Naja, man kann schon als Lehrer sich Gedanken machen über das öffentliche Ansehen des Berufes oder über solche oder solche Zeitungsberichte. Die Frage ist, wie man das verändern kann. Viele Lehrer machen das ja, dass sie mitarbeiten am neuen Lehrerdienstrecht, um dann das zu verändern, wie das in der Öffentlichkeit wirkt. Also da geht es darum, wie engagiert du als Lehrer bist und oder wie interessiert du bist an dem eigenen Bild des Berufes.
- S1: Glaubst du, es ist wichtig, das Bild des Berufes?
- S2: Das kommt auch auf die Lehrerpersönlichkeit an.
- S1: Für dich persönlich.
- S2: Nein. Mir ist das nicht wirklich wichtig. Weil in meinem Umfeld sehr viele sind, die genau wissen, wie es wirklich ist im Beruf. Das heißt, ich bekomme dieses Lehrerbashing gar nicht so mit.
- S1: Ok. Unterhalten wir uns ein bisschen mehr jetzt über Schüler. Was denkst du, denken deine Schüler über dich?
- S2: (Lacht) Wenn Schüler zu mir sagen, „Herr Professor, Sie sind zu nett“, dann sage ich „Zu nett?“ und dann sagen sie „Ja. Sie sind zu nett.“ Dann ist das eigentlich etwas, worüber ich mir Gedanken mache. Und denke, irgendetwas läuft falsch. Und das ist teilweise in meinen Unterstufenklassen.
- S1: Was genau, glaubst du, liegt da dahinter, dass sie das sagen "zu nett"?
- S2: Dass sie vielleicht das Gefühl haben, in den meinen Stunden ist eine gelassenere Atmosphäre wie in einer Stunde von anderen Lehrern. Ob das jetzt an mir liegt oder an den anderen Lehrern, ist die Frage. Ich habe nicht das Gefühl, dass die Schüler denken, sie sitzen umsonst drinnen. Ich hoffe und glaube, dass viele Spaß haben daran, was wir machen. Und man merkt trotzdem natürlich, dass es den Schülern taugt, wenn eine junge Person dasteht. Das merkt man schon.
- S1: Was hältst du von deinen Schülern? Also die andere Richtung?
- S2: Also ich halt von den allerallermeisten sehr viel. Generell, wenn ein Schüler Blödsinn macht, dann ist er halt ein Schüler. War man selbst ein Trottel in der Schule und hat Blödsinn gemacht. Also ich komme mit den meisten Schülern sehr gut zurecht. Ich fühle mich wohl.
- S1: Kannst du dich an ein Erlebnis in den letzten zwei, drei Wochen erinnern, wo so ein Schüler, eine Schülerin, mehrere Schüler dich herausgefordert haben, so ein herausforderndes Erlebnis?
- S2: Ja, am Schikurs mit den zweiten Klassen. Das sind natürlich die lustigsten Sachen, wo sie glauben, sie müssen/ Es ist natürlich ein Erlebnis, wenn ich mit meinen Schulkollegen und -Kolleginnen wo hinfahre. Und dann kommen sie da öfters auf Ideen, die nicht so angenehm sind und wo man als Lehrer doch dann überlegt, wie reagiere ich da am besten.
- S1: Kannst du mir da eine Situation beschreiben kurz?
- S2: Gehässigkeiten gegenüber anderen Mitschülerinnen war das.
- S1: Wie hast du da reagiert?

- S2: Sehr sehr schroff und sehr sehr laut! Mit Konsequenzen. Die Konsequenz war damals, dass sie das Zimmer aufräumen haben müssen am Schikurs. Ich habe aber auch nur so schroff reagieren können, weil ich genau gewusst habe, der Schüler, also der Haupttäter da, der mag mich sehr. Und ich hab mit dem sehr gut können. Aber jetzt war ich in dem Moment sehr sehr schroff mit ihm. Hat Wirkung gezeigt, an dem Abend.
- S1: Manchmal ist es so, dass Lehrer oder Lehrerinnen ihre - sagen wir - Herausforderungen, die sie im Schulalltag haben, auch so im Kopf mit nach Hause nehmen. Wie geht es dir damit?
- S2: Ja, ich kann nicht abschalten. Also meine Freundin ist auch Lehrerin und da kann ich nicht abschalten. Man redet zu Hause über die Probleme oder über die Supersachen.
- S1: Gibt es da einen Punkt, an dem du sagen würdest: "Hier ist Halt. Das muss ich, das kann ich nicht nach Hause mitnehmen", oder so?
- S2: Einen bestimmten Fall, oder eine Anzahl an/
- S1: Einen Fall zum Beispiel, wo du sagst, da kannst du einfach/
- S2: Es gibt natürlich auch Fälle, wo ich mir denke, als Klassenvorstand, habe ich eine gewisse Art von Schweigepflicht. Das will ich gar nicht in mein Privatleben rein tragen. Bei so Fällen auf alle Fälle, sicher. Bei Dingen, wo ich mir denke, es könnten mir Freunde Tipps geben, das wird natürlich besprochen.
- S1: Ok. Jetzt machen wir ein bisschen etwas Praktischeres (lacht). Stell dir vor, du hast diese Situation, also: (liest vor) „Thomas ist ein netter, aber ein schwacher Schüler in deiner Klasse. Während eines Vokabelquiz weiß er nicht einmal die einfachsten Dinge. Der Rest der Klasse beginnt sich über ihn lustig zu machen.“ Stell dir vor, das wäre in einer deiner Klassen. Wie würdest du darauf reagieren, jetzt gerade in dieser Situation?
- S2: Meine erste Reaktion wäre, das Vokabelquiz abubrechen und generell über das Klassengefüge und Zusammenhalt in der Klasse zu sprechen. Das ist dann total weg vom Fach wieder, dann nur darüber zu sprechen, wie sich die Kinder selbst als Personen in der Klasse wahrnehmen. Und was so etwas bewirken kann bei einer anderen Person. Also eigentlich ist das/ immer wieder nur eine Bewusstseinsbildung, finde ich. Aber ist eine schwierige Situation, auf alle Fälle.
- S1: Ist dir so etwas schon einmal passiert?
- S2: Ja, so etwas passiert.
- S1: Und du hast dann so reagiert?
- S2: Ich habe dann so reagiert, ja.
- S1: Und was ist dann passiert, also was glaubst du, wie haben die Schüler das aufgefasst?
- S2: Langfristig hat sich nichts verändert. Kurzfristig schon. Es ist schwierig, an so etwas so heranzugehen, dass sich das ganze Klassenklima so verändert, dass sich jeder wohl fühlt. So etwas kommt leider vor. Kinder sind oft/
- S1: Schauen wir uns jetzt eine zweite Situation an. Stell dir vor, du hast einen Kollegen oder eine Kollegin, und die kommt mit folgender Situation zu dir: bei ihr in der Klasse gibt es die Anna und „Anna fällt es eben sehr schwer, die Anforderungen“ (murmelt, S2 liest selbst leise).
- S2: Ok.
- S1: Also glaubst du, worum geht es in dieser Situation?
- S2: Ja, offensichtlich geht es der Anna nicht gut. Ich glaube am besten wäre es da, einmal mit der Anna alleine zu reden. Auch, wie sie sich wahrnimmt und was der Grund sein könnte, dass andere so reagieren, wenn sie mit ihr zusammenarbeiten müssen. Und da können dann die verschiedensten Sachen dahinter stecken. Die Anna blödet nicht einfach nur aus Langeweile, schätze ich einmal.
- S1: Ja in der Situation ist eben vorgegeben, dass sie/
- S2: Weil sie ja/
- S1: Dass es ihr schwerfällt.

- S2: (liest) „Schwerfällt die Anforderungen zu erfüllen.“
- S1: Könntest du an eine Lösung denken, wenn du sagst, das ist jetzt in der Klasse direkt in so einer Situation, was der Lehrer machen könnte für das nächste Mal, wo Gruppenarbeit stattfindet.
- S2: Von dem Beispiel abgesehen mache ich es oft so, dass Kinder, die sehr gut sind, wenn sie fertig sind mit Arbeiten, dass sie herumgehen in der Klasse und anderen helfen bei den Arbeiten. Und das funktioniert recht gut, weil erstens taugt es ihnen, wenn sie wissen, sie sind recht gut und können andern etwas erklären. Und den anderen tut es oft, glaube ich, gut, wenn nicht immer der Lehrer kommt und ausbessert und erklärt, sondern andere Schüler helfen. Also bei Gruppenarbeiten ist das sehr schwierig. Aber wenn das so funktionieren könnte, dass vielleicht Kinder, die man so reif einschätzt und gut sind, mit denen spricht, um mit der Anna zu arbeiten in einer Zweiergruppe oder in einer Dreiergruppe. Und in einer Zweier- oder Dreiergruppe glaube ich nicht, dass die Anna dann da herumblödet. Vielleicht schon.
- S1: Das ist wahrscheinlich ein Fall, wo man sieht, es gibt Schüler, die sind etwas stärker. Schüler, die sind sogar schwächer in ihren Fähigkeiten, was den Unterricht betrifft hier. Wie reagierst du darauf, also wenn jetzt Schüler hast mit verschiedenen Leistungsniveaus?
- S2: Generell im Unterricht?
- S1: In deinem Unterricht. Du hast zum Beispiel Schüler, die sind super und Schüler, die sind schwach. Du hast schon gesagt, du würdest dann die stärkeren Schüler herumschicken/
- S2: Ja entweder das, oder die stärkeren Schüler hätten noch mehr Arbeitsaufträge, dass die noch weiterarbeiten. Aber ich finde auch, es ist wichtig, dass jetzt da das Kind, das nur Einser schreibt erkennt, dass es wichtiger ist, dass ich mich dem (Störung)
- S1: Kannst du das noch einmal sagen bitte!
- S2: Es ist wichtig, dass der Einserschüler erkennt, dass es wichtiger ist, dass ich mich dem schwächeren Schüler widme und nicht jetzt wirklich sehe, ob der das alles richtig gemacht hat, der Einserschüler. Und das ist, glaube ich, ein langer Prozess bis der erkennt, dass ich mich nicht jedem Schüler gleich viel widmen kann. Und auch nicht muss, finde ich. Ganz ehrlich, ob der jetzt ein Plus oder ein Plus Ringerl kriegt in der Vokabelwiederholung, das ist mir jetzt egal. Wichtiger ist mir, dass der schwächere Schüler sich besser entwickelt.
- S1: Wie ist das mit differenzieren? Arbeitest du mit Methoden, die auch differenzieren in deiner Klasse - Leistungsdifferenzierung?
- S2: Direkt dann nur die Aufgabenstellungen für bestimmte Kinder einfach. Also entweder die Menge der Aufgaben oder halt den Anspruch dann teilweise.
- S1: Kommen wir zum letzten Punkt - meine Diplomarbeit - das Thema ist „*Professionalism in Viennese English language teacher education*“, also Professionalität im Lehrerberuf, in der Ausbildung und so weiter. Ich hätte jetzt ein bisschen gern gesprochen über deine eigene Meinung zu Professionalität. Was denkst du, dass LehrerInnenprofessionalität beinhaltet? (kurze Störung)
- S2: Was die eigene Professionalität?
- S1: Was denkst du, jetzt nicht dich speziell, sondern generell, LehrerInnenprofessionalität. Was ist für dich ein professioneller Lehrer. So welche Features sind da dabei?
- S2: Ein professioneller Lehrer ist jemand, der sich egal welche Persönlichkeiten vor ihm sind und welche Persönlichkeit ein bestimmtes Kind hat, dass er den in der Beurteilung genau gleich behandelt und aber auf Bedürfnisse anders eingeht. Also Bedürfnisse von einem schwachen Kind anders eingeht wie von einem besseren Kind, aber trotzdem in der Beurteilung das transparent und fair benotet da in jedem Schüler. Also das heißt jetzt, einen Schüler, der nur laut ist, der kurz vorm Schulausschluss ist und so weiter, aber perfekt ist in Englisch, bekommt selbst verständlich eine Eins, weil er die Anforderungen erfüllt. Des Weiteren, es ist ein professioneller Lehrer ganz banal gesagt, einer, der nach den aktuellen Vorgaben des Lehrplans unterrichtet, egal, ob die mit seiner eigenen Meinung übereinstimmen oder nicht. Das heißt, wenn ein Lehrer findet, diese Zentralmatura ist ein Blödsinn, dann muss er trotzdem seine sechsten, siebenten, achten Englischklassen auf die Zentralmatura vorbereiten, auch wenn er persönlich findet: „Das ist ein Blödsinn“.

- S1: Was, was könnte er tun, in dem Fall, wenn er sagt, das ist ein Blödsinn.
- S2: Was der Lehrer tun könnte?
- S1: Was könnte der Lehrer tun in dem Fall, wenn du sagst, er bereitet sie jetzt vor, aber würde er trotzdem irgendetwas mit diesem Gefühl machen. Glaubst du, dass seiner Meinung nach, die Zentralmatura/
- S2: Na gut, ich hoffe einmal, dass der Lehrer soweit in sich geht, darüber nachzudenken, was gut sein könnte an den neuen Vorgaben. Aber, wenn er trotzdem findet, dass das Endprodukt schlechter ist, wie bei der Ausbildung davor, kann er sich zwar engagieren, dass das wieder verändert wird, aber trotzdem muss er derzeit den Unterricht so gestalten, dass die Schüler die Zentralmatura genauso machen können. Das heißt in gewissem Sinne, die eigenen Bedürfnisse zurückschrauben, wenn die offiziellen Vorgaben gewährleistet sind. Also das ist das Wichtigste, würde ich sagen. Was ist noch ein professioneller Lehrer? (...) Ich finde generell einfach, was die Beurteilung betrifft. Teilweise ist es, was auch die Kommunikation mit den Schülern und den Eltern betrifft, was die Beurteilung betrifft. Das ist oft sehr schwammig oder gar nicht vorhanden. Und ein Lehrer, der nicht transparent seine Beurteilungen darlegt, schon am Beginn des Jahres, ist für mich kein professioneller Lehrer. Weil das hat einfach etwas, so eine Wirkung von „ich entscheide mich dann irgendwann unterhalb des Jahres, wie ich benote“. Dasselbe gilt für Schularbeiten. Bei Schularbeiten gebe ich immer gleich für jede Nummer die Punktezahl an und schreibe unten auch gleich hin, bei so und so vielen Punkten bekommt man die und die Note. Das machen sehr viele Lehrer nicht und ich finde es ist wichtig, weil du von Anfang an weißt, so und so kommt der auf seine Note. Und nicht erst, wenn er die Schularbeit zurückbekommt, entscheidet er sich für die Note. Das ist mir schon wichtig, dass mir auch die Eltern und Schüler gleich erkennen, so komme ich auf meine Beurteilung.
- S1: Wenn ich jetzt ein bisschen weggehe von dieser generellen Beschreibung und auf dich komme. Wie professionell fühlst du dich selbst?
- S2: Tja (lacht), was Transparenz anbelangt, finde ich, dass ich das gut mache. Was kompetenzorientiertes Unterrichten betrifft, kann ich es schwer sagen, weil es eigentlich das Hauptthema in der Oberstufe ist jetzt gerade, und ich habe keine Oberstufe. Aber, da muss ich zugeben, bin ich noch nicht wirklich professionell, weil ich mich bis jetzt auch noch nicht wirklich erkundigt habe, wie das genau vonstattengeht. Würde ich dann machen, wenn ich dann nächstes Jahr eine Oberstufe habe.
- S1: Was würdest du genau machen dann?
- S2: Ja einfach wahrscheinlich mit Kollegen oder die Homepages der Bildungsministerien anschauen, mich informieren, schätze ich mal. Sind auch noch Unterlagen zu Hause von diversen Unikursen und UP-Kursen da.
- S1: Und was glaubst du, wenn du professionell bleiben möchtest oder noch professioneller werden möchtest, was musst du generell tun?
- S2: Dann gibt es die Angebote von Fortbildungsseminaren. Und die finde ich teilweise auch gut, dass die zu machen sind. Es fällt einem natürlich schwierig umzusteigen, was jetzt zum Beispiel Textbeurteilung betrifft. Wie korrigiere ich einen Text in der Oberstufe. Da gibt es, glaube ich, gute Seminare, die das gut veranschaulichen können. Mit dem fünf, vier Bereichen.
- S1: Glaubst du, andere Leute behandeln dich als einen *professional teacher*, also als eine professionelle Lehrkr/
- S2: Behandeln oder sehen?
- S1: Behandeln.
- S2: Denke ich schon, ja. Also ich fühle mich schon so wahrgenommen auch von anderen und im Umgang mit den anderen Lehrern, glaube ich schon. Das Problem eher ist, glaube ich, bei Eltern, die sehen, dass ich ein junger Lehrer bin. Die vielleicht anders mit mir umgehen, wie mit einem erfahrenen Lehrer.
- S1: Was würdest du in dem Fall machen?
- S2: Glaube ich, kann man nichts machen, außer ihnen immer wieder darzulegen, was ich wie verlange und wie ich mir den Unterricht und die Beurteilung vorstelle.

- S1: Wenn wir jetzt wieder weg von dir gehen, generell auf das Lehrerbild. Was glaubst du, was wäre wichtig für Lehrer, um generell von Schülern und anderen Leuten professionell behandelt zu werden?
- S2: Von externen Leuten?
- S1: Oder von ihren Schülern zum Beispiel?
- S2: Ja, da finde ich den Ansatz von unserer Schule, dass man die Beurteilungskriterien auf die Homepage gestellt werden, sehr gut. Weil das zeigt schon einmal, dass sich das Lehrerteam professionell für eine Richtung entschieden hat und die alle in die Richtung agieren. Und das einheitlich gestaltet ist. Und das ist, meiner Meinung nach, schon ein großer Punkt, was Professionalität betrifft. Und wenn das so klar ersichtlich ist auf der Homepage, für Schüler und Eltern, das ist ein Punkt. Wenn das aber dann trotzdem anders ausschaut im Unterricht, weil der Lehrer sich dann doch wieder umentscheidet, was sicher (lacht) vorkommt, na dann schwierig.
- S1: Es gibt zurzeit jetzt diese große Debatte - politische Sache, aber auch bildungswissenschaftlich - dieses Projekt "PädagogInnenbildung NEU", das quasi die Lehrerbildung in Zukunft sein möchte. Jetzt möchte ich gern ein bisschen über das sprechen und so. Da möchte ich gleich beginnen mit deiner eigenen Ausbildung. Kannst du dich an ein oder eine Serie von Ereignissen und Erlebnissen erinnern, wo du sagst, in deiner Ausbildung, die haben dich als Lehrer, wie du heute bist, wirklich sehr stark beeinflusst.
- S2: Sehr stark beeinflusst.
- S1: Oder eher stark beeinflusst. Wo du sagst, das hat wirklich dir zu denken gegeben oder das hat deine Praxis heute/
- S2: Ja und du hast gerade genau das Stichwort gegeben. Das waren genau die Seminare oder Übungen, die praxisorientiert waren. Also die Übungen in Englisch, wo man per Video den Unterricht aufnimmt und dann analysiert, dann eine Übung in Geographie, wo man eine Woche lang mit Schülern arbeitet an einer Schule. Das heißt, eigentlich wirklich weiter gebracht und mich zum Denken gebracht über meine eigene Persönlichkeit als Lehrer haben mich die Praxisübungen. Und die sind quasi nicht vorhanden. Zu wenig vorhanden.
- S1: In dem theoretischen Teil der Ausbildung?
- S2: Ja.
- S1: Wie war das mit dem Unterrichtspraktikum? Das gehört ja auch zur Ausbildung dazu.
- S2: Ach so. Ja Unterrichtspraktikum, gut. Da ist meiner Meinung nach das Problem, dass es immer wieder auf die Persönlichkeiten der Betreuungslehrer und der Leiter der Seminare ankommt. Sehr viele agieren total professionell und bringen einen weiter mit guten Methoden und Ideen. Andere machen irgendetwas und gehen total unvorbereitet auch an die Sache heran. Ich weiß nicht, woran das liegt, an der Ausbildung oder an der Organisation - es ist einfach schwierig, weil bestimmte Personen drinnen sind in dem System, die auch nur mitschwimmen und dann die Studenten, zu dem Zeitpunkt noch, gar nicht weiterbringen.
- S1: Wie findest du diese Verbindung - du sagst, Unterrichtspraktikum oder deine praktische Ausbildung mit der theoretischen Ausbildung in deiner Gesamtausbildung?
- S2: Du meinst jetzt, wie das verbunden ist, generell?
- S1: Generell, wie findest du die Verbindung der Inhalte oder dem, was du deiner Lehr-/Lernerfahrungen als zukünftiger Lehrer deiner praktischen Ausbildungsteile und deiner theoretischen?
- S2: Meiner Meinung nach ist der Theorieteil an dem Praxisteil vorbeigegangen. Es hat wenig Verknüpfung gegeben. Besonders, weil im Praxisteil einfach oft so viele Beispiele und Fragen aufkommen, die der Theorieteil nicht beantwortet oder nicht beantworten kann. Das ist dann so generell gehalten oft, dass ich Probleme im Unterricht, die dann in der Praxis vorkommen, nicht mit dem Theorieteil beantworten kann.
- S1: Glaubst du, dass es überhaupt möglich ist, spezifische Probleme, die du in der Klasse hast, mit einem Theorieteil zu beantworten? Also, um mich das noch einmal fragen zu lassen, glaubst du, das liegt an der Form der Ausbildung oder glaubst du das liegt an der generellen Herausforderung, praktische Fragen im Einzelfall/

- S2: An beiden Sachen, aber ich glaube eher an der Organisation der Ausbildung. Also ich und meine Kollegen und Kolleginnen haben uns immer gefragt beim Studium, wie werde ich überhaupt korrigieren. Wie geht denn das? Haben wir nie gelernt an der Uni. Ich hab das erste Mal korrigiert, wie ich Lehrer war.
- S1: Aber das war im Unterrichtspraktikum?
- S2: Ja, im Unterrichtspraktikum.
- S1: Das gehört zur Ausbildung.
- S2: Gut, naja stimmt. Das gehört zur Ausbildung dazu. Gut, da bist du dann ja wirklich der Lehrer in der Klasse. Das stimmt.
- S1: Das heißt, wenn du/ wenn wir das noch einmal zusammenfassen, essentiell an deiner Ausbildung, findest du, waren diese praktischen Elemente.
- S2: Ja, absolut.
- S1: Welche Kurse, denkst du, sollten überarbeitet werden? Welche Seminare, also wenn du jetzt grob sprichst?
- S2: Grob, ja. (...) Das ist sicherlich der Schwerpunkt auf der Anglistik - oder sprechen wir Anglistik oder?
- S1: Auf deine Ausbildung zum Englischlehrer. Das kann sein die Anglistik, das Unterrichtspraktikum oder auch zum Beispiel die Lehrerinnenausbildung an den Bildungswissenschaften, die zusammen.
- S2: Naja, leider die Schwerpunktsetzung, Themen, die nicht gebraucht werden als Lehrer.
- S1: Zum Beispiel?
- S2: Ich finde Sprachwissenschaft und Literatur unglaublich spannend und wichtig, aber es ist es ist zu viel Schwerpunkt auf die Themen gesetzt für die Lehrerausbildung, finde ich. Also mehr praxisorientierte, pädagogische und didaktische Seminare.
- S1: Glaubst du, das sind Lücken, die es in deiner Ausbildung gab?
- S2: Ja, ich finde schon. Das sind Sachen, die ich vermisst habe und nirgendwo gesehen habe.
- S1: Würdest du noch andere Lücken nennen können, wo du sagst, das hattest du wirklich, jetzt retrospektiv gesehen, hättest du das in deiner Ausbildung gebraucht?
- S2: (...) Na es ist natürlich dann eine schwierige Sache, so Sachen wie Umgang mit einer Klasse und Disziplinprobleme lösen können, Problemfälle in fachlicher Hinsicht lösen können. Das ist halt schwierig generell in einem Seminar zu behandeln, das stimmt ja.
- S1: Wie war das im Unterrichtspraktikum? Hast du da eine quasi eine Antwort oder Hilfestellungen bekommen für so Sachen?
- S2: Durch den Betreuungslehrer hab ich das bekommen. Aber auch mitbekommen, dass sehr viele andere Kollegen von ihrem Betreuungslehrer oder Betreuungslehrerin null Unterstützung bekommen haben. Also das ist dann leider eben der Punkt, dass es oft an den Personen dann scheitert.
- S1: Und wenn es jetzt so - letzte Frage (lacht) - Wenn du etwas ändern könntest an der Ausbildung, sozusagen du hättest so eine *Wishlist*, die du schreiben könntest für zukünftige LehrerInnen. Du könntest alles positiv verändern. Was wäre da so auf der Wunschliste drauf? Das in die zukünftige PädagogInnenbildung NEU/
- S2: Ins kalte Wasser werfen und die ersten zwei drei Semester unterrichten ein Monat lang. Dann sind nämlich auch gleich einmal die weg, die das nicht wollen. Und man hat gleich einmal die Erfahrung, die man braucht während des Studiums und die man nicht hat. Auf der PH funktioniert das, glaube ich. Oder funktioniert, da ist, dass man, dass man mehr Praxis hat, glaube ich.
- S1: Ja, man hat jede Woche Praxis, ab dem ersten Semester. Also einen Tag ein Tag pro Woche ist Praxis. Gibt es noch irgendetwas, wo du sagst, daran habe ich jetzt noch nicht gedacht, dich zu fragen zu Professionalität in der Lehrerausbildung, Professionalität im Lehrerberuf.
- S2: Schauen wir mal. Jetzt mal nicht gerade, aber es gibt sicher etwas (lacht). Es gibt immer etwas (lacht).

- S1: Es gibt immer etwas. Irgendetwas, wo du sagst, so, dass ist noch wichtig, dir zu sagen. Das könnte ich noch reinnehmen.
- S2: Es ist halt generell, man merkt halt, wenn man wenn man an einer Schule ist, leider sehr oft, dass viele Lehrer und Lehrerinnen diesen Paradigmenwechsel irgendwie verschlafen haben und irgendwie so unterrichten, wie vor vierzig Jahren. Und das merken die Schüler und die Kollegen und es ist schwierig auch dann im Kollegium dann auch zu kommunizieren, ja.
- S1: Würdest du diese Lehrer dann als unprofessionell bezeichnen?
- S2: In gewisser Hinsicht schon, ja.
- S1: Glaubst du, dass dann zum Beispiel Medienberichte, die sich auf solche Lehrer berufen, Berechtigung haben gewissermaßen?
- S2: Das kann ich in gewissem Maße dann schon nachvollziehen. Das stimmt schon, weil dann vielleicht besonders auch die Medienberichte mit solchen Lehrern Erfahrungen gehabt haben in der Schule, das stimmt schon, ja. Ja. Hab ich mich widersprochen (lacht).
- S1: Dann vielen Dank (lacht).

End of Transcript

7.5.2 Marie

INTERVIEW TRANSCRIPT B

Professionalism in Viennese English Language Teacher Education

Date of Interview: 26 March 2013

Audio length: 80 minutes

Start of Transcript

S1: Vielen Dank, dass du dich einmal bereit erklärt hast, da mit mir gemeinsam das Interview zu machen.

S3: Kein Problem.

S1: Und das Thema eben meiner Diplomarbeit, wie du gelesen hast, ist Professionalität in der Ausbildung und auch im Lehrerberuf und zuerst habe ich so ein paar Fakten einfach nur über dich, würde ich dich gerne fragen, welche Schulstufen unterrichtest du gerade?

S3: Erste, zweite und vierte. Also Schulstufen wäre das dann fünfte, sechste und achte.

S1: Und ist das in einer Hauptschule, Neue Mittelschule, Wiener Mittelschule?

S3: Kooperative Mittelschule.

S1: In welchem Bezirk ist die Schule?

S3: Im Zweiten.

S1: Und du hast gesagt, du unterrichtest schon ein Jahr jetzt?

S3: Ja, also fast.

S1: Das erste Jahr.

S3: Das erste Jahr ja.

S1: Und dein Zweitfach, was ist das?

S3: Biologie, aber das unterrichte ich gerade nicht.

S1: Ok. War der Lehrerberuf deine erste Berufswahl?

S3: Also ursprünglich ja und dann bin ich wieder davon weggekommen und habe etwas anderes gemacht und dann bin ich wieder dazu sozusagen zurückgekommen.

S1: Und Englischlehrer immer schon auch früher oder/

S3: Oh ja, Englisch war also sicher, also das Fach war sicher.

S1: Also Englisch hat dich immer/

S3: Englisch ja. Das Zweitfach war ich mir nicht so hundertprozentig sicher.

S1: Und darf ich fragen, was du zwischendurch gemacht hast?

S3: Ich habe Opern gesungen.

S1: Wow. (beide lachen).

S3: Ich habe Operngesang studiert und habe dann gesungen und dann habe ich meinen Sohn gekriegt und dann musste ich operiert werden und dann musste ich ein Jahr aufhören zu singen und dann habe ich wieder zurückgegriffen auf Englisch. [01:51]

S1: Ok. Dankeschön. Die erste größere Frage, da würde ich dich bitten, dass du an einen besonders guten Lehrer oder eine besonders gute Lehrerin denkst, die du kennst. Das kann sein jemand, den du selber als Lehrer erlebt hast oder eine Kollegin, ein Kollege. Könntest du an diese Person denken und könntest du mir dann sagen - was glaubst du, warum ist dieser Lehrer oder diese Lehrerin eine gute Lehrperson?

- S3: Ich glaube, sie hat eine ganz ganz toll fundierte und ausgebildete, ausgeglichene Lehrerpersönlichkeit. Also sie findet irgendwie ganz genau die Mitte zwischen streng sein und nachlassen, zwischen mit den Schülern persönlich zu sein, aber doch distanziert - also sehr ausgeglichen. Ich muss auch sagen, das ist eine Lehrerin, die ist jetzt schon in Pension. Die ist dieses Jahr in Pension gegangen und die hat natürlich auch die ganze Erfahrung. Diesen Erfahrungsschatz, den hat man einfach als Junglehrer nicht, aber der Unterricht - ihr zuzuschauen - war immer sehr bereichernd für mich. Und sie hat auch eine unglaubliche Ruhe gehabt, also sie hat sich nie aus der Fassung gebracht. Ich habe mir immer gedacht, wenn es irgendwo ein Erdbeben gibt, dann wird sie sagen: (imitiert hohe Stimme) „Nur keine Panik, so jetzt fängst du einmal die Vase und du hältst den Schrank fest!“ Es ist wirklich so, also ganz in ihrer Mitte.
- S1: Und was für Sachen hat sie in ihren Klassen gemacht?
- S3: Also sie hat auch Englisch und Biologie unterrichtet und sie hat - die Sache ist die, sie hat nichts irgendwie Außergewöhnliches gemacht oder Besonderes oder nicht irgendwie tolle, offene Lernstationen jedes Mal oder jedes Mal ein Beamer, sondern einfach nur - sie war die Person, zu der die Schüler gewusst haben, die ist ihre erste Vertrauensperson. Und das ist an Hauptschulen, habe ich schon gemerkt, unglaublich wichtig. Die brauchen immer diese Beziehung, ganz ganz extrem. Wie in der Volksschule, hat man ja auch eine Person. Die Schüler in den Hauptschulen können sich ganz schlecht nur daran gewöhnen, dass es jetzt da mehrere gibt. Ich werde auch ständig mit einem anderen Namen teilweise angesprochen als vom Namen des Klassenlehrers oft. Und einfach, ja sie war eine Persönlichkeit und hat also unterrichtet. Natürlich fachlich war sie auch sehr gut, aber sie hat nicht irgendetwas ganz Außergewöhnliches gemacht. Sie war einfach für die Schüler da. Sie war auch unterrichtend einfach immer sie, authentisch. Und ich glaube, das hat man - die Schüler auch sehr geschätzt. Dass sie genau gewusst haben, woran sie bei ihr sind.
- S1: Was für Sachen haben dann die Schüler in ihrer Klasse gemacht, also so im Unterricht?
- S3: Sie waren eigentlich sehr ruhig. Ihre Stunden waren eigentlich immer sehr harmoniegeprägt. Ab und zu hat sie jemanden ermahnt, aber sie ist nie irgendwie laut geworden und das waren aber nicht irgendwie so problemlose Klassen, so „Sanatoriumsklassen“ oder so (lacht). Sondern ganz einfach normale, die wahrscheinlich bei einem anderen Lehrer halt auch anders agieren.
- S1: Was hat das dann für einen Einfluss gehabt auf das Klima? Wenn du das Klima dieser Klassen beschreiben würdest, im Englischunterricht.
- S3: Ja das ist sehr, sehr von Vertrauen geprägt, von einer angenehmen Atmosphäre eben, wo die Schüler auch irgendwo einen gewissen geschützten Bereich haben, wo sie auch eben Fehler machen können, ohne dass ihnen irgendwie vorgeworfen wird oder nachgetragen wird. Und einfach eine Atmosphäre, wo sie lernen können und wo sie nicht sofort alles perfekt machen müssen, sondern wo sie halt wirklich/ Da ist Ort und Zeit bestimmte Dinge auszuprobieren und bestimmte Dinge zu schaffen und sie werden da halt nicht sozusagen, sie sitzen nicht vor einem Richter.
- S1: Gibt es spezielle Dinge, die sie gemacht hat, die den Schülern beim Lernen direkt jetzt geholfen haben, würdest du sagen?
- S3: Sie hat sehr viel wiederholt, ja und (...) auch immer die Schüler ermutigt. Also sie hat nie gesagt zum Beispiel: „Na, das ist nichts. Das ist ganz schlecht.“ Sondern „Das kannst du besser. Ich habe doch schon gesehen, dass du das besser schreiben kannst!“
- S1: Gibt es, glaubst du, Schülerinnen, mit denen sie besonders erfolgreich war? Also, wenn du sagst, eine Art Typ Schüler - mit denen war sie besonders erfolgreich.
- S3: Ich glaube bei Schülern, bei denen sonst nichts durchdringt. Also die einfach sonst gar nichts vom Unterricht sich mitnehmen können, weil sie einfach so viele persönliche Probleme haben oder familiäre. Das war eine Mittelschule im 22. Bezirk. Das war noch eine Ganztagschule und da waren Kinder wirklich aus ganz schlimmen Familienverhältnissen. Oder auch viele Flüchtlinge, die auch schlimme Sachen erlebt haben. Und wenn die mit diesem ganzen Gepäck in die Schule gehen, da ist es klar, dass sie sich jetzt nicht auf - ich weiß nicht - konzentrieren können, auf die Zellteilung oder was auch immer, auf irgendetwas Fachliches. Sondern die sind halt hauptsächlich mit sich beschäftigt. Nämlich nicht nur in der Schule, sondern die ganze Zeit. Aber ich glaube, dass sie bei denen besonders erfolgreich war. [08:00]
- S1: Und wodurch?

- S3: Ich glaube einfach dadurch, dass sie diese persönliche Ebene hatte. Also, dass dieser Schüler gemerkt hat, für die bin ich zuerst einmal Mensch und dann erst Schüler.
- S1: Jetzt würde ich dich gerne zu deinem eigenen Unterrichten fragen. Warum magst du es, Englisch zu unterrichten?
- S3: Ich mag die englische Sprache und ich habe das eigentlich/ Gerade in Wien finde ich das gut, dass die Schüler, die kriegen ja im Deutschunterricht zum Beispiel immer mit, sie sind immer schlechter in Deutsch als die österreichischen Schüler. Weil das ist nicht ihre Muttersprache und sie verwechseln Artikel. Und im Englischen, da beginnen alle von Null. Da haben nicht die österreichischen Schüler irgendeinen besonderen Vorteil. Weil für sie ist es auch eine Fremdsprache. Und das hat mir eigentlich auch gut gefallen daran, dass es da nicht irgendwie von Vornherein einen Startvorteil gibt. Sondern, dass einfach auch die Schüler, die eben sonst keine Erfolgserlebnisse haben - weil ja die deutsche Sprache in allen anderen Fächern ist und sonst immer Rechtschreibprobleme haben, zum Beispiel wie sie auf Deutsch schreiben - sich ausdrücken können. Und da beginnen sie einfach auch von Null und sind nicht schlecht. Und haben jetzt einmal das Erfolgserlebnis „Was, und ich habe jetzt eben ein Gut und jetzt bin ich einmal gut, jetzt bin ich einmal nicht der schlechteste.“
- S1: Warum also worum, glaubst du, geht es beim Englischunterricht?
- S3: Es geht um Kommunikation, also es geht um ein weiteres Aktivieren generell des Sprachzentrums. Also jetzt auf neurologischer Ebene sind ja auch in Hauptschulen - also ich sage jetzt einfach Hauptschulen, egal wie das jetzt heißt - oft Schüler, die generell sprachlich unterfordert sind, auch schon in ihren Familien. Der Englischunterricht ist einfach ein weiterer Kanal, sich über Sprache ausdrücken zu können, also jetzt in einer weiteren Sprache. Aber es wird auch weiter mit Sprache gearbeitet. Mit unterschiedlichen Konzepten, die Sprache betreffen. Das wird noch einmal gefestigt und von einer anderen Seite beleuchtet.
- S1: Also Kommunikation, dieses Neurologische. Würdest du sagen, es gibt noch einen Aspekt?
- S3: Also, es geht um Sprache und Kommunikation. Es geht um/ auch über sich selber Dinge erfahren. Also im Englischen beginnt man ja auch wieder mit „Wer bin ich?“, ja (bejahend). „Ich heiße so und so, ich mache gerne das und das.“ Da sind die Schüler im Alter der Sekundarstufe eins ja schon längst im Deutschunterricht darüber hinaus. Die schreiben ja nicht Aufsätze mit „ich heiße“ und „ich mache“. Und da haben sie einfach in dem Alter von zehn oder elf jetzt noch einmal die Möglichkeit. „Eigentlich muss ich noch einmal darüber nachdenken: Wer bin ich eigentlich? Was mache ich eigentlich gern?“. Und das dann in Sprache zu Papier zu bringen.
- S1: Gibt es bestimmte Aspekte beim Englischunterricht, die dir besonders liegen, jetzt als Unterrichtende?
- S3: Ja, also ich glaube, ich bin gut im Grammatikunterricht. Obwohl das ja etwas sehr Trockenes ist, aber ich versuche das immer kommunikativ zu machen und von einem authentischem Text auszugehen. Und immer, bevor ich jetzt sage: „So und heute neues Thema *Present Perfect*“, oder so zuerst ein Text oder ein Dialog, wo das vorkommt. Und dann die Schüler eben Fragen in dieser Zeit stellen oder mit diesem grammatikalischem Schwerpunkt. Und dann das erst einzubetten in diesen Form- und Funktionskontext, in diese Theorie.
- S1: Und gibt es Aspekte, die dir nicht so liegen?
- S3: Ja, da muss ich jetzt überlegen. Ja, also Schüler miteinander frei sprechen lassen, das traue ich mich oft nicht, weil ich oft das Vertrauen nicht habe zu den Schülern. Dass sie dann wirklich Englisch benutzen und dass sie auch wirklich darüber sprechen, was sie sprechen sollen. Dass sie nicht irgendwie, irgendetwas anderes machen. Also so mit mir frei sprechen, das traue ich ihnen zu. Aber dieses „*Talk to your partner*“ oder was auch immer, das mache ich fast nie. Weil ich das einfach auch mir nicht zutraue, dass ich sie dann wieder bündeln kann. Weil das oft ein Problem ist, dann wieder die Konzentration von allen zu bekommen und auch ich den Schülern nicht zutraue, dass sie da wirklich selbstständig genug sind.
- S1: Stell dir vor, der Direktor oder Direktorin deiner Schule würde dich am Anfang des Schuljahres zu sich rufen und dich fragen, was deine speziellen Ziele für das kommende Unterrichtsjahr sind für Englisch, mit allen Klassen.
- S3: Also ich möchte, dass sie diese Kompetenzen, die sie schon in den älteren Klassen, die sie schon irgendwo erworben haben, die festigen und sie bereit zu machen. Auch wenn sie an eine weiterführende Schule

- wechseln. Noch einmal das zu wiederholen und sie auch vorzubereiten, was kommen kann. Und dann einfach in den früheren, bei den jüngeren einfach einmal/ (...) Ihnen zu vermitteln, wie man auf Englisch kommuniziert, dass das einfach eine weitere Sprache ist und dass sie das auch können. Also ein Selbstvertrauen in den Schülern stärken in Bezug auf die neue Sprache.
- S1: Jetzt würde ich gerne mehr über deine Inspiration beim Unterrichten erfahren. Wo nimmst du deine Ideen her für den Englischunterricht. Also, wenn du so zum Beispiel eine Stunde oder Unterrichtssequenz planst. Woher kommen deine Ideen? Was beeinflusst dich alles dabei? [14:17]
- S3: Also es beeinflussen mich andere Kollegen. Wir sind oft im Team, wir haben oft Teamunterricht und auch in Parallelklassen. Dann das Internen (lacht). Da suche ich mir auch oft Impulsbilder oder Übungen oder was auch immer. Da nehme ich eigentlich auch viel für das Drumherum her, für Klassengestaltung oder für generell für Tipps, wie man besser bestimmte Dinge organisiert.
- S1: Darf ich dich ganz kurz fragen - 'bestimmte Dinge organisiert', was meinst du damit genau?
- S3: Also zum Beispiel Hefte. Oder aus dem Internet habe ich zum Beispiel die Idee, dass jedes Mal, wenn ein Schüler eine Hausübung vergisst, muss er mir einen Zettel ausfüllen. „Ich habe heute - also heute, dann füllt er das Datum aus - die Hausübung vergessen, weil... “ Und dann schreibt er den Grund hin und dann unterschreibt er. Und dann habe ich das einfach beim Elternsprechtag, bei manchen Schülern fünfzehn Mal ausgefüllt - kann ich sagen, „in der Schrift Ihres eigenen Kindes“. Und dann merkt der Schüler auch selber „Ups, das ist jetzt aber schon jetzt das wirklich das siebente Mal, dass ich etwas vergesse, weil jetzt habe ich schon sieben Mal diesen Zettel ausgefüllt.“ Und dann gehen ihm auch die Gründe aus, weil jedes Mal Hefte, die zu Hause liegen lassen, das geht halt auch nicht. Da finden sie irgendetwas.
- S1: Von welcher Seite, also wo genau findet man so etwas?
- S3: Also das habe ich zufällig auf 'pinterest' gesehen.
- S1: Du hast gesagt Kollegen und Kolleginnen, mit denen du zusammenarbeitest, das Internet (...).
- S3: Und auch Bücher, also fachbezogene Literatur.
- S1: Könntest du mir da ein paar Beispiele geben, also so in die Richtung.
- S3: Ja, eines ist „*Lessons from Nothing*“, (...) dann „*Teaching Grammar Creatively*“, dann eines, das haben wir in der Schule. Das sind so Raps, die „*More-Raps*“. Ich unterrichte viel Musik. Das mache ich auch manchmal in Musik, dass ich das einbinde. Und dann „*Getting pupils to think*“ oder so. Das ist vom Helbing Verlag, weiß ich nur. Ich weiß nicht, ob der Titel ganz genau stimmt.
- S1: Also sehr praxisorientierte.
- S3: Ja, eben. Also wirklich, was ich nehmen und gleich verwenden kann. Vielleicht mit ein bisschen eine Art Adaptierung für meine Zwecke. Aber generell etwas, wo ich gleich sehe, das nutzt etwas.
- S1: Du hast gesagt, tauscht auch nur Ideen aus oder tauscht ihr Materialien aus mit den Kollegen?
- S3: Das auch. Also, wenn ich irgendetwas besonders Tolles erstellt habe, dann kopiere ich es gleich fünf Mal für alle Englischlehrer und lege es ihnen ins Fach. Und die können es dann verwenden, wenn sie es brauchen oder auch nicht verwenden und aufheben für später.
- S1: Und das funktioniert bei euch im Kollegium?
- S3: Ja, also bis auf eine Kollegin funktioniert das ganz gut.
- S1: Ja, Dankeschön. (lacht) Jetzt würde ich ein bisschen mehr kommen zu Zusammenarbeit - du hast schon gesagt, Kollegen. Ich würde dich jetzt gerne fragen, wie es ist bei dir in deiner Schule als Teil eines Lehrerteams zu arbeiten. Und zwar hast du gerade gesagt, ihr tauscht Ideen aus und so. Wie oft, würdest du sagen, plauderst du mit Kolleginnen, Kollegen über deinen Unterricht?
- S3: Also mit manchen mehr mit manchen/ mit einer Kollegin sehr oft, sehr sehr oft. Mit der habe ich auch die meisten Stunden im Team. Und sonst, ich plaudere mit Kollegen oft nicht nur über den Unterricht, sondern auch über Schüler, über disziplinäre Probleme, über Hintergründe. „Warum ist der jetzt eigentlich/ die Woche hat er doch was, der war ja sonst nie so.“ Und da ist immer irgendetwas dahinter. Über Schülerprobleme.
- S1: Ist das hilfreich?

- S3: Sehr und vor allem, ich finde das auch interessant, nicht nur mit Englischlehrern. Weil, zum Beispiel, manchmal denke ich mir, „der schafft das einfach kognitiv überhaupt nicht. Der hat ja gar nichts drauf, das ist ja eigentlich sozusagen ein 'I-Kind', nur ohne einen offiziellen Status“. Und dann erzählt mir zum Beispiel die Kollegin in Werken: „Nein, aber das hat er ja ganz toll verstanden und gleich stehend fertig gehäkelt.“, oder so.
- S1: Ein „I-Kind“ wäre (...)
- S3: Ein Integrationskind, also mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Da gibt es ja auch viele, wo nicht darum angesucht wurde aus unterschiedlichen statistischen Systemgründen. Und die wirklich ganz viele Defizite haben, einfach kognitive. Die es nicht schaffen. Aber die sind zum Beispiel dann in anderen Fächern auch ganz anders. Oder wenn ich über ein Kind mir jetzt denke, „das bemüht sich ja gar nicht, das hat gar keinen Ehrgeiz“, und dann erzählt mir der Turnlehrer: „Doch, doch. Der ist gleich immer ganz vorne mit dabei“. Dann kann ich auch schauen, wie kann ich den irgendwie anders motivieren. Vielleicht braucht der etwas anderes. Vielleicht mehr Bewegungsspiele im Unterricht oder so. Damit auch auf DEN eingegangen wird.
- S1: Das heißt, du redest vor allem über Disziplin, über bestimmte Schüler. Wie ist das mit Unterrichtskonzepten?
- S3: Ja, mit einer Englischkollegin rede ich besonders viel darüber, weil wir gemeinsam viele Klassen haben.
- S1: Wie funktioniert das dann, also wenn ihr „team-teacht“? Wie schaut das aus?
- S3: Ganz unterschiedlich. Je nachdem, was wir gerade brauchen. Manchmal geht sie auch mit einigen Schülern raus, wenn wir eine Sprechaktivität machen, damit es nicht zu laut wird und alle durcheinander reden. Oder, damit jeder einmal drankommt zum Sprechen. Oder wir haben auch viele Schüler die gerade „außerordentlich“ waren. Die eben noch, weil sie die Sprache nicht gekonnt haben, immer in Deutschkursen und so waren. Und die jetzt gerade erst auf „ordentlich“ umgestellt wurden. Und die brauchen natürlich spezielle Unterstützung. Da setzt sie sich zum Beispiel zu so einem Kind und schaut, ob der alles hat oder auch (...)/
- S1: Das heißt, ihr seid meistens zusammen in einer Klasse, also wirklich in einem Raum?
- S3: Ja. Genau. Und meistens macht eine eben eine Übung und ich schaue, ob das alle verstehen oder ob irgendein Kind Probleme hat und anders rum. Manchmal lasse ich mich auch einfach von ihr beobachten und sage/ Wir haben drei Englischstunden pro Woche und in zwei davon bin ich immer mit einer Kollegin drinnen. Und dann lasse ich mich manchmal auch - in Klassen, wo ich die Führende bin - lasse ich mich auch von der Kollegin beobachten. Also, ob ich eh alle Schüler dran nehme oder was sie denn für einen Eindruck hat.
- S1: Wie funktioniert das?
- S3: Naja ich habe sie einmal eine „Stricherlliste“ machen lassen, wie oft ich welche Schüler dran nehme und ob mein Eindruck, dass ich jeden gerecht drannehme, ob das stimmt. Aber das stimmt natürlich nicht. (lacht) Weil es gibt Schüler, die wollen die ganze Zeit drankommen und es sind manche zu Recht. Im Sinne von „sie wissen es wirklich“. Manche, die wollen einfach die Aufmerksamkeit. Und einfach, weil die so präsent sind, nimmt man die automatisch öfter dran, damit sie endlich einmal die Hand runtergeben und aufhören mit „Ich, ich, ich, ich, ich“. Und manche fallen dann/ Also generell das System, habe ich das Gefühl, vor allem mit Frontalunterricht, das benachteiligt introvertierte Schüler. Auch, wenn sie es können. Aber die sind einfach vom Typ her nicht so, dass sie ständig aufzeigen, und dann kommen sie nicht dran. Oder dann denkt sich der Lehrer, „Die haben eine schlechte Mitarbeit“, weil sie ja gar nicht aufgezeigt haben.
- S1: Und wie ist das mit deiner, eurer, Planung? Also, wie sieht das aus, wenn ihr jetzt zum Beispiel eine Stunde „Teamteaching“ habt?
- S3: Erstens, wir machen eine gemeinsame Jahresplanung. Also die Kollegen, die die Jahrgangsteams haben. Und dann wir gehen viel nach dem Buch - wir haben die More-Bücher - und da machen wir das eigentlich immer ganz eng. Wir setzen uns nicht vor jeder Stunde zusammen, aber zum Beispiel alle zwei Wochen sagen wir: „Was sind jetzt meine Pläne so für die nächsten zwei Wochen? Möchtest du diese „Unit“ jetzt eigentlich noch anfangen vor der Schularbeit oder nicht mehr? Oder lässt du diese ganz aus vielleicht? Ich habe das in einer Klasse gemacht, das gibt nicht so viel her eigentlich.“ Und ja, einfach so.

- S1: Und habt ihr dann - das wäre jetzt eher so generell - habt ihr auch vor jeder Stunde, dass ihr euch kurz trifft und schaut, „Was wird heute genau im Detail gemacht?“ oder so?
- S3: Ja, das wissen wir meistens schon nicht nur vor der Stunde. Sondern im Voraus sind die Stunden schon geplant. Also wir machen eher langfristige Planungen. Vor der Stunde, da hätte ich kein gutes Gefühl, wenn ich mich erst vor der Stunde: „So, was machen wir heute eigentlich?“ Sondern, wir planen das langfristig.
- S1: Und gibt es Nachbesprechungen nach den Stunden?
- S3: Ja, das kommt auch immer darauf an. Die Nachbesprechung gibt es eher dann realistischer Weise, wenn etwas nicht funktioniert hat. Wenn alles natürlich super gelaufen ist, dann ja, dann spricht man das eher nicht nach. Und wenn etwas/ „Also diese Übung hat ja heute gar nicht geklappt und die haben sich da ja gar nicht ausgekannt“ und „Wie könnte man das denn vorentlasten in deiner Klasse?“ oder/
- S1: Gibt es an deiner Schule dann auch Treffen, wo du sagst, alle Englischlehrerinnen und Lehrer treffen sich gemeinsam?
- S3: Ja, es gibt so Fachkonferenzen immer wieder.
- S1: Wie oft, würdest du sagen, sind die?
- S3: Naja, so alle zwei Monate, schätze ich. Wir haben in unserer Schule Jahrgangteams. Das heißt, man unterrichtet meistens mit einer Kollegin. Und das heißt, die Fachkonferenzen dienen eigentlich dem, um zu sehen, was gibt es so Neues in Englisch. Also ich war mit einer Kollegin bei so einer Präsentation von den neuen 'More'-Büchern - für die Neue Mittelschule wird es eine eigene More-Reihe geben - und da waren wir und dann haben wir das bei einer Fachkonferenz vorgestellt. Oder, wenn wir irgendein besonders gutes Buch, dann stellen wir das auch vor bei dieser Fachkonferenz.
- S1: Das heißt, du und deine Kollegin würden das vorstellen. Also ihr seid aktiv involviert in diese Konferenz. Oder das wird euch vorgestellt?
- S3: Genau, nein. Also wir haben das Ding, die I**** und ich haben das den anderen vorgestellt, diese Bücher. Und ansonsten, wenn andere Kollegen etwas sagen wollen, die können auch, dann wird es uns vorgestellt, ja. Also je nachdem, wer etwas hat und etwas beitragen möchte. Es gibt schon die eine, die ist Fachkoordinatorin und die leitet die Konferenz und schaut, ob es noch irgendwie etwas gibt.
- S1: Und findest du die hilfreich?
- S3: Ja, also ich hole mir da auch immer Ideen oder was es halt noch/ oder Infos auch über Fortbildungen. Wenn eine Kollegin zum Beispiel sagt, „Ich war jetzt bei einer Fortbildung, die war besonders toll und hat mir besonders viel gebracht“.
- S1: Wie ist das dann mit so offiziellen Meetings, wo sich alle Lehrer, also das gesamte Lehrerkollegium trifft. Habt ihr das auch an eurer Schule?
- S3: Also nur bei Konferenzen. Die die finden auch regelmäßig statt.
- S1: Wie oft würdest du sagen?
- S3: Ja, sicher auch alle zwei Monate.
- S1: Und worüber wird dann da gesprochen?
- S3: Über schulische Angelegenheiten.
- S1: Zum Beispiel?
- S3: Wenn es neue Verordnungen gibt oder wenn irgendein Schüler zum Beispiel suspendiert wurde oder natürlich auch vorm Semesterende - wie viele Schüler es mit Nichtgenügend gibt. Dann werden alle genannt von den Klassenvorständen. Über aktuelle Entwicklungen im Bezirk. Irgendwelche SQR-Entwicklungen. Bei der letzten Konferenz haben wir gemeinsam eine Stundentafel für die Neue Mittelschule erstellt. Wir werden nämlich nächstes Jahr neue Mittelschule. Da haben wir eine neue Stundentafel gebraucht und die haben wir dann gemeinsam erstellt, weil die Stundenanzahl muss ja irgendwie gleich bleiben. Berufsorientierung als Fach in den dritten und vierten Klassen ist an einer neuen Mittelschule Pflicht zum Beispiel. Da hat es dann. Das heißt, wir haben die Stunden irgendwo abzwacken müssen, ja.

- S1: Stell dir jetzt vor - um ein bisschen konkreter zu werden - eine Kollegin von dir hat irgendwie Schwierigkeiten beim Unterrichten. Du hast schon gesagt, du hast zum Beispiel eine Kollegin gebeten, dich ein bisschen zu observieren. Könntest du dir vorstellen, sie zu beobachten, für sie zu hospitieren in ihren Stunden.
- S3: Ja, sicher.
- S1: Was glaubst du, wie würde sie sich dabei fühlen?
- S3: Naja, ich denke mir, wenn sie diejenige ist, die mich darum bittet, dann wird sie ja wohl - also ich meine, dann wird sie das ernst meinen und ich glaube nicht, dass sie sich dann unwohl fühlen wird.
- S1: Und du, wie würdest du dich fühlen?
- S3: Naja, ich würde vielleicht ein bisschen Verantwortungsdruck spüren. Wenn ich mir jetzt denke, ich muss da eben ein Urteil abgeben. Ja.
- S1: Könntest du dir vorstellen, dass - also ich meine, du hast schon gesagt, du hast schon eine Kollegin gebeten - also ist das etwas, dass für dich schwierig war zu machen oder?
- S3: Nein. Vor allem, das ist ja jemand, den ich kenne schon.
- S1: Also du würdest eher zum Beispiel eine Kollegin nehmen, die du gut kennst, als jemanden, der/
- S3: Nein, also, die ich zumindest kenne. Also ich finde nicht unbedingt „gut kenne“. Aber jetzt jemanden ganz Fremden zu bitten, „So, jetzt setz dich einmal rein und sag mir etwas“ (schüttelt Kopf).
- S1: Ok. Hättest du generell gerne mehr Feedback über deinen Unterricht.
- S3: Ja.
- S1: Inwiefern?
- S3: Inwiefern? Also (...) Ich bin das vielleicht noch vom Studium gewohnt, dass man wirklich jede Stunde noch nachbespricht und so. Es fehlt einfach schon dieser Austausch. Aber ich verstehe das auch, weil wir sind ständig irgendwohin unterwegs. Also entweder wir kommen von einer Gangaufsicht oder wir gehen zu einer Gangaufsicht oder wir gehen in eine andere Stunde. Und wir haben ja auch nicht den gleichen Stundenplan. Das heißt, manchmal sehen wir uns wirklich nur zwischen Tür und Angel.
- S1: Stehst du auch in Kontakt mit Kollegen, die nicht an deiner Schule unterrichten?
- S3: Also mit meinen ehemaligen Studienkollegen.
- S1: Würdest du sagen, dass du mit denen auch zum Beispiel über deinen Unterricht und so kommunizierst, dass ihr euch da austauscht?
- S3: Ja, also ich habe jetzt vorige Woche zwei Kolleginnen getroffen. Da haben wir auch über Unterricht gesprochen. Aber es kommen halt doch weniger die fachlichen Sachen in den Vordergrund, als wirklich die disziplinären Probleme. Das ist, finde ich, immer sehr stark.
- S1: Und würdest du sagen, dass dir das auch hilft? Auf eine andere Art als der Austausch mit Kollegen an deiner Schule?
- S3: Es hilft mir vor allem zu sehen, dass es an anderen Schulen ähnlich zugeht (lacht). Oder, dass sie ähnliche Probleme haben. Und dass wir uns trotzdem - dank Drinks (lacht) - nicht unterkriegen lassen, ab und zu.
- S1: Du hast vorher gesagt, du konsultierst manchmal das Internet für Ideen und so. Bist du auch Teil eines Lehrerforums oder so, wo zum Beispiel über Disziplin oder Fachsachen ausgetauscht wird?
- S3: Ja, also ich habe selber ein Forum gegründet. Aber das wird jetzt derzeit/ also ich habe da Sachen reingestellt, die ich selber gemacht habe und meine Studienkollegen gebeten, dass sie da auch Sachen raufstellen. Nur, ich habe dann selber schnell gemerkt, dass das erste Dienstjahr so unglaublich fordernd ist, dass ich das jetzt hab einmal ruhen lassen. Also es steht noch alles im Netz. Und dann das zweite, was ich halt noch nicht unter Kontrolle gebracht habe, ist, dass ständig sich irgendwelche „Fake-Accounts“ anmelden, die ich zwar nicht bewillige, aber täglich kriege ich sicher sechzig E-Mails irgendwie mit dem Usernamen „xschwschw“ will sich da anmelden. Das finde ich auch sehr nervig und da muss ich mir noch überlegen, wie ich das irgendwie ausschalte. Vielleicht durch irgend so ein Testwort, was es manchmal gibt im Internet.

- S1: Ja, Captcha oder so.
- S3: Ja genau. Also das heißt www.sekundarstufe.at, falls du da einmal hinschauen möchtest. Und es sind ein paar Sachen zwar schon drauf, aber eben noch ganz wenig. Weil ich nehme an, dass das den anderen Kollegen und Kolleginnen ganz ähnlich geht, jetzt mit der Überforderung einfach, die Sachen zusammen zu halten.
- S1: Darf ich fragen, in diesem Forum, ging es da hauptsächlich um Materialien oder um/ War das wirklich so, wo jeder etwas einträgt oder was war da/
- S3: Also um Materialien auf jeden Fall, aber auch um andere, so wie ich mir das vorgestellt hätte - sage ich jetzt, weil so funktioniert es ja nicht. Weil ich erstens das nur einem kleinen Kreis bekannt gegeben habe und zweitens, einfach weil ja alle jetzt mit der Zeit sicher so wie ich im ersten Dienstjahr einfach überfordert sind. Ich habe mir gedacht, auch wenn es irgendwelche interessante Konferenzen gibt oder Tagungen, da könnte man das auch dort im Forum hinschreiben. Oder eine Kollegin, das hat sie dann im Forum gepostet. Es gibt so eine Internetseite, wo man die Mitarbeitsnoten und alle möglichen Noten oder Leistungsbewertungen eintragen kann und das rechnet dir automatisch den Durchschnitt aus, auf welcher Note der Schüler gerade steht. Das ist auch etwas Praktisches. Also so Tipps und Tricks und auch schulrechtliche Fragen hätte ich mir vorgestellt, dass dort auch diskutiert werden könnten.
- S1: Das ist jetzt von deiner Initiative gestartet aus. Gibt es auch Foren, an denen du teilnimmst, also als Teilnehmer dabei bist.
- S3: Nein, also es gibt dieses 4teachers.de. Aber da geht es wirklich um Materialien. Sonst finde ich, dass Lehrer in Österreich eigentlich sehr schlecht vernetzt sind.
- S1: Was glaubst du, woran liegt das?
- S3: Vielleicht auch an einer gewissen „das ist mein geistiges Eigentum, was ich da produziere und das will ich nicht hergeben“. Vielleicht auch an einem Misstrauen, „vielleicht kriege ich nicht ähnlich gute Materialien da raus“. Und ansonsten finde ich, dass es einem auch erschwert wird. Ich weiß nicht, ob allen, aber zum Beispiel ich würde gern mehr auf Tagungen gehen. Und zwar nicht Fortbildungsveranstaltungen der PH sondern einfach Tagungen über Mehrsprachigkeit oder interkulturelles Lernen. Das interessiert mich besonders, aber ich meine, ich kann das meinem Direktor einfach nicht sagen: „So, ich fehle jetzt da Donnerstag, Freitag“, weil die sind ja meistens am Samstag noch. Einfach, weil ich bei dieser Konferenz sein will. Das verstehe ich auch, weil es gibt in Wien einfach einen extremen Lehrermangel. Jetzt machen irgendwie ganz viele Lehrer Mehrdienstleistungen und dann, wenn ich dann einfach fehlen will. (...)
- S1: Aber wird das generell unterstützt von deiner Schule, Weiterbildung?
- S3: Ja, Weiterbildung so über die PH sich anmelden das schon. Obwohl ich einmal eben zu einer Fortbildung nicht gehen konnte, weil eben so viele Kollegen und Kolleginnen krank waren, dass der Unterricht nicht mehr möglich gewesen wäre. Da bin ich dann halt nicht hingegangen. Aber sonst wird die Fortbildung schon unterstützt. Er bewilligt alles, aber so Tagungen und so/
- S1: Und findest du diese Tagungen und Fortbildungen hilfreich?
- S3: Ich würde sie viel interessanter finden als diese Fortbildungen auf der PH, glaube ich.
- S1: Warum?
- S3: Weil es einfach einen ganzen Tag lang dauert immer oder mehrere Tage und einfach ganz andere Größen da sprechen, wirklich Koryphäen und auch teilweise auch von ganz anderen Ländern. Das ist ein Blick über den Tellerrand hinaus. Und da einfach zu einer Fortbildung zu gehen und ein fünftes Mal einen gleichen Vortragenden zu hören zu einem ähnlichen Thema, das ist einfach nicht so bereichernd.
- S1: Kannst du dir die Fortbildungen aussuchen an der PH oder gibt es eine Richtungsgebung? Das solltest du machen?
- S3: Ich kann es mir aussuchen. Ich meine, ich mache es einfach zu den Themen, die mich interessieren. Da kommen halt immer wieder die gleichen Leute. Und wenn ich jetzt zu einer Tagung gehe - es hätte jetzt eh eine gegeben und es gibt auch wieder eine - zur Mehrsprachigkeit, die sind einfach ganz andere Leute und auch aus anderen Ländern, das ist einfach ganz etwas anderes. Also das würde ich sofort eintauschen. Nur wird nur das, was du sozusagen [an der PH (Anmerkung)] inskribierst, dann gutgeschrieben.

- S1: Aha. Wenn wir jetzt ein bisschen die Richtung wechseln. Stell dir vor, du wärst gerade mitten in einer Unterrichtsstunde und ein Schüler von dir sagt: „Das ist fad, warum müssen wir das lernen?“
- S3: Das passiert in Englisch eigentlich fast nie, wirklich nicht. Es passiert mehr in Musik. Das verstehen die überhaupt nicht, wieso müssen sie das lernen. Und dann meistens sage ich, dass sie noch gar nicht erahnen können, was sie in ihrem Leben noch alles brauchen werden. Und „es ist dir sicher nützlich“, und „außerdem“, sage ich immer, „du sollst dich als Mensch weiterentwickeln. Nicht nur in etwas, was du schon kennst, sondern du sollst auch einmal etwas Neues kennenlernen. Auch wenn du das jetzt noch nicht abschätzen kannst“.
- S1: Jetzt bitte ich dich, konkret an die letzten zwei, drei Wochen zurückzudenken und deinen Unterricht. Gibt es da irgendeine Stunde, wo du sagst, die mit dieser Stunde warst du besonders zufrieden, Englischunterricht jetzt?
- S3: (...) Gute Frage.
- S1: Können auch vier Wochen sein.
- S3: Ja, ich weiß schon. Also die Stunden, mit denen ich am meisten zufrieden bin, sind eigentlich, wenn ich etwas einmal nicht aus dem „More“-Buch mache, sondern etwas von meinen eigenen Sachen. Mit denen bin ich meistens mehr zufrieden. Ich glaube auch, weil die Schüler auch einfach einmal ganz anders sind, wenn sie einmal nicht „Open your student's book“ hören oder „Open your workbook“, sondern einfach ganz etwas anderes. Da sind sie einfach auch viel motivierter. Jetzt machen wir etwas ganz anderes.
- S1: Wenn du jetzt an eine bestimmte Stunde denkst, also die du zum Beispiel eben jetzt mit deinen Ideen bereichert hast. Kannst du mir bitte sagen, was an diesem Tag passiert ist, dass dich so zufrieden gemacht hat mit der Stunde?
- S3: An diesem Tag, was passiert ist?
- S1: Oder was in dieser Stunde passiert ist, dass dich zufrieden gemacht hat mit dieser Stunde.
- S3: Alle Schüler waren bei der Sache und es gab wenige Störfaktoren und ich hatte das Gefühl, dass es wirklich den Schülern auch gefallen hat. Und das ist einfach immer, was mir ein gutes Gefühl gibt. Wenn ich sehe, dass es den Schülern auch wirklich Spaß macht, das gibt mir immer ein gutes Gefühl.
- S1: Wenn ich jetzt in deiner Stunde gewesen wäre, um zu hospitieren, was glaubst du, was hätte ich dich machen gesehen?
- S3: Ich habe eine Geschichte erzählt, auf Englisch, eine ganz einfache und die Schüler haben aber wirklich ganz ruhig zugehört, nicht irgendwo etwas anderes gemacht. Und ich habe noch vorher mit ein paar Bildkarten ein paar Wörter vorentlastet und dann haben wir es noch nachbearbeitet. Also ein Plakat dazu gemacht. Ja, also das hättest du mich machen gesehen.
- S1: Und die Schüler, was hätte ich die machen gesehen?
- S3: Zuerst zuhören einfach bei der Geschichte und dann haben sie in Gruppen einen bestimmten Teil des Plakates erarbeitet.
- S1: Was glaubst du, was war der Wert dieser Stunde für die Schüler?
- S3: Dass sie etwas in Gruppen machen, zusammen und selber etwas erstellen, was dann auch präsentiert wird, der ganzen Klasse. Da sind sie auch/ Viel mehr Verantwortung übernehmen sie dann für ihre eigene Arbeit, wenn sie wissen, das wird dann gezeigt. Und ich glaube, dass sie etwas gelernt haben, ohne sich hinsetzen und einfach etwas zu lernen jetzt. Einfach nicht etwas auswendig lernen oder jetzt schreiben, etwas abschreiben üben. Und trotzdem etwas gelernt haben. Die Wörter sozusagen unterbewusst mit sich genommen haben.
- S1: Glaubst du, dass diese Stunde für dich als Lehrerin wertvoll war?
- S3: Ja. Auf jeden Fall, man braucht diese Sternstunden, um am Ball zu bleiben (lacht).
- S1: Wenn du jetzt zurückdenkst, gibt es auch eine Stunde, mit der du nicht so zufrieden warst, also in diesen letzten zwei, drei, vier Wochen.
- S3: Ja, aber das war eine Stunde, da wurde ich von einem Schüler angegriffen. (lacht).
- S1: Was hätte ich gesehen, wenn ich dort gewesen wäre?

- S3: Der Schüler hat mit seinem Handy gespielt und das dürfen sie während des Unterrichts nicht haben. Und dann habe ich von ihm das Handy gefordert, dass er es mir gibt und das wollte er nicht machen.
- S1: Was hätte ich die anderen Schüler tun gesehen in der Situation?
- S3: Ja, die waren auch ganz ruhig und überrascht und entsetzt auch.
- S1: Und wie ist das ausgegangen im Sinne vom Unterricht gesehen? Also hast du diese Situation irgendwie lösen können, sodass du nachher wieder unterrichten konntest in dieser Stunde?
- S3: Ja das war sehr schwer, das Unterrichten danach. Aber am Ende haben wir dann doch die Übung zu Ende machen können, die anderen Schüler.
- S1: Darf ich fragen, wie du das dann gelöst hast?
- S3: Ja, also der Schüler ist dann/ Also ich habe ihn dann aus der Klasse rausbegleitet und es ist mir eine Kollegin entgegengekommen. Ich habe ihr gesagt, er soll zum Direktor gehen, aber der hatte gerade ein Gespräch. Aber es war unten eine Kollegin in seinem Jahrgangsteam, die hat sich dann darum gekümmert.
- S1: Würdest du sagen, dass das das beeinflusst hat, was die Schüler gelernt haben in dieser Stunde im Vergleich dazu, was du vorher geplant hattest, dass sie lernen?
- S3: Bei diesem einen Schüler sicher. Aber die anderen Schüler waren dann danach viel braver als sonst, weil sie irgendwie dann so geschockt waren, glaube ich, von dieser Situation, dass sie dann besonders gut mitgearbeitet haben.
- S1: Glaubst du, dass diese Stunde für dich nichtsdestotrotz wertvoll war?
- S3: Ja, ich habe vorher mich nie so ernsthaft mit diesem Gedanken auseinander gesetzt. Was mache ich, wenn das passiert. Und jetzt habe ich im Nachhinein einfach schon fünf Wege, wie ich besser hätte reagieren können, sollen, was auch immer.
- S1: Darf ich fragen, könntest du mir einen oder zwei Wege davon schildern?
- S3: Ja, ich hätte ihn gar nicht aus der Klasse rausbegleitet, sondern ich hätte eine Schülerin gebeten, dass sie jemanden aus dem Lehrerzimmer holt. Den rausbegleitet. Also, ich hätte mich einfach nicht darauf eingelassen. Und dann hätte ich dieses ganze nervöse Hin- und Her/ Alles was ich gemacht habe, also in der Situation, war einfach aus dem Bauch heraus, weil ich das einfach auch nicht gepackt habe in dem Moment, dass der mich da stößt. Und es war ja nicht das erste Mal, dass ich einem Schüler ein Handy wegnehme. Das habe ich jetzt schon oft gemacht und es war nie irgendwie ein Widerstand oder manchmal war es sogar lustig. Weil das Handy hat dann geläutet, dann bin ich rangegangen (lacht) und habe gesagt, 'Hier ist die Lehrerin, bitte jetzt nicht mehr anrufen'. Also das war eben nie ein Problem. Die Schüler verstehen, die Schüler halten sich auch dran. Das war einfach dann wirklich ein Problemschüler und das war auch in einer Stunde, die ich, wo ich/ also ich habe diese Schüler nicht gekannt vorher, sonst hätte ich da gewusst, dass der halt auch Probleme mit sich selber hat, mit dem Ganzen.
- S1: Das heißt, das ist nicht ein Schüler, der sonst in deiner Klasse ist, das war zufällig.
- S3: Nein, also nicht zufällig. Aber das ist sozusagen ein Förderkurs und seinen normalen Unterricht hat aber ganz wer anderer in Englisch. Und ich habe ihn wirklich nur in diesem Förderkurs.
- S1: Hat sich irgendetwas - sozusagen vom Schüler aus - geändert mit dieser Situation, dir gegenüber?
- S3: Das weiß ich noch nicht. Weil er ist dann suspendiert worden und jetzt sind die Osterferien und jetzt, ich weiß nicht.
- S1: Alles klar. Du hast gesagt, dir sind da fünf andere Sachen nachher eingefallen, die du hättest machen/ Manche Lehrer schreiben sich das auf. Manche Lehrer halten ein persönliches Journal, wo sie Erfahrungen oder Dinge, die sie in Zukunft machen möchten, oder so, die sie sich aufschreiben möchten. Hast du das auch?
- S3: Ja, also ich habe das in elektronischer Form. Aber ja, manchmal denke ich mir, ich sollte ein Buch schreiben (lacht).
- S1: In elektronischer Form, ist das dann, dass du wirklich jeden Tag etwas hineinschreibst oder ein Tagebuch oder wie funktioniert das?

- S3: Nein, nicht jeden Tag. Einfach, wenn ich gerade das Gefühl habe, dass etwas passiert ist, was ich halt in fünf Jahren mich noch daran erinnern möchte.
- S1: Ich habe bei meiner Ausbildung ein etwas anderes Buch gehabt und zwar war das EPOSTL. (zeigt EPOSTL her) Hast du das schon einmal gesehen?
- S3: Nein.
- S1: Das ist ein Portfolio für Lehramtsstudierende, also für Sprachen generell. Und da gibt es Deskriptoren, wo man einträgt, was man glaubt, wie weit man schon ist, für verschiedene Bereiche beim Unterrichten, Vokabel, Grammatik und so etwas. Es gibt 'Self-Assessment' in dem Sinne. Hast du irgendetwas in die Richtung schon einmal verwendet?
- S3: Nein, das ist mir ganz neu.
- S1: Würde dich so etwas interessieren? So, dass du sagst, du kannst irgendetwas eintragen, Fortschritt, persönliche Notizen bezüglich Methoden, Kompetenz. Wo du sagst, da würdest du gerne deinen Fortschritt eintragen? (...) Könntest du dir das vorstellen, ein Portfolio für dich selbst zu schreiben? Glaubst du, ist so etwas hilfreich?
- S3: Ein Portfolio ja, nicht in dieser Form. Da bin ich zu wenig irgendwie zu wenig systematisch dafür. Ich würde mir eher gerne mein eigenes System machen, nicht in einem vorgefertigten System „Stricherllisten“ führen. Weil für mich ist das viel weniger aussagekräftig, als wenn ich mir das selber in Worten irgendwo/
- S1: Hast du schon einmal eine Technik ausprobiert, wie zum Beispiel dich auf Video aufnehmen?
- S3: Also der E**** hat uns auf Video aufgenommen ein paar Mal, das war immer sehr interessant.
- S1: Warum?
- S3: Ja, einfach sich selber von einer anderen Perspektive zu sehen. Und da fallen einem auch ganz andere Dinge auf in Bezug auf Körpersprache oder/
- S1: Hast du das hilfreich gefunden damals?
- S3: Ja, habe ich schon. Würde ich einfach deswegen nicht machen im echten Unterricht, weil eine Videokamera immer die Schüler irgendwie/ Also das wäre nicht wirklich für mich verwertbar, weil die sicher diese Videokamera spüren würden und sich anders verhalten würden.
- S1: Jetzt würde ich gerne mit dir über das Thema Elternarbeit sprechen. Und zwar, gibt es ein bestimmtes gutes Elternerlebnis, das du mit Eltern deiner Schüler einmal gehabt hast?
- S3: Also ich habe bis jetzt eigentlich (...) fast nur gute Elternerlebnisse gehabt. Die Eltern, die zu dem Klassenforum kommen, also zu den Elternabenden, das sind ohnehin die Eltern eben, die sich kümmern. Und die schlechten Elternerlebnisse, die habe ich eher telefonisch. Im Sinne von, wenn ich die Eltern nicht und nicht erreiche. Oder wenn es einfach so schwierig ist, die überhaupt zu Gesicht bekommen und die überhaupt zu fordern, dass sie einmal aufkreuzen und sich kümmern.
- S1: Wie läuft das dann ab? Wenn du an ein bestimmtes Ereignis denkst oder bestimmte Eltern, die du versucht hast zu erreichen. Haben sich die dann überzeugen lassen?
- S3: Ja, ich habe dann wirklich eine schriftliche Vorladung schicken müssen.
- S1: Und das hat funktioniert?
- S3: Ja, die vom Direktor hat dann funktioniert, die von mir eh nicht.
- S1: Und wie war dann die Situation, als sie mit dir dann quasi vor Ort gesprochen haben?
- S3: Ja, so die haben eh genickt auf alles, was ich gesagt habe. Und „Ja, ja, wir werden sprechen, ja, ja“. Aber es ändert sich nicht wirklich etwas. Also die hören das sicher nicht zum ersten Mal, nicht von mir als erster Lehrerin, dass das so ist. Und denen ist das eigentlich, habe ich das Gefühl, schon egal.
- S1: Eine Kollegin von mir hat mir erzählt, dass sie von Eltern weiß, die versucht haben, einem Lehrer zu sagen, welche Noten er oder sie dem Schüler zu geben hat. Hast du von so etwas schon einmal gehört?
- S3: Ich habe schon davon gehört, aber ich habe es selbst noch überhaupt nicht/
- S1: Was hältst du davon?

- S3: Naja, das ist also Idiotie und auch gegen das Gesetz, das ist das zweite.
- S1: Was glaubst du, was würdest du in so einem Fall machen, wenn zum Beispiel jetzt jemand wirklich zu dir kommt und sagt: „Geben Sie meinem Sohn diese und diese Note“ oder meiner Tochter?
- S3: Ja, dann habe ich gesagt: „Gut und Ihr Sohn und Ihre Tochter, der schreibt mir jetzt Schularbeiten auf diese und diese Note, dann kann ich ihm diese und diese Note geben“.
- S1: Du hast schon vorher gesagt, du verwendest dann zum Beispiel Hausaufgaben-Vergessen am Elternsprechtag. Was zeigst du noch den Eltern oder wie kannst du eine Note rechtfertigen?
- S3: Also ich schreibe mir Mitarbeitsnoten auf. Und dann Vokabeltests habe ich auch. Die lasse ich auch immer die Eltern unterschreiben und mir zurückgeben. Auch Schularbeiten und manchmal führe ich die Eltern auch einfach zum Bankfach des Kindes - das mache ich in meiner Klasse - und sage: „Bitte schauen Sie einmal, wie das Bankfach Ihres Sohnes aussieht“. Und dann sehen die erst, was für eine Unordnung herrscht und Chaos und sondergleichen. Und dann sage ich einfach: „Ja, das wundert Sie wohl nicht mehr, dass Ihr Sohn diese Leistungen erbringt. Der hat einfach seine Sachen nicht beisammen, dem ist einfach alles egal. Der kann nicht einmal einen Zettel, wenn er den bekommt, in die richtige Mappe einordnen, sondern haut den irgendwo hin“.
- S1: Was glaubst du, ist dir persönlich wichtig bei Elternarbeit?
- S3: Mir persönlich ist es wichtig, dieses Eingehen auf die Kultur der Eltern. Ich weiß das selber, weil ich habe auch Migrationshintergrund. Und ich weiß auch selber, es ist einfach etwas ganz Anderes. Ich habe zum Beispiel bei meinem ersten Elternabend, den ich in meiner Klasse gemacht habe auf die unterschiedlichen Sprachen „Willkommen“ auf die Tafel hingeschrieben. Und das ist nur ein ganz ein kleines Symbol eigentlich. Aber jemand, der immer in Österreich aufgewachsen ist und nie irgendwo gelebt hat, in einem anderen Land, wo er auch diese Situation hatte „Jetzt ich kann die Sprache nicht und mein Kind geht dort zur Schule“ oder „Ich kann kaum die Sprache oder schlecht“, was das eigentlich ist, wenn da der Lehrer sich bemüht und wirklich in meiner Muttersprache das hinschreibt. Das können sich Leute, die das nicht erlebt haben, nicht vorstellen. Und ich weiß es nur von meinen Eltern. Mein Vater, der spricht sehr gut Deutsch. Aber meine Mutter nicht so gut und das war immer besonders, also die waren immer ganz begeistert, wenn irgendjemand irgendetwas in der Muttersprache gesagt hat. Einfach auch, wenn es nur ein paar Worte waren.
- S1: Was glaubst du, was halten andere Leute, wie zum Beispiel Eltern, speziell von deinem Unterricht?
- S3: Ich glaube es gibt nicht viele Eltern bei meinen Schülern, die überhaupt über den Unterricht eine Meinung abgeben. Weil sie irgendwie zu wenig Einblick darin haben, was ich auch schade finde. Also es gibt ein paar und die sind bis jetzt zufrieden mit mir. Denen geht es auch darum, mehr in meiner Klasse, was ich als Klassenvorstand mache mit den Kindern, wie die miteinander auskommen. Weil da gibt es viel mehr Probleme.
- S1: Und was glaubst du, denken Eltern, Schüler, andere Leute generell über Lehrer in Wien, in Österreich?
- S3: Naja, dass sie viel Ferien haben und dass sie nur zwanzig Stunden pro Woche arbeiten. Also, das ist das, was mich an dem Beruf am meisten stört. Nicht die Eltern, nicht die Schüler, der Stress gar nicht. Sondern einfach diese Tatsache, dass ein ganzer Staat, ein ganzes Volk denkt, dass wir die Faulpelze der Nation sind und einfach immer nur Forderungen haben, ungerechtfertigt.
- S1: Was würdest du dann jemandem sagen, der meint, die Lehrer sind schlecht. Eben, weil wir zu wenig arbeiten, zu viele Ferien haben. Weil unsere PISA-Ergebnisse schlecht sind. Was würdest du, wenn jemand persönlich dich damit konfrontiert, was würdest du dem dann entgegen?
- S3: Ich würde sagen, ich war auch schon in der Privatwirtschaft tätig. Und das ist nicht annähernd so stressig wie Lehrer sein. Weil es gibt Tage, wo ich sechs Stunden lang nicht einmal dazu komme, aufs Klo zu gehen. Und das kann mir niemand einreden, dass das in irgendeinem anderen Job in einem Büro so ist, dass man nicht einmal eine Kaffeepause oder eine Rauchpause oder was auch immer machen kann. Und man ist einfach diese vier Stunden am Stück oder fünf Stunden voll konzentriert, die ganze Zeit. Man kann mit den Gedanken nicht ein einziges Mal abschweifen, weil die Schüler das sonst sofort merken und dich aus der Klasse tragen. Und einfach dieses die ganze Zeit „hundert-Prozent-geben“, das ist einfach unglaublich anstrengend. Und das kann man sich nur vorstellen, wenn man das einmal gemacht hat. Und zu den PISA-

- Ergebnissen, also man muss halt immer hinterfragen, wie objektiv ist das. Und was hat sich eigentlich da an der Gesellschaft alles verändert, dass die Schüler so viel schlechter werden.
- S1: Ich habe da so mitgebracht Überschriften aus Zeitungen der letzten paar Jahre. Was denkst du persönlich darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer in den Medien dargestellt werden?
- S3: Ja, überfordert, weil schlecht ausgebildet und eben faul, also so nichts leisten.
- S1: Und denkst du, das ist irgendwie gerechtfertigt?
- S3: Bei Einzelfällen sicher, aber es gibt auch schlechte Ärzte und schlechte Taxifahrer, unehrliche Verkäufer und was auch immer.
- S1: Denkst du, dass diese Anschuldigungen, die eben erhoben werden, dass Lehrer sich darüber Gedanken machen sollten? Als Lehrerschaft sozusagen?
- S3: Ja, es sollte viel mehr Öffentlichkeitsarbeit dagegen gemacht werden.
- S1: Warum?
- S3: Damit sich das öffentliche Bild ändert. Weil es macht einem wirklich - also mir zumindest, aber auch anderen Kollegen, weiß ich eigentlich - psychisch zu schaffen, dass man so dasteht. Dass diese Arbeit überhaupt nicht geschätzt wird.
- S1: Danke. Kommen wir zum Thema Schüler, ich möchte mich mit dir über Schüler unterhalten. Was denkst du, denken deine Schüler über dich?
- S3: Ich glaube manche Gutes, manche nicht so Gutes. Manche denken vielleicht ich (...), dass ich/ Also es betrifft meistens nicht den Englischunterricht.
- S1: Meistens NICHT den Englischunterricht?
- S3: Meistens nicht den Englischunterricht, sondern meistens den Musikunterricht, wo sie dann eben kein Verständnis haben, wieso muss man das machen.
- S1: Und dein Englischunterricht? Wenn du jetzt sagst Fokus auf den Englischunterricht, was glaubst du denken die Schüler über dich im Englischunterricht?
- S3: Ich glaube, da sind sie zufrieden. Man merkt es auch immer gleich am Verhalten. Da sind sie einfach dabei.
- S1: Ok. Und was denkst du über deine Schüler im Englischunterricht?
- S3: (lacht) Im Englischunterricht? Ja, dass sich manche mehr bemühen könnten, aber insgesamt bin ich eigentlich zufrieden mit meinen Schülern und mit dem, was sie tun. Sie könnten mehr üben zu Hause, das geht immer. Also wir haben vor allem viele Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche. Die müssten das wirklich motorisch ganz oft üben, wie bestimmte Wörter zu schreiben sind. Nur ist das gar nicht mehr irgendwie/ Also generell, die Schüler schreiben viel weniger als noch vor zehn Jahren, weil einfach/ sie tippen.
- S1: Nimmst du dann manchmal so Schülerherausforderungen auch mit nach Hause in deinem Kopf oder so oder kannst du abschalten irgendwann?
- S3: Nein, ich kann noch nicht abschalten, das muss ich mir erst angewöhnen.
- S1: Also es gibt nicht einen Punkt, wo du sagst, „Ok, Stopp. Da kann ich nicht mehr oder das muss ich/“?
- S3: Ganz schlecht, also ich kann das nicht so gut steuern, dieses Stopp. Ich denke mir zwar „Stopp“, aber es geht dann trotzdem weiter, das ist so wie „Ich stoppe jetzt da die Lawine“. (lacht).
- S1: Ok, unterhalten wir uns jetzt noch ein bisschen über Schüler. Ich habe hier eine Situation. Stell dir die folgende Situation vor, also Situation eins. (liest vor) „Thomas ist ein netter aber schwacher Schüler in deiner Klasse. Während eines Vokabelquiz weiß er nicht einmal die einfachsten Dinge. Der Rest der Klasse beginnt, sich über ihn lustig zu machen.“ Wie würdest du agieren in dieser Situation?
- S3: Ich würde die Latte noch tiefer legen für ihn, beziehungsweise jetzt - kommt darauf an, was für ein Vokabelquiz das ist - wenn es möglich ist, würde ich dann einfach weitergehen, nicht mehr den Fokus auf ihn legen. Und dann würde ich/ Was ich auch immer meinen Schüler sage, ist: „Lachen ist unfair. Weil es

kann jeder nervös sein und dass ihm etwas nicht einfällt, ist mir auch schon passiert. Und das kann euch genauso passieren und dann wollt ihr auch nicht, dass die anderen über euch lachen.“

S1: Ist dir das schon einmal passiert, so eine Situation?

S3: Also jetzt nicht bei einem Vokabelquiz, aber es kommt immer wieder. Eine Schülerin hat auch einmal im Geographieunterricht gefragt: „Ist Deutschland in Österreich?“. Und da haben natürlich auch alle gelacht. Ja, ist so.

S1: Stell dir jetzt vor, eine Kollegin oder ein Kollege kommt zu dir mit folgender Situation. Eine Schülerin von ihm, Anna, (liest vor) „Anna fällt es sehr schwer, die Anforderungen, die während Gruppenarbeitsphasen an sie gestellt werden zu erfüllen. Besonders, wenn es darum geht, neue Informationen zu suchen und diese zu verarbeiten. Oft stört sie dann die Gruppenarbeit durch Blödeln. Wenn die Klasse gebeten wird, selbst in Gruppen zusammenzugehen, ist sie deswegen immer eine der letzten, die gewählt werden. Wenn der Lehrer Gruppen einteilt oder nach einem Zufallsprinzip agiert, dann protestieren die Schüler, die mit Anna zusammenarbeiten werden, lautstark.“

S3: Ja.

S1: Also er hat diese Situation in seiner Klasse, weiß nicht, was er tun soll.

S3: Ja, also dann würde ich ihn, bevor er dann das nächste Mal eine Gruppenarbeit plant, einfach auch diese Schülerin einmal zu einem Gespräch zu bitten. Warum das so ist, ob sie nicht daran interessiert ist oder ob sie irgendwen/ auch sie zu fragen: „Gibt es jemanden, mit dem du eigentlich gerne zusammenarbeiten würdest? Mit wem bist denn du befreundet?“ Also, das ist ja nicht ein Problem, das plötzlich aufgetreten ist. Sondern wenn sie da schon mehrere Gruppen durch hat und nirgendwo hat es funktioniert, dann einfach zu erfragen, zu erkunden, wo das Problem bei der Schülerin liegt. Und den anderen Schülern auch erklären, „Es gibt immer - auch im zukünftigen Leben, auch wenn ihr einmal arbeiten werdet - es gibt immer Personen, mit denen ihr nicht so gut auskommt. Und das müsst ihr sozusagen üben, das ist eine Schule auch für das Leben, damit musst du irgendwie klarkommen“. Ja, das sage ich auch immer, predige ich quasi jede Woche. (lacht) Ja und auch mit der Schülerin dann, aber nicht im Klassenverband. Sozusagen alle jetzt auf sie und „Wieso machst du das?“. Sondern sie im Einzelgespräch nur fragen, wie das ist.

S1: Ich habe jetzt schon ein bisschen angedeutet, dass es Anna eben schwer fällt, die Anforderungen zu erfüllen. Wie ist das bei dir mit Differenzierung? Also wenn du sagst, du hast jetzt verschiedene Niveauunterschiede in deinen eigenen Klassen von der Leistung her. Wie reagierst du darauf?

S3: Naja, ich habe so „open-ended tasks“. Also wo die Schüler selber in der Situation sind, wo sie entscheiden, „Bis wie weit schaffe ich diese Aufgabe?“. Ich stelle auch, wenn sie einen Text schreiben sollen, die Anforderung „von-bis-Wörter“. Wir üben von ganz einfachen Gesetzen bis dann schwierigere Texte. Also ich schaue, dass die schwächeren Schüler zumindest ganz kurze Sätze, aber richtige schreiben können. Ich sage ihnen immer „Ihr müsst nicht lange Sätze schreiben, richtige Sätze“.

S1: Ok. Wo würdest du Hilfen oder Ideen für solche Herausforderungen finden, also wenn du sagst, du brauchst jetzt „open-ended tasks“ und so? Überlegst du dir das alles selber oder hast du die auch irgendwo her?

S3: Ja, meistens überlege ich mir das selber. Was mir am schwierigsten fällt, ist, wenn Kinder drin sitzen, die außerordentliche Schüler sind. Die sind besonders schwierig zu motivieren, weil sie wissen, sie werden in diesem Fach noch nicht benotet. Das heißt, sie müssen das eh nicht machen. Dann oft bringen sie auch die Bücher nicht mit, weil sie selber auch nicht genau überblicken, „Was für Stunden habe ich, wenn ich nicht den Deutschkurs habe“. Also da sind sie überfordert. Oft sind das Kinder, die überhaupt vorher nicht beschult wurden. Die überhaupt nicht wissen, wie das funktioniert. Also mit denen tue ich mir halt am schwierigsten.

S1: Kommen wir jetzt zum letzten Teil des Interviews. Da würde ich dich eben gerne fragen über deine eigene Meinung zu LehrerInnenprofessionalität. Und zwar der Titel meiner Diplomarbeit ist „Professionalism in Viennese language teacher education“, also Professionalität in der Lehrerbildung. Und ich würde dich gerne jetzt fragen, was denkst du, beinhaltet diese Lehrerinnen-, Lehrerprofessionalität? Was ist für dich ein professioneller Lehrer?

- S3: Wenn man eine gute Fachkompetenz hat, das richtige Fachwissen. Und natürlich auch über didaktische und methodische Feinheiten Bescheid weiß. Nicht nur das Fachwissen haben, sondern es auch vermitteln können. Und flexibel ist, einfach, dass er auch, wenn einmal das, was er sich vorgenommen hat, in dem Moment nicht klappt, dass er dann einfach schnell umschwenken kann, etwas anderes machen. Und das verlangt auch eine gewisse Kreativität. Weil einfach aus dem Stand heraus plötzlich etwas anderes zu machen oder eben irgendetwas anderes umzugestalten. (...) Und, was also im Pflichtschulbereich, im Sekundarstufenbereich total wichtig ist, ist einfach die Lehrerpersönlichkeit auch. Also das muss jemand sein, der das wirklich gern macht und der diese Kinder gern hat und der ihre Probleme gern hat und ihre Eltern gern hat. Das darf auf keinen Fall irgendein Mensch sein, der irgendwelche kulturellen Berührungsgängste hat. Das merke ich auch bei einigen älteren Kolleginnen in der Lehrerschaft, die das einfach unmöglich finden, dass diese also türkischen Schülerinnen da das Kopftuch und „Das ist ja ganz schlecht“. Die sagen dann zwar immer „Das sage ich jetzt im Lehrerzimmer, aber das beeinflusst meinen Unterricht ja gar nicht.“ Also das ist ein Märchen. Ich glaube, dass die das vielleicht wirklich glauben, aber das glaube ich keine Sekunde. Weil die Einstellung, die beeinflusst einen immer und wenn die schon so über die Schülerinnen denken oder die Schüler oder auch deren Eltern, dann (...).
- S1: Wie professionell fühlst du dich selbst?
- S3: Ja, mir fehlt einfach die Erfahrung. Das merke ich immer wieder, auch eben diese ganzen Situationen, eben wie ich dann im Lehrerzimmer erzählt habe „Der hat mich da angegriffen und gestoßen, dieser Schüler“, da haben alle gesagt, „Ja, mir ist das auch einmal passiert“. Und mir ist das eben noch nie passiert. Also es gibt immer wieder so erste Male, wo einem etwas passiert. Also das ist ein extremer Fall, aber generell. Aber daraus sich das Richtige mitzunehmen und das Richtige zurückzulassen, das ist noch ein weiter Weg.
- S1: Was glaubst du, müsstest du tun, um dich noch professioneller zu fühlen oder um dein Level an Professionalität zu behalten?
- S3: Ja also, ich merke, ich muss an meinem Englisch arbeiten. Also ich schaue immer Filme und Serien auf Englisch, weil man hat schon - wenn man hier jetzt keine Oberstufenklassen hat - hat man doch mit sehr einfachen Texten zu tun und dass man das nicht verlernt. Was mir immer fehlt an den Fortbildungen, die angeboten werden, ist irgendwie so, was wir an der PH gehabt haben: so ein ethisch philosophischer Über- oder Unterbau. Dass man auch immer wieder einmal eine Fortbildung zum Thema Ethik oder so besuchen kann. Weil immer dort, wo Menschen mit Menschen zusammen arbeiten, eine Grundsatzdiskussion über Werte, Ethik immer wieder nötig ist, das noch einmal zu reflektieren. Und das fehlt mir an diesem Fortbildungsangebot.
- S1: Glaubst du, andere Leute behandeln dich als professionellen Lehrer, Lehrerin?
- S3: Ja, also zumindest tun sie so. (lacht)
- S1: Was glaubst du, wäre wichtig generell für Lehrer und Lehrerinnen, um von ihren Schülern und Schülerinnen, Eltern professionell behandelt zu werden.
- S3: Schwer zu sagen. Aber auf jeden Fall, was mir in der Ausbildung sehr geholfen hat, sind diese ganzen Lehrveranstaltungen zu so wirklich praktischen Dingen, wie pädagogische Intervention. Also das alles durchspielen. Was machst du, wenn ein Schüler das oder das macht? Auch natürlich die ganzen Schulrechtssachen, Leistungsbeurteilung, Schularbeiten erstellen. Aber die Sache ist die, der Lehrerberuf, den lernt man dann, wenn man wirklich vor der Klasse steht und wenn man dann sozusagen „drinnen“ ist. Und es gibt ja jetzt diesen Berufseinstieg, diesen begleiteten Berufseinstieg, genauso heißt das, wo es vier insgesamt Fortbildungsblöcke gibt für Lehrer im ersten und zweiten Dienstjahr, die man absolvieren muss. Aber ich finde, es gibt trotzdem noch zu wenig Begleitung von Pädagoginnen, Pädagogen.
- S1: Wenn ich jetzt komme direkt zur PädagogInnenbildung Neu, das politische Projekt gerade, um das zukünftig zu verändern, da würde ich dich gerne ein bisschen mehr in die Richtung fragen: Kannst du dich an ein oder mehrere Ereignisse in deiner Ausbildung erinnern, die dich maßgeblich als Lehrerin beeinflusst haben? Also dein Lehrerinnensein stark beeinflusst haben?
- S3: Also ich finde diese Blockwochen sehr gut, wo man zwei Wochen am Stück unterrichtet. Das ist sehr gut, also diese einmal pro Woche eine Stunde, die man da vorbereitet. Das ist sehr wichtig und ja, sonst auch die ganzen praktischen - Leistungsbeurteilung, Leistungsfeststellung (...) /

- S1: Ok. Wenn du jetzt an deine Ausbildung zurück denkst, welche Inhalte würdest du Experten empfehlen zu behalten für die zukünftige Lehrerausbildung, weil du denkst, dass sie essentiell waren für deine Ausbildung?
- S3: Ja eben die, also alles, was mit Praxis zu tun hat. Ja, das muss alles wirklich bleiben. Ja, also man kann nicht die Praxis wegnehmen. Ich finde an den Pädagogischen Hochschulen könnten sie ein bisschen mehr Fachwissen noch reinbringen und auch eine bessere Auswahl treffen. Also besser das selektionieren.
- S1: Was selektionieren?
- S3: Also Lehrerin - also in Bezug auf Englisch jetzt zum Beispiel - also dass jemand, der /sæŋk ju/ sagt, der sollte eine Prüfung vielleicht noch einmal machen.
- S1: Also quasi die Lehramtsanwärter selektionieren.
- S3: Genau. Und also ansonsten/
- S1: Gibt es irgendwelche Lücken in der Ausbildung? Wo du sagst, das wäre wichtig gewesen, das einzubringen, jetzt retrospektiv gesehen?
- S3: Ja, also im letzten Semester gab es dann so ein Seminar und da gab es unterschiedliche Gruppen zur Auswahl. Das hat schon einen gemeinsamen Namen gehabt, aber die einzelnen Gruppen haben etwas völlig Unterschiedliches gemacht und ich bin glücklicherweise in einer Gruppe gelandet, die von vier Bezirksschulinspektoren, wurde die Vorlesung gehalten. Und das war ganz toll und das sind einfach Inhalte, die dürfen eigentlich einem Junglehrer nicht fehlen.
- S1: Zum Beispiel?
- S3: Vieles, „Wie beantrage ich einen sonderpädagogischen Förderbedarf?“, einfach schon einmal das Formular sehen. Was schreibe ich da hinein? Dann „Teamteaching“, wie soll das ausschauen überhaupt, was sind da die gesetzlichen Grundlagen? Neue Mittelschule, wie schaut das jetzt eigentlich aus mit der neuen Beurteilung?
- S1: Also viel Organisatorisch-Strukturelles?
- S3: Genau, ja also wirklich so wichtige Dinge. Die Inhalte, die sollte unbedingt jeder mitbringen. Ich habe dann einfach auch meine Materialien für andere Kolleginnen kopiert, weil die etwas Anderes in diesem Seminar gemacht haben. Aber es hat alle interessiert, was wir da machen, in unserer Gruppe.
- S1: Und gibt es irgendetwas, wenn du sagst, du kannst jetzt die zukünftige Ausbildung beeinflussen, irgendetwas, wo du sagst, das würdest du ändern, wenn du die Chance hättest?
- S3: Ja, also ich finde, wir machen viel zu wenig interkulturelles Lernen. Aber das ist mein Faible. Aber es gab genau eine Lehrveranstaltung zum interkulturellen Lernen auf der PH und die hat sich beschäftigt nur mit muslimischen Schülern im Unterricht. Also wir haben über den Islam gelernt, was total interessant ist. Aber interkulturelles Lernen sind ja nicht nur muslimische Schülerinnen. Und viel mehr Elternarbeit, das war auch als Wahlfach nur. Und wir hospitieren eigentlich wenig, wir unterrichten viel, aber wir hospitieren wenig. Also mehr als Hospitation.
- S1: In der Ausbildung jetzt?
- S3: In der Ausbildung. Zu Beginn des Semesters werden wir einer Praxisschule, einem Praxislehrer zugeteilt und die erste Stunde hospitieren wir, ab der zweiten Stunde halten wir es dann halt. Und wir hospitieren halt immer eine Stunde von einer Kollegin mit.
- S1: War das in allen Semestern so oder in den unteren Semestern, gab es da mehr Hospitationen?
- S3: Nein, das war auch schon in unteren Semestern so. (kurze Pause aufgrund von Störung)
- S1: Das heißt, auch in unteren Semestern ist die erste Stunde Hospitieren, dann die zweite geht schon los.
- S3: Genau also ich hätte gern mehr hospitiert auch bei unterschiedlichen Lehrern. Ich finde, das ist halt immer gut, sich da etwas mitzunehmen. Das kann ich jetzt auch noch machen, irgendwo.
- S1: Würdest du das machen? Machst du das?
- S3: Ja, also wenn es Kollegen nicht unangenehm ist, manchen wäre das vielleicht unangenehm.

- S1: Ok. Ja, jetzt sind wir am Ende angelangt. Gibt es noch irgendetwas, wo du sagst, das würde noch zum Thema passen, aber ich habe vergessen, es zu fragen oder noch nicht daran gedacht?
- S3: (...) Ich finde, wir wurden während des Studiums sehr ermutigt zu unterrichtsbezogener Forschung. Also dass man selber seinen Unterricht erforscht. Aber es wird einem dann erschwert, dass mit der pädagogischen Forschung als Lehrer voranzutreiben. Weil als Lehrer hast du den Beruf und eben irgendwo auf Tagungen oder so überhaupt irgendetwas vorstellen oder irgendetwas anderes hören, das ist halt eigentlich nicht.
- S1: Also du würdest sagen, es ist die Motivation generell da, aber es wird einfach strukturell erschwert durch Zeit?
- S3: Genau, durch das System. Und ich finde so ist es halt auch einfach schwer, dass etwas Neues entsteht.
- S1: Und wenn du sagst, ihr wurdet ermutigt dazu, euren Unterricht zu erforschen, ist das so „Action Research“ oder wovon sprichst du da?
- S3: Nicht nur, man kann unterschiedliche, also Aktionsforschung oder auch - natürlich kann man auch Interviews - man kann auch seinen Unterricht evaluieren lassen von den Schülerinnen. Da gibt es wirklich unendliche/ Oder manchmal etwas im Unterricht, dass dir dann den Anstoß gibt, das oder das mehr zu erforschen.
- S1: Und du hättest gerne im Arbeitsleben dafür einfach einen gewissen Rahmen an Zeit zu Verfügung?
- S3: Genau. Für die, die - es interessiert ja nicht jeden Lehrer - aber die, die sozusagen das gerne machen würden, ja. Also ich würde gerne irgendwie etwas, wie man auf diese ganzen kulturellen Unterschiede besser eingeht, wie man die Eltern besser einbindet. Also ich finde, es wäre zum Beispiel unglaublich wichtig, dass die Eltern/ Oft haben die Mütter keine Schulbildung oder sind Analphabetinnen oder die haben nur eine Volksschule oder die wissen auch gar nicht, was in der Schule abläuft. Weil die fühlen sich überfordert, die denken vielleicht, ich kann mit dem Lehrer nicht sprechen und weil ich kann die Sprache nicht und dann gehe ich lieber gar nicht hin. Oder denke dann lieber gar nicht über dieses Thema nach. Also dass man, wenn man schon einen Elternabend macht, dass man da mehr die Eltern miteinbinden und auch einmal zeigt, so „Im Englischunterricht hat Ihr Kind, schauen Sie mal, dieses Buch und dieses Buch und dann haben wir noch drei Hefte, da schreibt ihr Kind die Hausübungen rein“. Es gibt Eltern, die wissen gar nicht, dass die Kinder Hausübungen zu machen haben überhaupt. Ja, weil die kennen das System hier nicht. Bei denen ist das vielleicht ganz anders gelaufen. Und einfach zu sagen, was erwarten wir. Die sind vielleicht auch überrascht, was wir von Ihnen erwarten. Ja, dass die da regelmäßig teilnehmen. Vielleicht ist das in Ihrer Kultur nicht so oder vielleicht war das bei ihnen nicht so. Also dass man da wirklich klar auch Ihre Rolle definiert. Weil die Eltern wissen auch oft gar nicht, was ist eigentlich jetzt meine Rolle als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes. Was sind meine Pflichten, meine Rechte?
- S1: Vielen Dank.
- S3: Ja Bitte.

End of Transcript

7.5.3 Nora

INTERVIEW TRANSCRIPT C

Professionalism in Viennese English Language Teacher Education

Date of Interview: 29 March 2013

Audio length: 122 minutes

Start of Transcript

- S1: Also vielen Dank für das Angebot mir das Interview zu geben. Ich habe dir das schon geschickt. Also meine Diplomarbeit geht über Professionalität in der Lehrerinnenbildung und beim Unterrichten. Genauer zur Professionalität kommen wir später. Zuerst würde ich dir gerne ein paar Kontextfragen stellen. Welche Schulstufen hast du zuletzt unterrichtet?
- S4: Ich habe im vorigen Schuljahr unterrichtet. Meine Stammschule war die HTL Mödling. Dort habe ich neunte Schulstufe, also habe ich zwei erste Klassen unterrichtet in Englisch, also jeweils die Hälfte, Halbgruppen. Und dann war ich noch im Jahrgangsteam von den ersten Klassen an der neuen Mittelschule in Mödling, also drei erste Klassen. Also fünfte Schulstufe, wo ich jeweils für zwei Stunden, also zwei von vier Englischstunden war ich da jeweils im Team mit den Hauptschullehrerinnen - wobei ich ja eigentlich auch Hauptschullehrerin bin - aber mit den Stammschullehrerinnen von der Schule.
- S1: Du warst dann die zusätzliche Lehrkraft.
- S4: Genau. Ich war mitverwendet - heißt das.
- S1: Das heißt, du hast gesagt, HTL Mödling war die andere. Und die Neue Mittelschule in welchem/ War das in Wien?
- S4: In Mödling auch. J**** heißt die.
- S1: Wie lange hast du vorher schon unterrichtet. Also du hast gesagt letztes Jahr.
- S4: Lass mich mal zusammenrechnen. Ich habe im Schuljahr 2002/2003 an der Polytechnischen Schule unterrichtet. Das war nach der PÄDAK. Dann habe ich studiert. Während dem Studium habe ich ein halbes Jahr Hauptschulabschluss nebenbei unterrichtet am BFI. Dann habe ich ein halbes Jahr vorm Unterrichtspraktikum schon eine halbe Lehrverpflichtung schon gehabt im Gymnasium, dann habe ich Unterrichtspraktikum gemacht. Soll ich das jetzt zusammenrechnen? Nach dem Unterrichtspraktikum war ich ein Jahr an der HTL und dann war ich schwanger und war ich zu Hause.
- S1: Das heißt, du hast nach dem UP ein Jahr unterrichtet?
- S4: Zwei mit dem Jahr jetzt noch voriges Jahr. Zwei Jahre und zwei Jahre dazwischen war ich zu Hause.
- S1: Das heißt, nach dem UP hast du noch zwei Jahre unterrichtet.
- S4: Genau. Nach dem UP zwei Jahre und vor dem UP habe ich eh. Kompliziert.
- S1: Dein Zweitfach, hast du gesagt, ist Geschichte.
- S4: Geschichte, ja.
- S1: Und war der Lehrberuf deine erste Berufswahl?
- S4: Nein.
- S1: Was war deine erste Berufswahl?
- S4: Ich wollte Bibliothekarin werden. Ich habe auch vor dem PÄDAK-Studium Komparatistik und Romanistik studiert. Allerdings in Französisch bin ich nicht über, glaube ich, eine Lehrveranstaltung, in die ich zwei Mal hingegangen bin, hinausgekommen. Und bin aber dann irgendwie drauf gekommen, dass mir das zu trocken ist. Habe dann irgendwie lange darüber nachgedacht, was ich gern mache und dass ich eigentlich ganz gerne Leuten etwas erkläre. Dass ich immer etwas mit Sprachen machen wollte und so

ist es dann eigentlich/ Da war dann in der engeren Auswahl Lehramt oder Logopädie und dann habe ich mich für das Lehramt entschieden.

- S1: Gehen wir jetzt genauer auf die Lehrerfragen ein. Die erste große Frage, die ich an die habe ist: Bitte versuche, dich an einen besonders guten Lehrer oder eine besonders gute Lehrerin zu erinnern. Das kann sein jemand, den du selbst gehabt hast als Schülerin oder jemand, den du in deinem Studium kennengelernt hast durch Hospitieren oder so. Es kann sein ein Kollege, eine Kollegin, die du gehabt hast. Denk mal an eine, wo du sagst, das ist eine gute Lehrperson für dich.
- S4: Mir fallen zwei ein und ich finde, es ist eine total unterschiedliche Sache, ob das jemand ist, an den ich denke, wo ich selber Schülerin war. Oder ob das jetzt vom Blickwinkel der Kollegin aus ist. Das machen total/ Ich könnte jetzt nicht sagen, ob ich meine Lehrerin - ich fand meine Französischlehrerin in der Schule total super. Ich glaube, sie war auch immer so ein bisschen ein Vorbild so in meiner Entwicklung. Aber ich weiß nicht, ob ich sie genauso beurteilen würde, jetzt aus der Sicht der Kollegin, wie aus der Sicht als Schülerin. Und von Kolleginnen her war voriges Jahr eine von den Kolleginnen, mit denen ich an der neuen Mittelschule zusammengearbeitet habe, die ich wirklich wirklich toll gefunden habe und von der ich auch noch immer sehr viel gelernt habe im Team.
- S1: Vielleicht die von letztem Jahr, weil sie ein bisschen näher liegt. Wenn du dich an diese Kollegin Erinnerst, was glaubst du warum ist diese Kollegin, diese Lehrerin, eine gute Lehrperson?
- S4: Weil sie nicht nur agiert, sondern auch stark reagiert. Das heißt, ich habe das Gefühl, dass sie ständig beobachtet, was tut sich in der Klasse. Sowohl auf der rein pädagogischen Ebene als auch auf der fachdidaktischen Ebene passt sie das an. Das heißt, sie schaut immer wieder wie ist die Klasse drauf. Was tut sich da? Wie lernen die? Wie ist der Fortschritt? Und adaptiert dann eigentlich, obwohl sie schon sehr lange in dem Beruf ist, ich glaube sie ist zwanzig Jahre Lehrerin, adaptiert dann eigentlich ihr Programm immer wieder neu auf das, was die Klasse gerade braucht. Also ich mein hundertprozentig kann man nicht, aber sie versucht das eben. Also sie zieht nicht irgendein vorgefertigtes Programm - und das war schon immer so - durch. Sondern sie schaut sich wirklich an: Was können die? Wo sind die Schwierigkeiten? Überlegt sich dann auch wirklich - also sie hat dann zu mir gesagt: "So ich habe jetzt das ganze Wochenende nachgedacht. Das und das funktioniert überhaupt nicht. Und das habe ich mir überlegt. Das habe ich noch nie ausprobiert, aber das probieren wir jetzt aus." Und das habe ich eigentlich noch nie bei jemanden erlebt, der über die ersten fünf Jahre hinaus war, die Bereitschaft nachzudenken, was kann der Klasse helfen oder was kann diesem einzelnen Schüler helfen. Sie hat auch eine enorme Methodenvielfalt, aber das habe ich schon oft bei Leuten erlebt, aber das in Verbindung damit, dass sie so stark auf das eingeht. Also, dass sie da nicht so drüber fährt mit ihrem großen Können, das sie definitiv hat, sondern noch zusätzlich auch sehr stark anpasst, was brauchen sie gerade. Was ist da gescheiter, was ist da gescheiter. Wir haben zwei Klassen miteinander unterrichtet und es war nicht in jeder Klasse gleich. Also das war auch irgendwie für mich auch ein Zeichen. Ich meine, es war auch so, dass ich viel eingebracht habe, aber dadurch, dass sie vier Stunden drinnen war, ist es natürlich so, dass sie da auch mehr den Blick darauf hatte als ich. Sie hat das dann aber auch immer mit mir besprochen. Also das ist auch etwas, das ich bei ihr ganz toll fand, dass sie eine tolle Teamspielerin ist. Wobei sie zu mir gesagt hat, sie findet, dass ich auch gut im Team bin. Wir haben sicher gut zusammen funktioniert. Es muss auch immer passen. Aber ich fand das eben sehr professionell - passt gut zu deinem Thema - wie sie umgegangen ist, sowohl mit ihrem Unterricht, als auch mit mir zusammen gearbeitet, war sehr professionell. Und das ist etwas, was ich sehr schätze, weil ich glaube, dass das in dem Beruf nicht immer so selbstverständlich ist.
- S1: Kann ich dich fragen, was genau du jetzt meinst mit Zusammenarbeit? Ihr habt „besprochen“, wie hat sich das dargestellt?
- S4: Naja, also wir haben mindestens einmal die Woche miteinander telefoniert. Dadurch, dass sie in Mödling wohnt und ich in Wien und wir sehr unterschiedliche Stundenpläne hatten - ich auch an der HTL Nachmittagsunterricht hatte und ein Kind habe ich auch noch, es hat auch Kinder, die sind zwar schon älter, aber - hat sie zu mir gesagt, wir machen das telefonisch. Und wir haben sicher jede Woche miteinander eine halbe Stunde plus minus, eher plus, telefoniert und besprochen. Und dann auch noch immer vor dem Unterricht, kurz nachher. Aber das waren immer nur so minutenweise Adaptionen, was jetzt gemacht werden muss. Und wir haben gemeinsam auch die Schularbeiten vorbereitet. Wir sind dann beide vor dem Computer gesessen mit dem Handy und sind Übung für Übung durchgegangen. Haben überlegt, was können wir da besser machen und so. Also ich habe auf der PÄDAK häufig das

Gefühl gehabt, dass, wenn Leute zu zweit Unterricht planen, dass da eigentlich etwas Schlechteres raus kommt als wenn es eine Person alleine macht. Aber gut, das lag wahrscheinlich auch an der Unerfahrenheit. Aber in dem Fall habe ich das Gefühl gehabt, dass häufig sehr viel Gutes dabei rausgekommen ist. Also bei diesen Besprechungen, sowohl „Wie machen wir? Was machen wir? Wie prüfen wir es ab?“.

- S1: Was glaubst du, woran hat das gelegen, dass es dir da besser vorgekommen ist?
- S4: Ich glaube, es lag daran, dass sie schon sehr erfahren war. Ich glaube, wenn zwei Leute zusammen tun, die beide unerfahren sind/
- S1: Erfahrung in Bezug auf „Wie strukturiert man das?“ oder Erfahrung in Bezug auf die Ideen, die sie gehabt hat?
- S4: Ich glaube sowohl erfahren in Bezug auf den Unterricht und die Ideen, als auch erfahren in Bezug auf Teamarbeit, weil das ist auch eine Schule mit Integrationsklassen. Das heißt, wir waren auch immer sehr flott. Dafür, wie viel wir dann immer durchbesprochen haben, war das nicht viel Zeit, die wir gebraucht haben um uns zu besprechen. Also das war schon etwas, wo ich sage, dass da die Erfahrung schon eine Rolle spielt. Wobei ich ja sonst nicht immer unbedingt der Meinung bin, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie erfahrener sind, besser sind als die Jungen. Umgekehrt glaube ich es aber genauso wenig. Aber es spielt schon eine Rolle, weil man genau weiß, welche Punkte muss man ansprechen. Weil man nicht so viel im Kreis herumredet, glaube ich.
- S1: Wenn ich jetzt zum Beispiel damals in eine dieser Klassen gewesen wäre, was hätte ich gesehen? Was für Sachen macht sie oder hat sie in Ihren Klassen gemacht? Wenn du sagst, das ist typisch. Du hast schon gesagt, sie ist eingegangen auf jede Klasse, speziell auf Schüler oder so. Gibt es so eine typische Charaktersache - das hat sie gemacht, das ist typisch sie, würdest du sagen, im Unterricht? Was für Sachen hat sie gemacht?
- S4: Sie hat sehr viel mit/ Also ein Unterricht, der definitiv im Vergleich zu dem, was ich vor allem von ihrer Altersgruppe gewohnt bin, sehr wenig mit Schreiben, sehr viel mit Tun, mit Reden, mit Dingen zu tun. Also sie hat ständig irgendwelche Sachen mitgebracht. Sowohl Bilder, auch Dinge, keine Ahnung. Sie ist die erste Stunde hineingegangen mit einem Hasen. Wo man sich denkt, das ist/
- S1: Ein echter Hase?
- S4: Nein, ein Kuselhase, wo man sich denkt das ist eher Volksschule. Aber sie bringt das auch auf eine Weise rüber, dass das wahrscheinlich sogar - also sie steht da voll dahinter. Es ist nicht so dieses „Ich gebe mich jetzt irgendwie pädagogisch einfühlend und mache nicht den totalen Frontalunterricht“, sondern es ist das absolute Gegenteil von Frontalunterricht, was sie macht. Was ich für die Altersgruppe und für das Fach Englisch sehr angemessen gefunden habe, allgemein finde.
- S1: Was haben dann die Schüler in ihren Klassen für Sachen gemacht? Wenn ich einen Schüler beobachten würde in ihrer Klasse, was würde ich sehen, was im Unterricht so alles macht?
- S4: Ja, er redet mit ihr, redet mit den anderen Kindern, bewegt sich, also irgendwelche „Running Dictations“ oder auch irgendwelche Dinge, wo sie so Art stationenbetriebmäßig. Es fällt mir jetzt nicht so mehr ein. Ich meine, es ist natürlich gerade im Unterstufenenglischunterricht durch die Bücher auch sowieso schon, finde ich, - ich meine, wir haben „More“ gehabt, aber das unterscheidet sich jetzt nicht so stark vom „You and Me“ - eine große Übungsvielfalt vorgegeben, die wir natürlich auch verwendet haben. Also das schon auch.
- S1: Wie war das Klima in der Klasse?
- S4: Unterschiedlich in den zwei Klassen. Also ich habe zwei Klassen mit ihr, die eine Klasse war eine Integrationsklasse, war zusätzlich noch die Integrationslehrerin drinnen, die eine sehr dominante Persönlichkeit war. Und da war das Klima in der Klasse allgemein nicht so gut. Aber ich glaube nicht, dass das mit unserem Unterricht zu tun hatte. Ich glaube, das war von vornherein so. Und in der anderen Klasse war das Klassenklima sehr gut. Das war auch eine sehr kleine Klasse, das war angenehm.
- S1: Was verstehst du unter „Das Klassenklima war sehr gut“? Auf den Englischunterricht bezogen jetzt?
- S4: Ach so, na ich weiß nicht. Ich finde nicht, dass das Klassenklima so viel mit dem einzelnen Unterricht zu tun hat. Also gerade in einer so niedrigen Klassenstufe, glaube ich persönlich, nicht - und gerade im

NMS-Hauptschulbereich, wo die Leute nicht so eine große Anzahl an unterschiedlichen Lehrern und Lehrerinnen haben/

- S1: Lass es mich anders formulieren. Wie war die Atmosphäre beim Englischunterricht für die Schüler?
- S4: Ich glaube angenehm. Ich würde es als angenehm empfinden, wobei ich glaube, dass es für Leute, die sehr schlecht waren, nicht angenehm war.
- S1: Warum?
- S4: Ich könnte jetzt nicht sagen, inwiefern wir das verursacht oder besser hätten machen können, das war sicher einer der Schwachpunkte. Aber da war in der einen Klasse ein Mädchen - von einem Mädchen weiß ich es ganz sicher - die unglaublich schlecht war. Sie hat sehr schwer getan. Und die hat, habe ich das Gefühl gehabt, sich absolut nicht wohl gefühlt.
- S1: Inwiefern hat sich das geäußert? Also woran hast du das gesehen?
- S4: Sie hat zum Beispiel immer, wenn sie etwas zurück bekommen hat, egal ob das jetzt eine Schularbeit war oder nur eine Hausübung, wo es jetzt keine Note drauf gibt, sofort in ihrer Tasche verschwinden lassen und versteckt. Also es war ihr unangenehm den anderen gegenüber. Und obwohl wir ihr immer - wir haben ihr nicht sagen können, es passt schon, es ist eh ok (lacht); wir mussten ihr schon sagen, sie muss etwas tun und es muss etwas passieren - aber ihr versucht haben zu vermitteln, dass es keine Schande ist, einen Fehler zu machen und dass es nicht ihr irgendwie unangenehm sein braucht, war das trotzdem so, dass ich das Gefühl hatte, dass das für sie sehr unangenehm ist. Und da hatte ich schon auch bei ein oder zwei anderen das Gefühl, die nicht so gut waren, dass denen das unangenehm war, dass sie nicht so gut sind.
- S1: Also würdest du sagen, dass bessere Schüler besser mit dieser Lehrerin arbeiten konnten als schwächere Schüler?
- S4: Naja, sie war ja nicht die einzige Lehrerin in der Klasse, ich war ja auch noch. Wir waren ja zwei Englischlehrerinnen. (...) Ja. Ich glaube schon, dass das unter Umständen so ist, dass das/ Wenn ich jetzt nämlich auf mich gehen würde, wobei das immer schwierig ist, sich selbst zu beurteilen, glaube ich nämlich, dass das bei mir nicht so ist. Also, wenn ich jetzt von meinen Klassen ausgehe, die ich alleine unterrichtet habe, glaube ich, dass das sogar tendenziell eher in die andere Richtung geht. Dass sich die schlechten Schüler bei mir eher nicht im Vergleich zu/ Ich meine, wie man sich halt fühlen kann. Ich meine, so hundertprozentig leiwand egal ist es nie. Ist es immer schöner, wenn man in einem Fach gut ist. Aber ich glaube, dass das bei mir nicht so stark ist. Aber in dem Fall war das so. Woran das jetzt liegt, könnte ich jetzt nicht sagen.
- S1: Gehen wir zu deinem eigenen Unterrichten. Warum magst du es, Englisch zu unterrichten?
- S4: Weil es abwechslungsreich ist. Also ich kann es jetzt auch mit meinem Zweitfach vergleichen. Und ich unterrichte definitiv - bis auf einige Themen in Geschichte, die mich selber sehr interessieren - aber vom Unterricht und wie man Unterricht plant und wie Unterricht sich gestaltet, mag ich Englisch eigentlich lieber. Weil es einfach viel abwechslungsreicher ist. Also, sowohl was die sich von selbst ergebende Methodenvielfalt betrifft, die da von vornherein irgendwie mit Hörübungen, auch mit Filmen oder einfach/ Ich meine, man kann das in anderen Fächern schon, aber ich finde, es ist im Sprachunterricht einfach sehr lustig. Außerdem mag ich Sprache selber gerne. Ich habe selber immer gern Sprachen gelernt. Man kann eigentlich, wenn man lustig ist, alles zum Thema machen. Weil du bist vom Thema her, wenn du dich jetzt nicht immer hundertprozentig ans Buch hältst, nicht so gebunden, wie jetzt in einem Fach, wo es darum geht, Inhalte nur - ich meine, man muss in Geschichte auch Fertigkeiten vermitteln, klar. Aber du kannst nicht sagen, ich vermittele jetzt die Fertigkeiten, die ich in Geschichte vermitteln muss, nicht anhand vom Thema zweiter Weltkrieg, das lasse ich einfach aus. Sondern, das geht, finde ich, in Englisch leichter. Dass du sehr viel auch spontan oder wenn du eine Idee hast, was du in deinen Unterricht einbauen könntest oder wenn sich jetzt gerade etwas ergibt. Während meinem Unterrichtspraktikum war in Wien Fußball EM und das habe ich sehr stark im Unterricht dann auch gemacht, weil es die Klasse sehr stark interessiert hat und dann haben wir da einfach/ Und trotzdem nebenbei Dinge, die sie gerade gebraucht haben, einfach geübt. Müssen ja, im Extremfall nur die Sätze das zum Inhalt haben, die man bei einer Grammatikübung verwendet.
- S1: Was denkst du dann, worum geht es beim Englischunterrichten? Was würdest du sagen, ist das Zentrale, worum es für dich beim Englischunterrichten geht?

- S4: Mir geht es darum, dass ich den Schülerinnen und Schülern das vermittele, was sie an Englisch brauchen.
- S1: Was ist das?
- S4: Das sind je nach - ich meine, ich habe unterrichtet von der ersten Klasse bis in die Oberstufe, wo es dann auch schon Richtung Matura geht - aber das sind unterschiedliche Dinge. Also, wenn ich davon ausgehe, dass jemand nach der Pflichtschule keine höhere Schule besucht, dann geht es um etwas, das für die anderen auch geht, nämlich, dass sich die Leute verständigen können, dass sie so viel, wie möglich, mitnehmen, was sie in Situationen, in denen sie hoffentlich einmal Englisch sprechen werden, brauchen können. Dass sie sich auch schriftlich ausdrücken und auch schriftlich informieren können, weil ich glaube, dass das schon auch eine große Rolle spielt, dass man Dinge lesen kann, also nicht nur das Reden alleine und das Hören alleine. Sondern auch dass sie selber kurze Sachen schreiben können und auch aus Texten Informationen beziehen. Bei Leuten, die eine Matura anstreben, glaube ich, dass es auch wichtig ist, dass sie ein Englisch kriegen, dass sie befähigt, dass sie in Englisch zumindest einmal leichte fachliche Texte zu lesen. Und dass sie einfach eine Universitätsreife in der Sprache - also da geht es dann wirklich nicht darum, dass jemand kommunizieren kann in Alltagssituationen, sondern schon auch, dass man sich mit inhaltlich etwas anspruchsvolleren Texten auseinandersetzt und auch inhaltlich etwas anspruchsvollere Themen diskutieren kann.
- S1: Gibt es bestimmte Aspekte am Englischunterrichten, die dir besonders liegen?
- S4: Ich unterrichte gerne Grammatik. (lacht) Wirklich! Das ist auch das, was mir an Sprache ganz gut liegt. Also ich kann das gut erklären, glaube ich. Ich denke, dass ich das schon ganz gut erklären kann. Also das unterrichte ich gern. Der negative Punkt daran, wenn ich nur von mir aus gehe, ist, dass die Schüler das meistens ziemlich langweilt. Und was ich auch gerne mache, sind Hörübungen.
- S1: Gibt es Aspekte, die dir nicht so liegen?
- S4: Ja. Vokabel erarbeiten. Da tue ich mir selber immer sehr schwer, dass irgendwie abzuschätzen, wie ich das sinnvoll/ Also das etwas, wo ich immer noch ein bisschen herumexperimentiere. Und sonst. Also ich mag die ganze Korrektur, Prüfung/ Ich unterrichte gern, ich mag das Prüfen nicht gern. Sowohl Schularbeiten, also Benoten. Das sind die Sachen, die für mich halt dazu gehören zu dem Beruf. Aber wenn die mir jemand abnehmen würde und ich nur unterrichten dürfte, wäre ich sehr dankbar.
- S1: Was glaubst du, woran liegt das?
- S4: Das liegt, glaube ich, daran, dass ich finde, dass ich das bis zu einem gewissen Grad schlecht miteinander vereinbaren lässt. Dass ich die Person bin, die das beibringt und gleichzeitig die Person bin, die nämlich nicht nur das beurteilt - da geht es ja nicht nur darum, dass ich den Leuten ein Feedback gebe, eine Note ist kein Feedback, also nicht nur - sondern, dass ich eigentlich lebens/ Also ich habe voriges Jahr einer Schülerin das Nichtgenügend gegeben, das dazu geführt hat, dass sie keine Nachprüfung mehr machen durfte. Und aufgrund dessen, dass sie nicht wiederholen durfte, auch die Schulkarriere für sie beendet war. Ich musste es ihr geben, weil ich kann nicht auf so etwas gehen, ja, aber es war sehr schwer für mich. Und das ist etwas, wo ich sage, das sind für mich zwei komplett voneinander getrennte Aspekte. Die Sprache zu unterrichten, den Leuten ein Feedback zu geben, wie gut können sie sie. Das ist bei Schularbeiten steht das bis zu einem gewissen Grad dann auch noch vielleicht nicht im Vordergrund, aber wenn ich eine Jahrgangsnote gebe, das ist, finde ich schwierig. Also ich meine, da darf man sich halt nicht davor drücken. Ich würde gerne, aber das gehört schon auch dazu. Ich bin schon der Meinung, dass es unter Umständen schon ganz gut wäre, wenn in manchen entscheidenderen Aspekten das zentral gemacht werden würde, wohin die Entwicklung ja eh jetzt geht. Aber sonst kann man sich nicht wirklich davor drücken, aber es ist nicht wirklich unbedingt der angenehmste Teil des Jobs.
- S1: Stell dir jetzt vor, du würdest nächstes Jahr wieder unterrichten. Wieder an dieser einen Schule. Und du hättest - wo du gesagt hast, du hast drei erste Klassen gehabt in der neuen Mittelschule - du hättest wieder erste Klassen. Und der Direktor, die Direktorin deiner Schule würde dich zu ihr oder ihm rufen und dich fragen, was deine persönlichen Ziele für das Unterrichtsjahr mit diesen ersten Klassen Englisch sind. Was würdest du sagen?
- S4: Ich würde sagen, dass ich ihnen einerseits einmal Freude an der Sprache vermitteln will. Freude am Sprachenlernen. Ihnen auch ein bisschen ein Grundverständnis davon, was mehrsprachig zu sein bedeutet, also jetzt nicht theoretisch, sondern einfach das Gefühl dafür, dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen. Und auch ein bisschen das Rüstzeug, um selber in einer Sprache

etwas zu lernen. Das heißt, natürlich dem Alter entsprechend, „Wie lerne ich Vokabeln? Wie kann ich mir das leichter machen? Wie kann ich mein Sprachlernen ein bisschen selber organisieren und schauen?“. Auch verschiedene Methoden, dass sie selber einmal ausprobieren können, was ihnen taugt. Weil ich das immer wichtig finde, dass wenn man einmal mit einem neuen Fach anfängt, dass es nicht nur gleich einmal los geht und nur die Lehrperson hat die Zügel in der Hand, sondern dass sie selber auch ein Gefühl dafür kriegen: Was lernen sie da? Was können sie selber tun und so? Und dann inhaltlich bin ich im Prinzip eher an den Lehrplan gebunden. Also da wäre es mir wichtig, dass sie einen Grundschatz an Vokabular erwerben, die grundlegende Grammatik, meistens (...) Und dass sie in ein paar ganz einfachen Situationen, die in so gut wie jedem Sprachlernprozess - also ich habe schon viele Sprachen selber gelernt, es ist eh immer dasselbe - dass sie sich in denen ausdrücken können. Also nach dem Weg fragen, etwas zum Essen kaufen, nach der Uhrzeit fragen. Ich weiß nicht, das sind diese Klassiker. Und das würde ich jetzt sagen für die erste Klasse.

- S1: Jetzt würde ich dich gerne mehr fragen zu deiner Inspiration fürs Unterrichten. Du hast letztes Jahr unterrichtet in dieser NMS, wenn wir uns auf die eher beziehen, wo hast du deine Ideen für den Englischunterricht hergenommen?
- S4: Also inhaltlich haben wir uns beide sehr stark am Buch orientiert. Vom didaktischen her war es so, dass ich sehr viel immer noch aus meinem Vorrat an Ideen von der PÄDAK schöpfe. Also ich habe meine Mappen so fachdidaktischer Natur noch immer oder auch im Unterrichtspraktikum war weniger. Aber im Pädakstudium haben wir eigentlich sehr viel gute Fachdidaktik gehabt und da schaue ich eigentlich immer noch rein, so was Ideen betrifft. Ich finde auch das Lehrerbeiheft, das es zum More gibt, also eigentlich ist es kein Heft, es ist noch einmal ein richtiges Buch, sehr gut. Da habe ich mir auch jedes Kapitel, also jede Unit, im Buch vorher durchgelesen und habe viele Ideen übernommen. Das ist didaktisch, finde ich, sehr detailliert. Viele Ideen drinnen. Dann recherchiere ich, wenn ich zu etwas gar keine Idee habe oder das Gefühl habe, ich wüsste irgendwie, wie ich das mache, aber nicht hundertprozentig, dann gebe ich das einfach auch mal in Google ein. Und schaue, was da für Unterrichtsmaterialien oder es gibt ja auch massig Leute, die Unterrichtsplanungen ins Internet stellen und da nachschauen. Und natürlich, wenn man im Team ist, ist immer auch die Kolleginnen ein Schatz an Inspiration. Auch für Klassen oder auch Unterrichtssituationen, wo sie dann/ Also man schaut sich immer etwas von den anderen ab und adaptiert das dann ein bisschen.
- S1: Würdest du sagen, dass du dann hauptsächlich mit deiner einen Kollegin zusammengearbeitet hast, in deren Klasse du unterrichtet hast oder hast du auch Ideen von anderen Englischlehrerinnen und -lehrern bekommen.
- S4: Ich habe dann noch mit einer Zweiten gemeinsam unterrichtet. Ich hatte drei Klassen, zwei mit der einen, die dritte mit der anderen. Wobei die von dem ganzen Jahr ein halbes Jahr im Krankenstand war, wo ich die Klasse dann mehr oder weniger alleine unterrichtet habe. Aber sonst. Also ich muss ehrlich sagen, ich hatte an der NMS sonst kaum die Gelegenheit, aufgrund meiner Anwesenheit dort, sehr viel mit anderen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam/
- S1: Wie war das mit der HTL?
- S4: Ja, da habe ich schon mehr Kontakt gehabt zu den Kollegen und da habe ich auch Ideen übernommen. Muss sagen, dass speziell an der HTL, allgemein im höheren Schulwesen, muss ich jetzt ein bisschen meine Vorurteile loswerden: HauptschullehrerInnen sind nicht unbedingt fachlich, aber sonst schon methodisch die wesentlich innovativeren. Auch, was die Bereitschaft - das ist jetzt aber wirklich ein/ es gibt in beiden Bereichen Ausnahmen, aber was ich bis jetzt erlebt habe und ich habe in beiden Bereichen mit Kolleginnen und Kollegen zu tun gehabt und ich muss sagen - ich finde das ja total schön, wenn man im Kollegium so über Unterricht reden kann, das Gefühl hat, da kommt jemand mit einer Idee und magst du das nicht auch machen? Und ich habe das Gefühl, dass das im höheren Schulwesen ganz selten so ist. Oder viel seltener so ist und viel weniger innovativ und irgendwie - risikobereit ist der falsche Ausdruck - irgendwie die Bereitschaft, mal etwas Neues auszuprobieren, viel geringer ist und in der HTL noch weniger. Wobei das sicher auch daran liegt, dass man dort zwei Stunden Englisch pro Woche hat und wenig dazu kommt, Dinge auszuprobieren. Sondern, dass es einfach wirklich das Gefühl hat, man muss dranbleiben, sonst kriegt man das nicht durch mit Schularbeiten und allem. Und sehr viel, dass das Inhaltliche durch das technische sehr vorgegeben ist. Und ich habe das Gefühl, aber sonst auch - im Unterrichtspraktikum war ich am Gymnasium - das ist schon ein bisschen mehr so, aber definitiv nicht das, was ich sowohl in der Ausbildung als auch dann in dem einen Jahr jetzt oder auch im POLY im

Pflichtschulbereich erlebt habe. Ich glaube, dass da die PÄDAK schon auch einen - nicht bei allen Leuten - aber einen gewissen Grundfunken legt, dass die Leute - die Leute, die es interessiert, die diesen Zugang haben zu ihrem Unterrichten - dazu befähigt und auch dazu animiert immer so ein bisschen Dinge auszuprobieren. Mal zu schauen, wie macht der das. Das hat man ja in der Ausbildung, die man an der Uni hat, soweit ich das beurteilen kann, kaum.

S1: Also auch im Unterrichtspraktikum und bei Seminaren des UPs hast du das kaum erlebt?

S4: Nein.

S1: Du hast jetzt gesagt mit Kollegen. Wie schaut es aus mit zusätzlichen Ressourcen, wie Fachliteratur? Hast du die zu Rate gezogen für deinen Unterricht? Wenn wir wieder zurückgehen an die NMS.

S4: Also Fachliteratur im engeren Sinne nein.

S1: Warum nicht?

S4: Ich weiß nicht, was du unter Fachliteratur verstehst.

S1: Bücher, die für Englischlehrerinnen verfasst wurden, die sowohl methodisch-didaktische als auch Unterrichtsprinzipien abdecken können.

S4: Ja, ich verstehe schon, was du meinst. Ich habe solche Bücher und ich schmökere da auch immer wieder rein. Aber dazu bin ich zu sehr die Praktikerin. Wenn ich sehe, wie eine Stunde ist, dann kann ich mir das Prinzip anschauen und zwar für eine andere Stunde. Aber so ein Buch, in dem drinnen steht, diese fünf Methoden aufgelistet und theoretisch erklärt, fange ich persönlich jetzt nicht so viel damit an.

S1: Danke. Wir haben schon ein bisschen geplaudert über das Lehrerteam. Du warst jetzt an der NMS sehr eingeschränkt durch deinen Zeitplan einfach, um mit anderen Lehrerinnen zusammenzuarbeiten. Aber, wenn du mit anderen Lehrerinnen geplaudert hast, wie oft ist das dann vorgekommen?

S4: Naja in den Pausen, ich habe auch Gangaufsicht gehabt und dann waren wir auch öfters im Hof, da habe ich schon geplaudert. Und auch eben in den Pausen, wo ich nicht Gangaufsicht hatte im Lehrerzimmer oder wenn ich in der Früh dort war schon.

S1: Was waren dann so die Themen?

S4: Naja, einerseits Alltagsthemen aus dem eher privaten Umfeld. Wie geht es deinem Kind oder so. Und dann schon auch Entwicklungen an der Schule, also was steht an, aber jetzt nicht so auf den Unterricht bezogen. Und Schülerinnen und Schüler.

S1: Fandest du das hilfreich.

S4: Ja. Ich finde das grundsätzlich immer hilfreich, wenn man mit den anderen Leuten redet.

S1: Warum?

S4: Weil man einerseits Dinge erfährt an der Schule, die man vielleicht sonst nicht so mitkriegen würde. Weil man sieht, wie die anderen Leute das sehen. Also ich wüsste nicht, inwiefern das - ich meine, wenn jetzt eine Kollegin vollgeladen rein kommt und ihren ganzen seelischen Müll, den sie in einer Stunde aufgestaut hat, im Lehrerzimmer ablässt, dann finde ich, ist das ihr Recht und man soll für sie da sein. Aber einem selber ist das vielleicht nicht so hundertprozentig angenehm. Aber wenn das jetzt irgendwie normal entspannte Gespräche sind, dann finde ich das eigentlich gut.

S1: Habt ihr da vielleicht auch Ideen für Projekte besprochen, Disziplin oder so in die Richtung.

S4: Disziplin ist ein großes Thema, wobei ich da, glaube ich, mehr die Informierte war. Weil aufgrund meines Standes als Teamlehrerin von der HTL wurde ich da jetzt im engeren Sinn nicht eingebunden. Projekte wurden definitiv gesprochen, also auch irgendwelche Projektstage. Es wurde dort sehr viel gemacht, abgesehen vom Regelunterricht. Für die Klassen soziales Lernen-mäßig, auch wo dann tageweise der normale Unterricht aufgelöst wurde. Da habe ich auch die Möglichkeit gehabt, ein paar Mal dabei/ Es war auch einmal ein Erlebnispädagoge da, der mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet/ Und solche Sachen werden dann natürlich besprochen. Und da wurde ich hauptsächlich informiert, weil ich so wenig da war, sind dann die Leute und haben mir das erklärt. Haben mich gefragt, ob ich mitmachen will. Oder ob ich irgendwelche Infos haben will.

S1: Heißt das, es gab dann auch so Treffen der Englischlehrerinnen und der Englischlehrer an eurer Schule.

- S4: Es gab es an beiden Schulen.
- S1: Wie oft, würdest du sagen?
- S4: Das ist schwierig, weil ich ja an der NMS nur zwei Mal dabei sein konnte. Das eine war eine schulinterne Fortbildung. Und das andere war eben eine Besprechung. Und sonst war das leider immer zu Zeiten, wo ich an der HTL unterrichten musste.
- S1: Weißt du ungefähr, wie oft die das veranstaltet haben?
- S4: Könnte ich nicht sagen, vielleicht vier Mal im Jahr.
- S1: An der HTL?
- S4: Da haben wir uns oft getroffen. Aber das war eben der Grund, warum wir uns - wir haben sicher fünf Treffen gehabt in dem Jahr, was überdurchschnittlich viel ist, das hatte aber mit der neuen Reifeprüfung zu tun. Wir hatten da, glaube ich, einmal eine Referentin vom Bundesministerium zu dem Thema. Und dann haben wir uns noch ein paar Mal getroffen, um irgendwelche Dinge auszuarbeiten oder zu besprechen. Und einmal war Neue Mittelschule auch das Thema an der HTL, aber sonst ging es immer um die neue Reifeprüfung. Das ist aber überdurchschnittlich viel. Also normalerweise, glaube ich, vom Jahr davor, wo ich vor der Konferenz dort war, ist vorgesehen ein fixes Englischlehrerinnentreffen pro Jahr und dann gibt es unter Umständen thematisch noch ein weiteres. Weil die haben ja dort fünfundzwanzig Englischlehrerinnen. Das heißt, da zahlt es sich schon aus, externe Referenten zu holen, nur um die Leute dort/
- S1: An der NMS oder an der HTL?
- S4: AN der HTL. An der NMS nicht. Also die HTL ist eine riesige Schule. An der NMS weiß ich nicht, wie viele Leute dort unterrichten.
- S1: Und fandest du diese Treffen hilfreich an der HTL?
- S4: Begrenzt.
- S1: Warum?
- S4: Eigentlich wieder eine ähnliche Sache. Weil das einfach so ein theoretisches Herumgerede war. Also es ist mehr wirklich so wie Gremienarbeit, wenn man irgendwo politisch tätig ist. Also einmal hat bei so einem Treffen eine junge Kollegin, die gerade im ersten Jahr da war, zu irgendeinem Thema, was mit der neuen Reifeprüfung zusammenhängt und was man trainieren kann, plötzlich was aus der Tasche gezogen und das waren eben so Kärtchen, die sie vorbereitet hat. Da ging es um den mündlichen Teil, wie sie das mit den Schülerinnen und Schülern übt, und hat das herumgezeigt und da war plötzlich irgendwie Leben in der ganzen Sache. Aber vorher war das mehr so ein Was sind die Vorgaben vom Ministerium? Wie setzen wir diese um? Die Leute diskutieren, streiten. Jeder stellt sich das ein bisschen anders vor. Niemand will eigentlich eine Veränderung haben. Also mehr um so etwas. Und es ist sehr viel organisatorischer Kram. Ich glaube nicht, dass da sehr viel besprochen wird im Sinn von Dinge, die jetzt wirklich hilfreich/ wenn du sagst hilfreich, würde ich mir vorstellen, dass es mir selber für meinen Unterricht irgendetwas bringt. Über einen persönlichen Informationsvorteil hinaus, wo ich sage, ok das will das Ministerium/ In der Hinsicht ist es natürlich schon hilfreich, weil sonst müsste ich mir die Informationen selber irgendwo zusammensuchen. Aber jetzt in dem Sinn hilfreich, dass ich jetzt da rausgehe und mir denke, das hat mir jetzt für meine Unterrichtstätigkeit direkt etwas gebracht. Ich bin informiert nachher, also es ist keine Sache, die man nicht weniger interaktiv abhalten könnte.
- S1: Gab es dann auch offizielle Meetings, wo sich alle Lehrer getroffen haben? Ich weiß nicht, wie das an der HTL ist.
- S4: Von der ganzen Schule? Es sind 500. Es gibt bei der HTL eine Semesterbeginnkonzferenz im Turnsaal, wo der Direktor eine Rede hält, aber 500 Leute. In der NMS war ich bei der Eröffnungskonzferenz dabei und dann gibt es dort regelmäßig Konferenzen, aber bei denen war ich dann nicht dabei. Weil ich da auch kein Stimmrecht habe und das nicht meine Stammschule ist. Aber die haben viele Konferenzen. Also ich hatte das Gefühl, von dem, was ich so mitgekriegt habe, wie die Leute auch gejamert haben - schon wieder eine Konferenz - (lacht) und auch, was ich am Supplierplan gesehen habe, hatten und musste auch manchmal Mitteilungseinträge, wenn da ein Nachmittagsunterricht entfallen ist, hatten die viele Konferenzen.

- S1: Stell dir vor, um ein bisschen konkreter zu werden, du hast eine Kollegin. Du bist im Unterrichten gerade, also aktiv. Du hast eine Kollegin, die Schwierigkeiten beim Unterrichten hat und die nicht weiß, wie sie diese lösen kann. Könntest du dir vorstellen, in ihren Unterricht zu gehen und sie zu hospitieren? Wenn sie das von dir wollen würde?
- S4: Natürlich, also wenn sie das will. Ich stelle mir die Situation unrealistisch vor, dass sie das von mir will.
- S1: Warum?
- S4: Weil ich noch niemanden getroffen habe, der gern hospitiert wird.
- S1: Woran, glaubst du, liegt das?
- S4: Weil es eine Prüfungssituation ist. Also zu Pädakzeiten war ich das total gewohnt. Weil da irgendwie ständig jemand, der im Unterricht/ Und irgendwann einmal ist einem das dann egal. Also es ist auch oft hilfreich eigentlich.
- S1: Warum ist es hilfreich?
- S4: Man hat ja dann immer so Nachbesprechungen und weil einem die Leute auch Feedback geben. Man diskutiert über einzelne Dinge, wo man sich verbessern kann und so. Also, wenn die Leute nicht irgendwie - es gab auch auf der PÄDAK Lehrende, die das auf eine nicht nette Art gemacht haben, das war die absolute Ausnahme, habe ich das eigentlich immer als hilfreich - also hilfreiche Kritik oder auch positive Dinge - also hilfreiches Feedback gefunden. Und im Unterrichtspraktikum war es dann definitiv eher etwas Gefürchtetes. Also alle UPs hatten die ganze Zeit Angst, wann der Direktor zu ihnen hospitieren kommt und da hatte die Hospitationssituation definitiv einen Prüfungscharakter. Weil der Direktor kommt nur einmal. Meine Betreuungslehrer, der eine ist relativ häufig gekommen, da habe ich mich dann auch mehr oder weniger daran gewöhnt, aber der andere ist auch nur einmal gekommen. Und das war definitiv so, dass ich gewusst habe, der kommt in der Stunde und mich halt/ Also es ist nicht so ein Hospitieren im Sinne von (...)
- S1: Aber, wenn es jetzt kein Direktor oder kein Prüfer wäre, sondern eben eine Kollegin. Glaubst du, hat das denselben Charakter dann?
- S4: Kommt, glaube ich, auf das Verhältnis zwischen mir und der Kollegin an. Ich hatte eine Kollegin auf der HTL, wo ich das furchtbar gefunden hätte, wenn die in meinem Unterricht gesessen wäre. Weil die hat so schon kein gutes Haar an mir gelassen. Und wenn die dann auch noch mehr Munition gegen mich hätte, in dem Sinne, weil die mich beobachtet und der Meinung ist, dass ich alles falsch mache. Wenn das jemand ist, zu dem ich ein positives Verhältnis habe. Aber ich glaube, da muss schon viel Vertrauen da sein. Also beim Teamteaching ist es ja gewissermaßen so, dass immer, wenn man nicht gerade beide im engeren Sinn lehren gleichzeitig, ist es ja häufig so, dass man sich abwechselt. Dass die eine herumgeht und hilft. Oder mit einzelnen Schülern etwas macht und die andere im Mittelpunkt steht. Und da ist es dann so, dass man sich gegenseitig ständig beobachtet und da gibt man sich natürlich schon auch Feedback. Aber es ist trotzdem so ein bisschen ein/ Ich meine, wenn dich jemand darum bittet, dann sagst du auch etwas dazu. Also in der Situation, die du jetzt beschrieben hast. Aber es ist trotzdem so ein bisschen ein - wie soll ich sagen - (...) Also die meisten Lehrerinnen und Lehrer, und ich schließe mich da nicht einmal aus, mögen das nicht so gerne, wenn jemand/
- S1: Also du würdest in der Situation nicht jemanden bitten, also wenn du zum Beispiel irgendwie Schwierigkeiten hast, du würdest nicht eine Person, mit der du gut stehst, bitten, zu dir zu kommen und dich zu hospitieren?
- S4: Wäre wahrscheinlich sehr professionell von mir, müsste aber eine Kollegin sein, zu der ich sehr viel Vertrauen habe. Nämlich einerseits in die Richtung, dass ich weiß, dass sie mich nicht irgendwie angreift oder das gegen mich verwendet und sagt: Die kommt mit der Klasse überhaupt nicht zurecht. Und andererseits müsste das auch jemand sein, wo ich das Gefühl habe, dass sie ehrlich genug ist, dass sie mir auch Tipps gibt. Weil, wenn sie nachher sagt: Du machst eh alles super, die Klasse ist einfach schrecklich, kann man nichts machen oder du hast eh alles toll gemacht. Das ist dann auch nicht hilfreich. Das ist das ein bisschen so jemanden finden, der mir auf die Schulter klopft, aber es ist nicht hilfreich. (...) Ich glaube, dass es grundsätzlich eine gute Idee ist. Aber es ist schon so, dass ich das Gefühl habe, dass es die Leute nicht besonders gern mögen. Ich habe selber Unterrichtsstunden aufgezeichnet für meine Diplomarbeit. Und es war schwierig, jemanden zu finden, der dich in seinen Unterricht lässt und dich filmen lässt. Also ich habe nicht nur aufgenommen, sondern gefilmt und da waren viele Leute,

wo ich das Gefühl hatte, dass sie sich Ausreden gesucht haben, damit sie das nicht machen müssen. Und ich finde das jetzt nicht einmal schlimm. Aber das ist schon so, dass/ Komischerweise, weil da sitzen ja dreißig Leute drinnen, die das sowieso jeden Tag sehen. Aber ich sage, wenn mich eine Kollegin das bitten würde, würde ich das machen und würde ihr auch Feedback geben. Würde ich mich wahrscheinlich vorher hinsetzen und mir selber überlegen, welche Dinge beobachte ich. Mir etwas zusammenschreiben und Notizen machen. Und ich habe ja im Unterrichtspraktikum hospitiert und auch auf der PÄDAK viel hospitiert. Habe mir immer Notizen gemacht. Weil, wenn ich da schon drinnen sitze, finde ich, schreibe ich mir auch etwas auf. Aber ich halte die Situation für/ Also es ist jetzt mir noch nie passiert, dass mich jemand um so etwas gebeten hat. Ich habe auch noch nie gehört, dass so was jemandem/ Was ich mache - ich habe ja das Glück, dass ich zu Hause, ich bin ja mit einem anderen Lehrer verheiratet, auch wenn wir unterschiedliche Fächer unterrichten - dass ich ihm erzähle, was ich mache. Ihm die Sachen zeige oder wie ich reagiere und wir sind so ein bisschen unsere ganz private Supervisionsgruppe. Und er macht das auch. Also das machen wir schon, aber das ist eine ganz andere Art von Vertrauen. Und wir sind an unterschiedlichen Schulen, unterschiedlichen Fächern. Aber eine Lehrerin desselben Fachs an derselben Schule müsste von meiner Seite, dass ich sie um so etwas bitte, ein gutes Verhältnis/ Umgekehrt, wenn mich jemand um so etwas bittet, würde ich das auf jeden Fall machen.

- S1: Wäre es dir wichtig, mehr Feedback zu haben im Unterricht generell für dich persönlich?
- S4: Ich glaube schon, dass das gut wäre. Also es ist jetzt nicht so, dass ich mir das jeden Tag denke, das hätte ich gerne. Aber, wenn ich jetzt darüber nachdenke, glaube ich schon, dass das gut wäre, weil oft macht man Dinge ewig suboptimal und kommt dann eigentlich erst drauf über irgendeinen anderen Weg, weil irgendetwas bei den Schülerinnen, Schülern nicht gescheit ankommt. Jemand anderer würde das vielleicht mehr sehen. Also ich glaube, dass man sich dann auch einfach selber als Lehrerin weiterentwickelt. Ich glaube, dass das auch ein positiver Nebeneffekt von Teamarbeit ist, dass man immer mit jemandem anderen im Austausch über den eigenen Unterricht steht und dass man dadurch/ Ich hatte in dem einen Jahr das Gefühl, dass ich seit der PÄDAK nicht mehr so viel gelernt habe über das Unterrichten. Erstens, weil ich zurücktreten und den andern beobachten konnte von selbst - wobei ich könnte immer jemanden bitten, dass ich zuschauen kann - und andererseits, weil man ständig sich auch darüber unterhält, wie ist das gelaufen. Und so kann ich mich eigentlich nur selber fragen. Weil die Schüler frage ich jetzt - ich meine, von denen kriegt man teilweise auch ungefragt Feedback und auch das finde ich sehr wertvoll, aber es ist ein ganz anderer Blickwinkel. Also ja, fände ich gut.
- S1: Du hast gesagt, es ist komisch für dich, vor allem mit Lehrern, die zusammen mit dir an einer Schule arbeiten. Wäre es wahrscheinlich komisch, wenn es nicht Teamteaching ist, jemanden zu bitten, zu hospitieren. Bist du letztes Jahr mit Lehrern in Kontakt gestanden, die nicht an deiner Schule unterrichtet haben, außer deinem Mann?
- S4: Ja, mit ehemaligen Studienkollegen.
- S1: Und hast du dich mit diesen auch ausgetauscht? Über die Schule gesprochen, kommuniziert?
- S4: Ja, also auf jeden Fall eigentlich mit allen.
- S1: Wie hat das funktioniert?
- S4: Naja, einerseits ist es auf dieser Plauderebene. Sprich: man trifft sich, man redet. Man redet natürlich auch über das Unterrichten - Lehrerinnen und Lehrer sind ja dafür verschrien, dass sie ständig über die Schule reden. Und es war auch so, dass ich zum Beispiel die A***** gebeten habe, weil ich mit dieser neuen Reifeprüfungssache zwar die ganze Theorie hatte, nach diesen ganzen Treffen, aber mir überhaupt nicht darunter etwas vorstellen konnte. Und ich wusste, sie macht gerade Unterrichtspraktikum und ist wahrscheinlich näher an der Materie dran, weil ich mir vorstellen konnte, dass das da auch viel Thema ist. Und ich sie gefragt habe, ob sie sich da auskennt. Und sie hat gesagt "Ja, ich habe eine Fortbildung gemacht". Und ich war dann bei ihr und sie hat mir Sachen gezeigt, die sie gemacht hat.
- S1: Würdest du sagen diese Gespräche mit Ex-KollegInnen, sind die regelmäßig oder ist das zufällig irgendwann?
- S4: Zufällig.

- S1: Manche Lehrer machen bei Online-Foren mit, wo sie nicht nur Ideen finden, sondern sich auch austauschen können über neue Verordnungen oder über Disziplinarprobleme oder über bestimmte Unterrichtskonzepte oder so. Nützt du so Möglichkeiten auch?
- S4: Nein, ich wusste gar nicht, dass es so etwas gibt.
- S1: Oder Mailgruppen oder so? Wie schaut es aus mit Workshops, Fortbildungen?
- S4: Ja, Fortbildungen habe ich jetzt, muss ich ehrlich sagen, im vorigen Jahr war ich sehr nachlässig, weil so ein bisschen dieses "Ich will lieber bei meinem Kind sein als auf einer Fortbildung", aber sonst habe ich das schon gemacht. Ich habe während dem Unterrichtspraktikum Fortbildungen gemacht auch im ersten Jahr.
- S1: Fandest du die hilfreich?
- S4: Begrenzt.
- S1: Inwiefern?
- S4: Ich weiß es nicht. Ich habe eine in Geschichte gemacht. Vielleicht kommt man auch einfach mit einer zu hohen Erwartungshaltung hin. Aber es ist sehr viel Zeitvertuerei, wo die Vortragenden so Sachen von sich geben, die der Selbstbeweihräucherung dienen, aber sonst nicht besonders viel. Und dann ist ganz besonders viel, wo ich mir denke, das habe ich eh schon vorher gewusst. Und ich finde das Niveau, bei dem die Fortbildungen ansetzen, ist jetzt nicht höher, als eine Fachdidaktik Lehrveranstaltung während der Ausbildung. Und eigentlich sollte ja eine Fortbildung auf dem aufbauen. Das sollte ich irgendetwas präsentiert kriegen, wo ich mir denke: "Toll. Neu! Mir noch nicht bekannt." Das habe ich eigentlich noch nicht so erlebt bis jetzt.
- S1: Könntest du dir vorstellen, mal selbst so einen Workshop zu leiten?
- S4: Wenn ich das Gefühl habe, dass ich irgendetwas kann, das ich anderen Leuten weitergeben kann, würde ich das gern. Derzeit sehe ich mich eigentlich so am Anfang meiner/ Vor allem durch die vielen Unterbrechungen meiner Karriere als Lehrerin, dass ich der Meinung bin, dass ich noch nicht in der Lage bin, anderen Leuten jetzt wirklich zu sagen, wie es läuft.
- S1: Stell dir jetzt vor, du wärst mitten drin in einer Unterrichtsstunde deiner ersten NMS, also letztes Jahr. Und ein Schüler sagt: "Das ist fad. Warum müssen wir das lernen?" Wie reagierst du?
- S4: Ja, in der HTL ist mir so etwas, glaube ich, sogar wirklich passiert, aber in der NMS nicht. Ich würde ihnen sagen, dass sie einfach das lernen müssen. Dass sie Englisch lernen müssen, weil das eine wichtige Sprache ist, die sie brauchen. Weil es prinzipiell wichtig ist, Sprachen zu können. Mehr als die eigene Muttersprache. Ich muss ehrlich sagen, es würde mich schockieren, wenn ein Erstklässler sagen würde, "Das ist fad." Das ist mir im Englischunterricht - ich habe schon mehrere Klassen unterrichtet und auch hospitiert - noch nie passiert.
- S1: Und in der HTL, diese eine Situation. Wie ist die verlaufen?
- S4: Das war in einer wesentlich höheren Klasse, der war achtzehn, neunzehn. Und da ging es um ein technisches Thema, das wir bearbeitet haben. Und da habe ich ihm gesagt - und das ist jetzt sicher nicht pädagogisch - "Weil es im Lehrplan steht!" Wo ich wahrscheinlich nicht einmal sicher bin, ob es im Lehrplan steht (lacht), weil so detailliert ist ja der Lehrplan inzwischen nicht mehr. Aber ich muss ehrlich sagen, das Schlimme an der ganzen Sache ist, dass ich das Thema auch ziemlich fad fand. Also, es ist immer schwierig, Sachen zu unterrichten, die einen selber auch überhaupt nicht freuen. Das ist mir bei den technischen Themen - das ist auch einer der Gründe, warum ich das nicht weiter machen will an der HTL unterrichten - leider selber so gegangen. Und das führt halt dann zu einer Situation, in der man, wenn einem der Schüler sagt: "Das ist fad", irgendwie nicht wirklich was anderes darauf sagen kann als irgendwelche Floskeln.
- S1: Was glaubst du, hat das bewirkt beim Schüler?
- S4: Ja nichts. Das wird wahrscheinlich die Standardantwort sein, die er regelmäßig kriegt. Wenn er sagt "Das ist fad, warum müssen wir das lernen." Von allen Lehrern in allen Fächern. Es ist interessant, weil natürlich eigentlich sollte ich da drinnen stehen und sollte sofort wissen, was ich sage. Weil ich muss ja selber hinter dem stehen, warum ich das unterrichte. Aber das ist halt nicht so die Realität häufig.

- S1: Gehen wir ein bisschen zurück. Du hast letztes Jahr unterrichtet. Kannst du dich an eine Stunde oder eine Situation erinnern, wo du sagst, da warst du so richtig glücklich nachher, weil du das Gefühl gehabt hast, da hat alles gut funktioniert. Das war eine tolle Stunde für dich. Oder an Event, das kann auch sein ein Erlebnis ein kurzes nur. Das kann sein in der Hauptschule, an der NMS.
- S4: (...) Ich muss ehrlich sagen, ich denke nach. Vielleicht kommt irgendetwas.
- S1: Oder etwas, wo du sagst, das hat überhaupt nicht funktioniert. Das war für dich eine Stunde, die dich nicht zufrieden gemacht hat. Die nicht so geklappt hat, wie du das wolltest.
- S4: (...)
- S1: Gehen wir einmal generell davon aus, du hast Stunden gehabt, die gut geklappt haben oder die nicht gut geklappt haben, hast du etwas mit diesen Informationen gemacht für dich, wenn sie gut geklappt haben oder nicht gut geklappt haben?
- S4: Ja, also ich habe definitiv mir versucht, irgendwie dann in den nächsten Stunden Dinge anders zu machen.
- S1: Wie genau hat das ausgesehen? Hast du das aufgeschrieben irgendwie oder? Manche Lehrer haben so ein Journal.
- S4: Ja, das hatte ich - das ist ur lustig, dass du das sagst. Ich hatte das nämlich im ersten Jahr. Im POLY hatte ich so ein Buch, in das ich wirklich alles, was ich mir gedacht habe, "Das mache ich nie wieder so." oder "Das mache ich wieder so", "Das mache ich anders", reingeschrieben habe. Wirklich extrem detailliert. Ich hab das nur leider - ich habe mir jetzt irgendwann einmal gedacht, ich hätte das gerne - ich habe es verloren, weil ich dazwischen studiert habe. Es mich überhaupt nicht interessiert hat, da ging es aber auch sehr viel - ich war damals Klassenvorstand - und da ging es sehr viel um Organisatorische Dinge, die überhaupt nicht geklappt haben. Und danach in dem halben Jahr, wo ich vor dem Unterrichtspraktikum unterrichtet habe, habe ich einen relativ langen Heimweg gehabt von der Schule im Zug. Und da bin ich dann immer im Zug gesessen und hab ich auch ein Büchlein gehabt und das habe ich noch immer. Und da schaue ich noch immer rein, weil da habe ich voll viele Ideen reingeschrieben und auch "Was könnte ich besser machen?" und solche Sachen. Danach habe ich das nicht mehr gemacht, obwohl das eigentlich keine schlechte Sache war.
- S1: Warum glaubst du, hast du aufgehört, das zu machen?
- S4: Zeitmangel. Also ich habe dann immer mehr unterrichtet. Ich hatte im Jahr, bevor ich schwanger geworden bin, hatte ich elf Englischschularbeitsklassen in der HTL. Also sie haben ja immer nur zwei Stunden, aber das war trotzdem einfach schon weit mehr als eine volle Lehrverpflichtung und dann spart man halt alles, was so darum herum ist ein. Und es wird auch der Unterricht schlechter, sage ich jetzt mal ganz ehrlich. Weil man einfach nicht mehr die Muße hat, sich Gedanken zu machen über genau solche Sachen. Aber prinzipiell ist das eine gute Sache, weil es auch dann eben nicht nur bis zur nächsten Stunde anhält, sondern, weil man sich die Sachen dann auch noch fünf Jahre später wieder anschauen kann, wenn man dasselbe Thema macht. Oder wenn man sich mal denkt, "Da hatte ich doch so eine Idee, wie ich dieses und jenes und die habe ich mir aufgeschrieben. Und damals war dann eben nicht die Zeit, aber jetzt könnte ich das machen." Also das ist sicher super, aber müsste man machen.
- S1: Hast du im Studium vielleicht dieses EPOSTL hier (zeigt EPOSTL) kennengelernt?
- S4: Nein.
- S1: Das ist ein Portfolio, wo es darum geht für „Student Teachers“ also zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, Sprachlehrerinnen und -lehrer, eine Hilfestellung zu geben, indem verschiedene Kompetenzen aufgelistet werden, die zum Beispiel "Writing", "Listening" und so weiter Bereich abdecken beim Unterrichten und wo man eintragen kann, wie man glaubt/ seine Selbsteinschätzung. Ein Portfolio für zukünftige angehende LehrerInnen. Du hast es nicht im Detail gesehen, aber ganz grob eine Idee, wo du für dich einträgst, wie weit du bist und so. Fändest du, glaubst du, so etwas hilfreich? Würde es dir zusagen? Findest du es jetzt so interessant, dass du sagst, "Ah, damit könnte ich arbeiten!" Das würde dich interessieren.
- S4: Ich glaube, ich würde es auf jeden Fall gerne mal anschauen. Wenn ich jetzt sehe so diese Balken, wo das eingezeichnet ist, das finde ich halt immer ein bisschen, also wie soll ich sagen. Ich glaube nicht, dass das jetzt/ Nein, ich meine, wenn ich jetzt diese ganzen Sachen durchlese und mir überlege, was kann ich

davon, was kann ich nicht und mir sagen würde, ich streiche die Dinge an, wo ich das Gefühl habe, da habe ich noch Verbesserungspotential, aber das ist jetzt ein Detail. Prinzipiell sind die Aussagen sich durchzulesen und sich zu überlegen, wie gut kann ich das, ist schon gut. Ob das jetzt wirklich so hilfreich ist. Ich tu mir immer schwer, wenn ich so Sachen auf Balken eintrage, weißt du, was ich meine? Dass ich dann den richtigen Ort finde und das verändert sich im Laufe der Zeit und eigentlich ist das dann nicht mehr wirklich vergleichbar. Aber zu sagen, das ist etwas, wo ich denke ich bin gut. Also wenn ich jetzt so hätte Plus, Wellenlinie, Minus, das ist etwas, wo ich sage, da bin ich gut. Das ist etwas, wo ich sag, naja, da wäre schon Verbesserungspotential und das ist etwas, wo ich denke, da müsste ich jetzt an mir arbeiten, dass ich das besser kann. Wenn ich jetzt solche Aussagen durchlese, glaube ich schon, dass das so auch ein bisschen das breite Spektrum dessen, was es eigentlich ausmacht, die Sprache zu unterrichten, mehr aufbricht in viele kleine Teilbereiche. Also, wie es auf den ersten Blick.

- S1: Du hast gesagt vorher, du hast andere Lehrer für deine Diplomarbeit vorher aufgenommen auf Video. Könntest du dir vorstellen, dass du selbst in deiner Klasse beim Unterrichten dich auf Video aufnimmst und das verwendest?
- S4: In welcher Form verwendest? Für mich selbst?
- S1: Um nachher zu analysieren deinen Unterricht.
- S4: Dass ich mir das selber anschau?
- S1: Dass du selber aufnimmst und anschaut.
- S4: Ja. Prinzipiell schon. Wir haben das gemacht auf der PÄDAK in Geschichte und das war schrecklich. Jetzt gar nicht so sehr das Unterrichten, sondern einfach sich selber zu beobachten, wie man da steht. So diverse erstens Worte, die man wiederholt. Ticks, also ich habe dann ständig irgendwie so mit den Haaren ganz komisch gemacht. Aber das Komische ist, das sind eigentlich totale Nebensächlichkeiten, auf die man sich nicht konzentrieren hat können, aber irgendwie ist das, wenn man es nicht gewohnt ist, sich selber auf Video zu sehen, ist das irgendwie das erste, worauf man achtet. Abgesehen davon, glaube ich schon, dass es interessant ist, wenn man schaut, wie gehe ich von einer Übung zur nächsten. Wie gehe ich mit verschiedenen/ wie stelle ich einen neuen Teil des Unterrichts vor, wie mache ich die Übergänge. Solche Sachen zu analysieren, dafür ist das schon hilfreich. Die Frage ist halt, wenn man das regelmäßig macht, ist das schon hilfreich. Wenn man es nur ein oder zwei Mal macht, ist es einem wahrscheinlich so unangenehm, sich selber auf Video zu sehen, dass man sich auf solche Sachen, da müsste man es sich wahrscheinlich sehr oft anschauen. Und ich weiß nicht, ob ich das aushalten würde.
- S1: Glaubst du, wäre es realistisch für dich, das beim Unterrichten einzusetzen aufgrund der Zeit?
- S4: Nein. Also ich glaube nicht, dass das realistisch wäre. Ich habe davon auch gelesen in diversen Fachdidaktikbüchern, dass das Leute machen. Einerseits glaube ich, dass du dich anders verhältst, wenn du merkst, dass du aufgenommen wirst, außer du machst es immer. Und dann ist halt die Frage, schaut du dann jede Stunde, die du hältst noch mal an? Dann habe ich schon allein vierzig Stunden die Woche mit Unterrichten und mir meine eigenen Unterrichtsstunden anschauen verbracht. Wann mache ich dann meine Korrekturen und Vorbereitungen? Und wenn ich es nur in einzelnen Stunden oder nur alle paar Monate mache, glaube ich, dass das dann einfach dazu führt, dass ich befangen bin, mich komisch verhalte. Ich glaube allgemein, das ist ja auch etwas, das ich gelesen habe in Bezug auf die Methode für meine Diplomarbeit, dass die Leute sich halt schon anders verhalten, wenn sie wissen, dass sie aufgenommen werden.
- S1: Reden wir ein bisschen über das Thema Elternarbeit. Kannst du dich an ein bestimmtes gutes Erlebnis erinnern, das du gehabt hast. Das kann sein mit Eltern auf der NMS, auf der HTL?
- S4: In der NMS habe ich sehr wenig mit den Eltern zu tun gehabt. In der HTL habe ich viel mit den Eltern zu tun gehabt. Ein gutes Elterngespräch war - da ging es eigentlich nicht um wirklich was - aber ich habe mit einer Mutter gesprochen und habe mit ihr darüber gesprochen, dass ihr Sohn wahnsinnig gut und begabt ist. Aber ich ihm voraussichtlich einen Dreier geben werde müssen, weil er nichts tut.
- S1: Hast du das dann begründen können?
- S4: Ich führe sehr genaue Aufzeichnungen. Das heißt, ich habe ihr eben erklärt, dass er einerseits dadurch, dass er nichts tut, auch die Schularbeiten keine Einser waren, was sie eigentlich hätten sein können, sondern Normalfall Zweier, manchmal schlechter Zweier. Und er halt keine Hausübungen macht, sich

am Unterricht nur dann beteiligt, wenn ihn das Thema sehr interessiert. Ganz viele Details. Solche Schüler gibt es ja nicht nur einmal, solche Schüler gibt es oft. Und im Normalfall hat man bei den Eltern meistens die Reaktion, dass sie der Meinung sind, eigentlich sollte ich doch beurteilen, wie gut ihr Kind Englisch kann und nicht solche Lächerlichkeiten. Weil, wenn er es eh kann, warum soll er dann überhaupt und so - eh dieselbe Einstellung. Und diese Mutter war aber so, dass sie da total einsichtig war, dass ich ihm keine andere Note geben kann. Ich zweitens das Gefühl hatte, dass ihr das zwar nicht wurscht ist, aber dass sie mir dann erklärt hat, sie weiß, dass die Faulheit eine Schwäche von ihrem Sohn ist, er hat halt andere Stärken, daran muss er halt arbeiten. Das weiß sie und das ist klar und das spiegelt sich darin wider und das war irgendwie ein gutes Gespräch, weil ich das Gefühl hatte, dass ich das rübergebracht habe, ohne ihr einen Vorwurf zu machen in Bezug auf ihr Kind und sie selber das auch nicht so aufgefasst hat. Das meine Botschaft und das, was sie daraus gezogen hat, ein Gespräch, wo nicht jetzt irgendwie die Emotionen die Botschaft durcheinander gebracht haben.

- S1: Gibt es ein Gespräch mit Eltern, das du gehabt hast, das genau gegenteilig - also für dich eher sehr herausfordernd/ Gibt es da ein bestimmtes, an das du dich erinnern kannst?
- S4: Ja. Muss ich jetzt mal kurz nachdenken, weil ich mit einer Mutter ganz viele Gespräche geführt habe, meistens telefonisch. Die hat mich immer angerufen.
- S1: Auf deiner Privatnummer?
- S4: Nein, nein. Ich gebe Eltern nicht meine Privatnummer in der Schule. Also sie hat mich angerufen am Tag von der Schularbeit oder am Tag nach der Schularbeit. Jedenfalls hatte ich die Schularbeit von ihrem Sohn noch nicht korrigiert und wollte mich - Also einerseits, ich wusste nicht genau, was sie wollte. Weil sie hat nicht gesagt, "Ich will wissen, was er für eine Note hat." Ich habe ihr aber gleich gesagt, ich habe die Schularbeit noch nicht angeschaut. Ich weiß nicht, ob sie mich beeinflussen wollte. Sie hat mich auf jeden Fall ur drangsaliert und mir alle möglichen Dinge erzählt, wie sehr sich ihr Sohn bemüht hat, dass er Legastheniker ist und furchtbar viele Informationen. Und dann offensichtlich von mir erwartet, dass ich ihr, ohne Schularbeit angeschaut zu haben, sage, dass ich ihm eh eine positive Note geben werde. Und das hat mich sehr geärgert. Und ich habe es sehr schwer gehabt, darauf professionell und ruhig zu reagieren. Obwohl, ich bin allgemein niemand, der auszuckt, aber ich bin schon grantig geworden und das heißt bei mir etwas. Weil normalerweise bei mir Elterngespräche im Gegensatz zu dem, was ich teilweise bei Kolleginnen und Kollegen mitgekriegt habe, sehr ruhig verlaufen, auch wenn sie nicht gut verlaufen. Und da bin ich aber wirklich grantig geworden und habe immer wieder wiederholt: "Ich kann Ihnen überhaupt nichts sagen." Und sie ist dann irgendwann ur wütend geworden, hat mich angebrüllt und aufgelegt. Obwohl ich wirklich nicht böse zu ihr war. Das war ein schlechtes Elterngespräch.
- S1: Du hast schon ein bisschen angedeutet, es gibt manche Eltern, habe ich auch gehört von Kollegen, die versuchen Lehrerinnen und Lehrern zu sagen, welche Noten ihre Kinder bekommen sollten. Was hältst du davon?
- S4: Ich bin prinzipiell der Meinung, ich rede gerne mit Eltern, obwohl es unangenehm ist. Aber von meiner grundsätzlichen Einstellung her finde ich das wichtig. Ich bin auch der Meinung, dass den Eltern das zusteht, dass ich mit ihnen rede. Ich finde es auch schwierig - ich bin auch selber Mutter und ich habe gerade vor kurzem mein erstes Gespräch im Kindergarten, also das gibt es dort auch so Art wir Elterngespräche halt und ich kann es jetzt von der anderen Seite auch beurteilen. Ich verstehe die Eltern schon und ich verstehe das und ich habe großen Respekt davor, wenn die da kommen und mit allen Methoden alles Mögliche für ihr Kind rauszuboxen versuchen. In manchen Fällen verstehe ich es dann wieder nicht, weil es dann Situationen sind, wo einfach ein so großer Unterschied zwischen dem ist, was sich die Eltern vorstellen und dem, was Realität ist. Und da tut es mir dann total Leid für alle Beteiligten. Am wenigsten für mich, weil es mich am wenigsten betrifft. Aber sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder, wenn die Eltern nicht einsehen wollen, dass das so nicht geht. Dass entweder man mehr machen muss oder ein Kind wirklich das Jahr wiederholen muss. Geht halt nicht anders. Oder halt einfach manchmal auch das Kind aus irgendeinem Grund - ich tue mir immer schwer mit der Aussage "im falschen Schultyp sitzt", weil ich der Meinung bin, das kann man so nicht sagen. Manchen geht einfach erst später der Knopf auf oder es interessiert sie nicht und sie sollten vielleicht einfach nur den Zweig wählen oder so. Aber das tut mir leid. Aber prinzipiell bin ich nicht der Meinung, die Eltern sollten irgendwie/ Es ist schwierig. Ich denke mir natürlich schon, was denken sich die. Ich hatte eine Schülerin, die war so weit entfernt von irgendetwas und dann hat eine Kollegin zu mir gesagt, sie hat gehört, dass die Mutter vielleicht die Note beeinspruchen will. Und da habe ich mir schon gedacht, habe ich das

notwendig. Andererseits, wenn ich jetzt versuche, mich in die Mutter hineinzusetzen, verstehe ich das. Ich weiß nicht, ob ich das tun würde, weil ich meinem Kind nicht so ein Beispiel geben wollen würde, zu sagen "Wurscht, wir wissen zwar, dass die Note deiner Leistung entspricht, wir probieren es trotzdem." Würde ich nicht machen. Aber ich habe großen Respekt vor Eltern, die sich für ihre Kinder einsetzen. Auch wenn die Mittel vielleicht nicht unbedingt immer die sind, die ich selber unterstützen würde. Also ich nehme den Eltern das jetzt nicht übel. Aber es ist eine der unangenehmsten Sachen, finde ich.

S1: Was ist dir persönlich wichtig bei der Elternarbeit?

S4: Dass man zusammenarbeitet, aber trotzdem sich immer klar macht, dass man nicht dieselben Interessen hat. Das muss einem klar sein. Man muss zusammenarbeiten, man muss sich austauschen. Aber trotzdem sind die Eltern die Eltern und die Lehrer die Lehrer.

S1: Inwiefern zusammenarbeiten?

S4: Naja, indem man zum Beispiel den Eltern Tipps gibt, wenn man davon ausgeht, dass das eine Schülerin, ein Schüler ist, der Probleme hat, dass man ihnen Tipps gibt, was besser. Dass man sie auch informiert, woran es liegt, weil die Kinder oft je nach Alter auch gar nicht einschätzen können, was eigentlich das Problem ist oder wenn sie gerade voll pubertieren, gerade ganz andere Dinge im Kopf haben. Dahingehend zusammenarbeiten, dass auch ich, wenn die Eltern mir Sachen sagen, soweit ich sie umsetzen kann, versuche sie umzusetzen. Sei es Prüfungssituation. Ich hatte schon einmal einen Vater, der mich angerufen hat und mir gesagt hat, dass sein Sohn immer so extrem nervös ist und ich weiß gar nicht mehr um was es da ging. Da ging es um irgendeine Kleinigkeit und das war eigentlich total leicht umzusetzen. Und dann war die Prüfungssituation - also mündliche Prüfung - gleich viel entspannter. Also so etwas versuche ich, das geht von beiden Seiten. Aber man muss trotzdem sich klar machen, dass man nicht auf einen grünen Zweig kommen muss, weil die Eltern ein ganz anderes Interesse haben. Und auch ein wesentlich stärkeres Interesse, weil es ja auch ihr eigenes Kind ist und auch einen ganz anderen Zugang. Also ich würde jetzt zum Beispiel verlangen von Eltern, dass sie/ da fragen mich manchmal Eltern, "Soll ich ihm den Computer verbieten, damit er Englisch lernt?". Das ist nicht meine Baustelle. Da würde ich mich nie einmischen, weder gefragt, noch ungefragt. Weil das ist nicht meine Baustelle. Und genauso wenig lasse ich mir jetzt aber im Groben dreinreden in meine Beurteilungen, in meinen Unterricht. Ich sage ja, wenn es um Kleinigkeiten geht, die leicht umzusetzen sind oder auch um Informationen bin ich gern bereit, das zu geben. Aber wenn jetzt jemand kommt und sagt: "Können Sie nicht die Schularbeit so und so machen?"

S1: Was glaubst du, was haben Eltern oder andere Leute generell von deinem Unterricht gehalten? Hast du da irgendwie eine Idee?

S4: Naja, die Eltern haben in meinen Unterricht ja keinen Einblick. Die sind ja im Normalfall nicht in meinem Unterricht. Ich weiß, dass in meinem Unterrichtspraktikum waren Eltern bei mir, die der Meinung waren, ich kann mich nicht durchsetzen. Was sicher in der Klasse nicht ganz von der Hand zu weisen war. Und ganz allgemein ist es sicher so, dass ich jetzt nicht so diejenige bin, die in die Klasse geht und am Tisch haut und die Kinder sind ruhig. Ist auch nichts, was ich erstrebenswert für mich persönlich jetzt finde, weil es meinem Typ nicht entspricht. Sonst glaube ich, dass die Eltern grundsätzlich mich mögen. Also so grundsätzlich, bis auf einzelne, relativ zufrieden sind mit mir, weil ich mir Zeit für sie nehme. Weil ich respektvoll mit den Kindern umgehe - also ich glaube, das wünschen sich alle Eltern, dass die Lehrerinnen und Lehrer respektvoll mit ihren Kindern umgehen und sie nicht irgendwie verängstigen, beleidigen, gemein zu ihnen sind.

S1: Was glaubst du, denken andere Menschen generell über Lehrerinnen und Lehrer in Wien und in Österreich?

S4: Das sie nichts arbeiten. Dass sie dauernd Ferien haben und immer frei.

S1: Was glaubst du, woran liegt das?

S4: (lacht). Ist interessant. Ich glaube, dass es daran liegt, dass es solche Lehrer wirklich gibt. Das ist einerseits eine Engagementfrage, aber auch ganz eindeutig eine Frage, wenn ich mein Zweitfach Geschichte gemeinsam mit Turnen unterrichten würde, dann würde ich mir schwer tun mit den zweiundzwanzig Stunden, die ich dann unterrichten müsste, auf vierzig Stunden Arbeitszeit in der Woche zu kommen. Selbst, wenn ich engagiert bin. Und wenn ich durchschnittlich bis

unterdurchschnittlich engagiert bin, dann wird es wahrscheinlich nicht einmal dreißig sein. Wenn ich jetzt davon ausgehe, dass ich zwei Schularbeitsfächer habe oder so wie ich, ich unterrichte meistens nur Englisch, dann ist das ganz am anderen Ende des Spektrums. Und ich bin froh, wenn ich mit einer vollen Lehrverpflichtung mit vierzig Stunden die Woche arbeite/ Kann ich jetzt sagen, dass ich das nie geschafft habe, wobei das sicher in den ersten Dienstjahren ein bisschen schwieriger ist. Also das ist der eine Aspekt, das ist wirklich aufgrund der Situation schon so ist, dass es Leute gibt, die wenig arbeiten. Und das andere ist halt, dass es viele Leute gibt, die schlechte Schulerfahrungen haben und dann ein Feindbild aufbauen. Und dann sagen sie Sachen, die sie wissen, die Lehrer ärgern. Und das dritte ist eine Neidgeschichte. Es ist immer schwierig nachzuweisen, Arbeit, die man macht, wenn sie keiner sieht. Sie wissen, wie viel bin ich in der Schule, das ist bei einer vollen Lehrverpflichtung mit Freistunden und allem drum und dran vielleicht fünfundzwanzig Stunden die Woche, schätze ich mal, plus und minus. Und dass da zu Hause auch noch etwas passiert. Mir hat einmal ein Vater gesagt, "Wie wäre es, wenn mein Sohn einfach noch ganz viele Aufsätze schreibt und Sie korrigieren ihm die?". Und ich habe zu ihm gesagt: "Das geht nicht. Ich unterrichte - ich glaube zu dem Zeitpunkt waren es - 190 Schüler, das heißt, wenn ich von jedem Schüler eine Hausübung pro Woche kriege, korrigiere ich pro Woche 190 Hausübungen. Dazu kommt noch, dass jeder Schüler im Schnitt drei Schularbeiten pro Jahr schreibt. Das heißt ich korrigiere etwas unter 600 Schularbeiten im Jahr. Ich kann nicht zu den 190 Hausübungen pro Woche - was natürlich immer ein bisschen unterschiedlich ist - aber zu den vielen Sachen, die ich da zum Korrigieren habe. Ich kann nicht einem Schüler das anbieten und einem anderen nicht. Das wäre nicht fair und das wäre auch sicher - wenn jetzt zum Beispiel ein anderer in der Klasse einen Einspruch machen würde, ein Grund, dass man sagt, der eine Schüler muss man besser behandelt als der andere und das ist auch nicht meine Aufgabe. Vor allem der hat mich angeschaut und das war das worauf ich hinauswollte, der Vater war schockiert, weil ihm klar geworden ist in dem Moment, dass ich nicht nur seinen Sohn und die Klassenkollegen von seinem Sohn unterrichte, sondern auch ganz viele weitere Klassen. Das ist vielleicht so etwas aus der Volksschule, dass die Eltern mitnehmen, das ist die Lehrerin von meinem Kind. Die unterrichtet die Klasse von meinem Kind. Aber dass du jetzt in einem anderen Bereich, in einem sekundären Bereich ganz ganz viele Klassen hast und ganz viel zu tun hast und was das bedeutet, eine Schularbeit zu korrigieren, das kann sich halt keiner vorstellen. Und der Grund, warum sich darüber die Leute Gedanken machen und nicht über genug andere Berufe, in denen es eigentlich auch so ist, dass du nur einen gewissen Teil deiner Arbeitszeit - also es gibt ja viele Leute, die frei oder projektorientiert arbeiten und nicht stechuhrmäßig - ist, glaube ich, weil jeder mit Lehrern zu tun hat.

- S1: Was würdest du dann jemandem sagen, der sagt, Lehrer sind schlecht, weil unsere PISA-Ergebnisse schlecht sind. Weil sie zu viel Ferien haben, zu wenig arbeiten. Wenn jemand zu dir kommt.
- S4: Ich habe lange Zeit relativ massiv versucht, da mit Leuten das auseinanderzusetzen, zu streiten und zu sagen: "Schau mal, so und so viel". Und ich habe Monate gehabt, wo ich sechzig Stunden mindestens pro Woche gearbeitet habe und "Stell dir mal vor, siebenundzwanzig zweistündige Schularbeiten korrigieren." Irgendwann einmal denkt man sich dann, wozu eigentlich. Die Leute haben ihre Meinung, die wollen sie behalten. Das heißt, ich sage dann zu den Leuten normalerweise, "Es gibt ganz großen Lehrerinnen- und Lehrermangel, Quereinsteiger werden derzeit sehr gesucht. Bitte, probiere es selber! Mach es selber! Wenn es so ein toller Job mit so vielen Ferien ist, warum gibt es dann zu wenig Leute, die das machen. Warum machst es du nicht?" Weil ich meine, es ist echt mühsam, wenn man - und erstens in den ersten Dienstjahren ist es sehr viel Arbeit und zweitens gibt es auch viele Leute, die sich bei den Eltern, die so am Burnout marodieren und dann sich auch noch anhören müssen, dass man eh nur faul ist und eh nur Ferien hat - und wenn man eigentlich einen Job hat, der sehr fordernd ist, ist es mühsam. Und wenn man dann auch noch versucht, sich zu rechtfertigen, das ist einfach zu aufreibend. Das mache ich nicht mehr. Das habe ich in der ersten Zeit gemacht, aber das mache ich nicht mehr.
- S1: Ich habe hier so ein paar Überschriften aus Zeitungen der letzten Jahre, die eher ein negatives Bild von Lehrern zeigen (zeigt Überschriften). Was denkst du persönlich darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer in den Medien dargestellt werden?
- S4: Ja negativ!
- S1: Denkst du, dass die Anschuldigungen, die erhoben werden, berechtigt sind? Wenn ja, warum - wenn nein, warum nicht? Und sollten sich Lehrer darüber als Lehrerschaft Gedanken machen?
- S4: Also man sollte sich auf jeden Fall Gedanken darüber machen. Berechtigt? Ich glaube, wenn ich da zum Beispiel sehe: "Schlechte Lehrer nach Hause schicken". Ich glaube, das ist ein Problem, aber ein

aussterbendes Problem. Diese uralte, pragmatisierte Garde an Lehrern, wo es schon einige dabei gibt, die aus verschiedensten Gründen total daneben sind. Einerseits, weil es einige gibt, die sich diverse Grenzüberschreitungen verbal und teilweise physischer Natur gegenüber Schülern - ich meine, das ist sowieso indiskutabel. Und es gibt natürlich auch welche, die nicht gut sind und sich verbessern sollten, an sich arbeiten sollten. Die Frage ist, liegt es am System? Ich habe das Gefühl, es geht irgendwie sehr stark in die Richtung in den Medien und so kommt es bei einem selber an - es ist auch klar, man nimmt das immer persönlich - dass es auf die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen geht. Dass man so sagt, man sich persönlich angesprochen fühlt. Dass am System nicht alles in Ordnung ist und dass dadurch natürlich auch die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer nicht die optimale Leistung vielleicht immer bringen oder dass die Situation dann nicht immer optimal ist in Klassenzimmern, mit vielen Abläufen, das stimmt sicher. Aber ich glaube nicht, dass das einfach der Grund ist, dass alle faulen und böartigen, gemeinen Leute in diesem Beruf sind, sondern ich glaube, dass da halt einfach viel geändert gehört. Und dass deswegen die Leute auf der einen Seite ausgebrannt sind, dann natürlich im Bereich, bevor sie ausgebrannt sind, keine besonders guten Lehrerinnen und Lehrer sind. Ich meine, das ist irgendwie so das klassische bei jemandem, der auf den Burnout zusteuert - also ich habe das eben bei einer Kollegin, die dann auch so lange in Krankenstand war voriges Jahr, gesehen - dann einfach nur noch zynisch und unwillig ist und so. Und das ist für niemanden lustig. Für sie selber nicht und natürlich auch nicht für die Schülerinnen und Schüler. Aber das liegt, glaube ich, nicht an den Personen. Und das Problem ist, diese Formulierungen zielen aber ganz stark auf "die schlechten Lehrer". "Schlechte Noten für Österreichs Pädagogen", das geht irgendwie ganz klar in Richtung - und das sind ja auch zwei verschiedene Aspekte: Das eine ist das Hochstressberuf und am Ende der Kräfte und das andere ist, dass man schlecht ist. Und das ist aber in Wirklichkeit klar. Das habe ich, wie ich vorher angesprochen habe, dass ich so viele Stunden unterrichtet habe, dass der Unterricht dann auch nicht/ Also ich war wirklich frustriert. Es war wirklich so, dass ich gesagt habe/ Die viele Arbeit war ein Punkt, der mich fertig gemacht hat an den vielen Stunden, die ich da in meinem ersten Dienstjahr nach dem Unterrichtspraktikum machen musste. Und das zweite war, dass ich dann auch mit meinem eigenen Unterricht auch nicht mehr zufrieden war. Und dass ich aber nicht mehr gewusst habe, woher ich auch die Zeit und die Ressourcen nehmen soll, um da noch etwas zu verbessern. Und das spielt dann hinein und dadurch wird man sicher auch keine besonders/ Ich will nicht sagen, die Leute sind einfach nur gemein und wissen alles super und es gibt hauptsächlich ur tolle Leute. Und ich glaube, dass da mehr Hilfestellung da sein sollte.

- S1: Danke. Jetzt würde ich mich gern mehr über Schüler unterhalten. Was glaubst du, haben deinen Schüler über dich gedacht als Lehrerin?
- S4: (lacht) Die in der HTL haben mir das regelmäßig gesagt, und zwar ungefragt. Also ich bin jetzt nicht so, dass ich das frage. Vor allem, wenn, dann würde ich das eher in anonymem Feedback fragen - habe ich auch manchmal gemacht, in dem Jahr nicht - die waren der Meinung, sie haben mir gesagt, dass ich nett bin. Dass ich ur pingelig bin und nicht locker lassen kann und mal ein Auge zudrücken. Aber, dass sie finden, dass ich sehr verständnisvoll bin. Und das war eben hauptsächlich im Gegensatz zu/ Da war die Situation, dass die, die mir gesagt haben, dass ich nett und verständnisvoll bin, da hat die andere Gruppe eine Kollegin gehabt, von der sie der Meinung waren, dass es nicht so ist. Sonst weiß ich nicht, was es ist. Bei den Kleinen tue ich mir total schwer, weil du das jetzt fragst, darüber nachzudenken, was die sich über mich denken. Ich weiß jetzt nicht, ob die Zehnjährigen schon über einzelne Lehrerpersönlichkeiten - außer man ist irgendwie extrem, extrem streng oder extrem lustig und nett, was ich sicher beides nicht bin, also so überdrüber - das glaube ich nicht, dass die das dann so differenzieren. Gerade in dem Alter mit fünfzehn, sechzehn denken sie da ganz viel darüber nach, auch schon mit vierzehn, wie die einzelnen Leute sind. Also ich könnte jetzt nicht sagen, wie mich die Erstklässler wahrnehmen. Ich glaub nicht, irgendwie speziell.
- S1: Und wie hast du deine Schüler wahrgenommen?
- S4: Unterschiedlich. Also sind ja unterschiedliche Persönlichkeiten. Manche sind sehr anstrengend, was jetzt aber nicht unbedingt heißt, dass sie deswegen irgendwie/ Manche Kinder sind einfach fordernd, manche Kinder sind sehr zurückgezogen. Das sind ganz unterschiedliche Persönlichkeiten. Es gibt auch immer wieder Schüler, mit denen ich gar nicht - sage ich ganz ehrlich - zurechtkomme.
- S1: Was machst du dann in solchen Fällen?
- S4: Ich versuche, mich so wenig, wie möglich über sie aufzuregen und ihnen gegenüber so fair wie möglich zu bleiben. Ich sehe das Problem, dass, sobald man sich einmal klar ist, dass man mit jemandem eine

Antipathie hat - ich meine bei den Schularbeiten ist es sowieso irrelevant, weil wenn man ein System drinnen hat und nicht so einfach nach Dingen, dann passiert das eh nicht, dass man - aber auch so, dass man denen trotzdem immer wieder eine Chance gibt. Ich finde, einfach egal, wie sich eine Schülerin, ein Schüler aufführt, hat die Person es trotzdem verdient/ also ein Kind, ein Jugendlicher hat es verdient, immer wieder eine neue Chance zu kriegen. Weil das gehört zu meinem Beruf, dass ich Ihnen diese Chance gebe. Aber einfach ist es trotzdem nicht.

S1: Hast du da ein spezielles Erlebnis mit einem Schüler, wo du sagst, da gab es ein herausforderndes Erlebnis, an das du dich noch erinnern kannst?

S4: Ich hatte einen Schüler in dem Jahr, wo ich schwanger war, der hat ständig mit mir angefangen zu streiten und ist dann echt immer sehr aufgeregt geworden und emotional. Und ich habe dann echt mir teilweise gedacht, ich muss dann aus der Klasse gehen, weil mich das so aufgeregt hat und weil ich echt auch Angst hatte, dass das mir und meinem Baby körperlich schadet, weil dieser Schüler so aggressiv - er war nicht aggressiv körperlich. Der war ständig der Meinung, dass ich ihn ungerecht behandle oder dass ich irgendwelche Dinge von ihm verlange, die eigentlich nicht in Ordnung sind und warum er sein Referat nicht eine Stunde/ Es waren eigentlich nur Kleinigkeiten, aber er hat sich ständig so aufgeregt und ständig mit mir zum Streiten angefangen, wo wirklich dann eine sehr angespannte Situation entstanden ist und sich ur aufgeführt.

S1: Wie bist du dann an diese Situation herangegangen? Gab es dann für dich eine Lösung?

S4: Nein. Ich war froh, wie das Schuljahr vorbei war.

S1: Das heißt, hast du mit Kollegen gesprochen?

S4: Ich habe immer wieder mit ihm geredet, habe versucht, ihn zu beruhigen. Die einzelnen Situationen haben sich dann auch immer wieder gelegt. Ich habe mit Kollegen gesprochen, ich habe mit seinem Klassenvorstand gesprochen. Der hat gesagt: "Ja, der ist halt a Häferl." (lacht) Ist halt auch etwas anderes, wenn ich ein fünfzigjähriger Mann bin, der da in der Klasse drinnen steht, als wenn ich als junge Frau eine reine Burschenklasse unterrichte und noch dazu schwanger bin, habe ich da halt andere Ressourcen. Aber das sind gerade Dinge, über die man allgemein viel mit Kollegen redet. Und über die ich immer viel mit Kollegen rede, vor allem Klassenvorstand ist da immer die erste Ansprechperson, wenn man mit einem Schüler schlecht zurechtkommt oder das Gefühl hat, der/ Ich glaube, ich habe mit dem Klassenvorstand mehrere Gespräche geführt, ich habe dann sogar einmal ein Gespräch mit ihm und dem Klassenvorstand geführt. Aber tendenziell war der schon allgemein so, dass er sich so aufführt. Manche Lehrer haben ihn halt einfach niedergeschrien und ihm gesagt, er soll jetzt ruhig sein. Sonst fliegt er raus. Andere Lehrer haben halt einfach auch mit ihm ausdiskutiert, so wie ich und das war halt schwierig. Und ich war froh, wie es vorbei war. Also das war jetzt nicht, dass sich die Situation verbessert hat.

S1: Gibt es dann auch so Schülerprobleme/ Hast du da so einen Punkt, wo du sagst, "Stopp". Das kannst du jetzt nicht mehr mit nach Hause nehmen, das ist zu viel. Oder nimmst du deine Herausforderungen aus der Schule mit nach Hause? Weil du gesagt hast, du redest immer mit deinem Mann.

S4: Ja, aber da rede ich mit ihm weniger über solche disziplinären Geschichten, die einen teilweise schon sehr belasten, die nehme ich gar nicht mit nach Hause und das will ich auch nicht.

S1: Das kannst du?

S4: Das kann ich. Das kann ich gut. Ich rede selten mit ihm über so etwas. Über Elterngespräche eher noch, aber über die Situation mit den Schülern, also wenn ich jetzt mit einem Schüler nicht zurechtkomme, weniger. Vor allem, weil er die ja gar nicht kennt. Das ist schwierig dann. Aber ich rede eher mit ihm über den Unterricht und wie ich etwas besser machen könnte. Oder über Eltern.

S1: Zum Beispiel diese konkrete Situation, dieser aggressive Schüler, das hast du mit der Schule abschalten können und nach Hause gehen?

S4: Damals war es für mich schwierig. Aber das war, glaube ich wirklich, weil ich schwanger war. Und weil es mich wirklich fertig gemacht hat. In der Situation so wirklich fertig gemacht hat, dass ich das Gefühl hatte, Angst hatte, dass ich in der Situation irgendwie zusammenbreche auf die eine oder andere Art. Aber sonst nicht. Ich meine, das wäre übertrieben zu sagen, dass das einen gar nicht beschäftigt, aber für mich ist das einfach so, der Unterricht ist der Unterricht und solange nicht irgendetwas Extremes

passiert und das ist bei mir, Gott sei Dank, noch nie passiert, dass ich irgendwie das Gefühl hatte, das läuft so aus dem Ruder, dass ich jetzt die Klasse null, gar nicht mehr unter Kontrolle habe oder dass einzelne Schüler sich auf eine Art und Weise aufführen, die für mich oder für andere Schülerinnen und Schüler eine Bedrohung darstellt, das kann man nicht wegschalten. Aber wenn es jetzt einfach so Situationen sind, wo man einfach eine Stunde hat, die überhaupt nicht so funktioniert, weil die Disziplin komplett hinüber ist oder wenn man eben mit einem einzelnen Schüler immer wieder zusammenkracht, das schaffe ich eigentlich ganz gut, dass ich dann nachher mit einer Kollegin oder einem Kollegen rede und das einfach mal sage, was da passiert ist. Und man sich dann eigentlich schon so ein bisschen gegenseitig auf die Schulter klopft und sagt, das wird schon wieder. Also es ist nicht jetzt so große Hilfestellung. Manchmal auch, also es gibt schon Situationen, wo ich mit einem Klassenvorstand geredet habe und wo ich das dann oder mit einer anderen Kollegin und wir das Problem dann gemeinsam klären konnten. Da hatte ich einmal eine Klasse, mit der ich mir sehr schwer getan habe. Wo ich aber nicht wusste, warum. Die haben mich irgendwie überhaupt nicht respektiert. Die habe ich übernommen und die hatten im Vorjahr ihren Klassenvorstand als Englischlehrerin, mit der waren sie supertoll, super eng. Die ist schwanger geworden, ich habe die Klasse übernommen. Die haben mich überhaupt nicht akzeptiert. Und da habe ich dann mit dem Klassenvorstand von der Klasse und mit dem Mathelehrer von der Klasse gemeinsam immer wieder geredet und das ist dann besser geworden. Das schon. Aber häufig ist es auch nur so ein sich ein bisschen ausheulen.

- S1: Werden wir ein bisschen konkreter. Ich habe hier eine Situation für dich. Stell dir vor, folgende Situation: (liest) „Thomas ist ein netter, aber schwacher Schüler in deiner Klasse. Während eines Vokabelquiz weiß er nicht einmal die einfachsten Dinge. Der Rest der Klasse beginnt, sich über ihn lustig zu machen.“ Wie würdest du reagieren?
- S4: (...) Zuerst einmal würde ich ihnen das untersagen. Ich würde das einmal abbrechen, würde ihnen sagen, dass das absolut unhöflich ist. Dass das nicht geht. Das ist für mich so eine Sache. Bei einer Prüfungssituation hatte ich das nie, ich hatte das häufiger bei Referaten. Das ist eine Sache, das ist für mich absolut indiskutabel. Das geht für mich überhaupt nicht. Da habe ich auch schon öfter mit Klassen geredet. Dass, wenn jemand da vorne steht, egal, ob es jetzt eine Prüfung ist oder ein Referat und die Leute machen sich über ihn lustig. Das geht überhaupt nicht. Und das habe ich eigentlich immer abgestellt und da habe ich auch teilweise disziplinarische Maßnahmen ergriffen. Klassenbucheintragung, mit dem Klassenvorstand reden.
- S1: Wie hat das auf die Schüler gewirkt?
- S4: Sie sind überrascht teilweise, dass ich das so/ Es geht ja teilweise nicht einmal nur ums Lustigmachen, sondern dass sie dazwischenreden beim Referat oder so. "Sie sind ja auch nicht so extrem, wenn wir das bei Ihnen machen." Sage ich, "Es stört mich auch, aber ich finde, wenn sich jemand da vorbereitet, eh schon ur nervös ist und vorne steht, es geht einfach nicht". Die Frage ist, ich kann es schon abdrehen, die Frage ist, ob es nicht trotzdem bei dem Schüler oder der Schülerin, wenn es jetzt eben wirklich ein Lustigmachen aufgrund der Leistung ist. Ob das jetzt die Situation hundertprozentig klärt, in dem Sinne, dass diese Person dann auch mit einem guten Gefühl aus der Situation rausgeht. Das wage ich zu bezweifeln.
- S1: Könntest du dir vorstellen, etwas anders zu machen, damit diese Person dann eben/
- S4: Ich habe darüber nachgedacht, wie ich die Situation gelesen habe. Die zweite Sache ist auch, was ich ihnen immer wieder sage, wenn es so ein bisschen ein Gekicher rauskommt, ist, dass man ihnen sagt, dass Fehler machen einfach dazu gehört zum Lernen. Nur glaube ich auch nicht, dass das dazu führt, dass für diesen Thomas ein angenehmeres Rausgehen ist. Was ich glaube, was allgemein hilfreich ist, ist, wenn es in der Klasse ein bisschen so ein Klima ist, in dem man auch über sich selbst und über Fehler, die man selbst macht, selber lachen kann auf eine nette Art und Weise. Weil dann diese andere, diese unangenehme Art und Weise, über etwas zu lachen, vielleicht in den Hintergrund gedrängt wird. Das ist das Einzige, was ich mir vorstellen kann. Dass man das nicht alles so komplett ernst nimmt. Dass man allgemein sagt, es ist ok, wenn man bisschen auch man darüber lacht, dass man Fehler macht, selber darüber lacht. Es ist nicht immer komplett schlimm, weil wenn man den Schülern sagt, es gehört dazu, Fehler zu machen, dann ist es auch ok, mal darüber zu lachen. Weil, wenn ich jetzt irgendwo stolpere und mir meinen Kakao drüber leere, dann - wenn es jetzt nicht gerade heiß ist - lache ich ja auch darüber. Ich lache dann schon auch selber darüber, wenn ich irgendwie ur ungeschickt bin. Und wenn man ein Klima in der Klasse hat, was jetzt ein Idealfall wäre, in dem man auch selber darüber lachen

könnte. Also ich hatte zum Beispiel einmal eine Situation, wo ein Schüler ein Wort an die Tafel geschrieben hat und zwar falsch und das war Hockey. Und der Schüler war der Torwart von der Schulhockey-Mannschaft, die gerade vorher Landesmeister oder irgend so etwas geworden sind. Und da haben alle gelacht, aber er hat mitgelacht, weil er es selber auch total lustig gefunden hat, dass er gerade dieses Wort falsch geschrieben hat. Noch dazu, obwohl das jetzt kein besonders schweres Wort ist. Und das ist so eine Situation, wo ich sage, es ist ok, zu lachen, weil er selber mitlachen kann und es war definitiv so, dass der nicht nur mitgelacht hat, damit er nicht blöd dasteht, sondern, dass er selber, wie ich ihm gesagt habe "Ehm" und er hat sich ur abgehaut. Und das ist ein gutes/ Und ich glaube, wenn man so eine Atmosphäre schaffen kann in einer Klasse, in der man über Dinge auch lachen kann und nicht sagen "Wie kannst du nur so blöd sein und das nicht wissen oder so". Das ist schon auch eine Atmosphäre, die entsteht, in der jemand bei einer Prüfung ausgelacht wird. Also bei Referaten habe ich das schon öfter erlebt, bei Prüfungen Gott sei Dank noch nicht. Aber da muss man schon sich überlegen, dass man grundsätzlich so diesem Klima entgegenwirkt, in dem es so peinlich ist, einen Fehler zu machen, dass man jemand anderen deswegen auslacht.

- S1: Danke. Gehen wir zur zweiten Situation. Stell dir vor, jemand kommt zu dir - also ein anderer Kollege oder eine Kollegin - mit Situation Anna.
- S4: (liest). Schwierig.
- S1: Was würdest du diesem Kollegen oder dieser Kollegin raten? Was könnte sie tun?
- S4: (...) Also, ich glaube, man sollte vielleicht schon mit dem Mädchen ein Gespräch führen, darüber - möglichst rücksichtsvoll - warum sie sich so aufführt, wenn es um Gruppenarbeit geht. Mal herausfinden, was da der Hintergrund ist. Muss auch nicht sein, dass man da eine sinnvolle Auskunft kriegt, steht auch nicht, wie alt sie ist. Aber unabhängig vom Alter kann es schon sein, dass sie einem sagt, warum sie das macht. Weil sie Gruppenarbeiten nicht mag. Vielleicht ist es wirklich nur auf diese Arbeitssituation bezogen oder sie fühlt sich allgemein in der Klasse nicht wohl. Also da muss man schon einmal herausfinden, wo liegt überhaupt das Problem.
- S1: Wenn das Problem jetzt daran liegen würde, dass - wie hier geschrieben steht - die Anforderungen zu hoch sind, dass sie mit den Anforderungen nicht klar kommt?
- S4: Ja aber, sind das die inhaltlichen Anforderungen, ist das die soziale Anforderung einer Gruppenarbeit.
- S1: Gehen wir davon aus, dass es inhaltliche Anforderungen sind. Dass sie einfach eine schwache Schülerin ist, die aus verschiedenen Gründen bei Gruppenarbeiten eben durch Blödeln auffällt. Und du weißt im Vorhinein - oder dein Kollege sagt dir - das ist eine schwache Schülerin.
- S4: Dann würde ich unter Umständen ihm raten, in Zukunft die Gruppen weder nach Zufallsprinzip wählen zu lassen, sondern sich genau zu überlegen, mit wem er sie in die Gruppe gibt. Das ist dann schwierig zu überlegen, ob man sie in eine Gruppe gibt mit lauter sehr starken Leuten, die sie mitziehen können oder mit lauter sehr sozialen Leuten, die das abfedern können. Wobei ich immer der Meinung bin, dass es ein bisschen fies ist, dass von den Leuten noch einzufordern, wenn die eh schon so sozial sind. Die dann auch noch mit solchen Leuten als Dank dafür zusammenzuspannen. Oder, dass sie halt mit Leuten zusammenarbeitet, die - auch wenn dann das Ergebnis unter Umständen nicht so optimal ist - die ihrem eigenen Level nicht so weit entfernt sind. Auf jeden Fall würde ich mit ihr reden und vielleicht auch sie fragen, was würde sie sich wünschen. Was wären ihre Wünsche an die Gruppenarbeitssituation, damit sie sich da besser aufgehoben fühlt.
- S1: Und was ist mit den Gruppen selbst? Es steht hier am Ende geschrieben, dass sich schon einige Gruppen lautstark beschwerten, wenn Anna mit ihnen zusammenarbeiten soll. Sollte der Lehrer da auch etwas machen?
- S4: Ja, auf jeden Fall?
- S1: Inwiefern?
- S4: Das ist schwierig. Ich würde ihnen sagen, es geht nicht. Ich teile das ein und ihr arbeitet zusammen. Und ihnen auch zu sagen - eh das Klassische - man muss nicht immer nur mit den besten Freunden, manchmal gibt es auch Leute, mit denen es total schwierig ist, zusammenzuarbeiten. Und auch das ist etwas, was ihr lernen sollt. Unabhängig von dem, was ihr im Unterricht lernen sollt, sollt ihr auch lernen, mit unterschiedlichsten Leuten zusammenzuarbeiten und auch mit Leuten, mit denen euch die

Zusammenarbeit sehr schwer fällt. Das ist eine ganz tolle Teamarbeitsqualität, die ihr dadurch erwerbt. Aber im Endeffekt muss man es halt dann auch verstehen. Was man auf keinen Fall machen darf, egal, wie man selber darüber redet, ist ihnen den Freibrief zu geben, sich so über sie zu beschweren. Weil eigentlich ist das unglaublich kränkend. Das geht einfach nicht. Egal, wie unmöglich die sind. Ja oder sie zu kränken. Das geht einfach nicht. Solange ich in der Klasse bin und die Kontrolle habe darüber, was in der Klasse passiert, muss ich dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler zu mindestens nicht unkommentiert von anderen Schülerinnen und Schülern beleidigt, gekränkt werden. Das geht einfach nicht. Sicher könnte man sagen, die führt sich auf, wie irre, das ist eigentlich klar, dass sich die anderen beschweren. Aber das kann dann eine Dynamik kriegen, wenn ich da nicht sofort. Wo sich die denken, "Die Lehrerin sieht es eh auch so, dass die Anna total unmöglich ist und wir eigentlich ur arm sind, weil wir mit ihr zusammen arbeiten müssen". Dann lässt sich die Situation viel schwieriger auflösen, wenn man mal sie dazu kriegt, dass sie vielleicht/ Und eine andere Möglichkeit - weil es mir jetzt gerade eingefallen ist - wäre vielleicht, in irgendeiner Form da zu differenzieren in der Klasse, so dass sie Aufgaben hat oder dass man die Gruppen vielleicht auch mal leistungsmäßig zusammen spannt und dass sie vielleicht auch mal Aufgaben hat, an denen sie nicht so scheitert. Aber dann müsste man, glaube ich schon, trotzdem vorher schon Vorarbeit leisten. Weil, wenn sie sich schon einmal so ein Verhalten angewöhnt hat in den Gruppenarbeiten und mit Überforderung umzugehen, wird es wahrscheinlich so sein, dass sie sich gar nicht erst einmal darauf einlässt, "Kann ich das überhaupt oder kann ich das nicht?". Aber, wenn es gar nicht anders geht, muss man halt schon auch unter Umständen versuchen/ Also es sind halt zwei unterschiedliche Aspekte. Das eine ist die Leistung, das andere ist halt ihr Verhalten. Und wenn das Verhalten, dann muss man schon halt überlegen, ob man sich auch extern Hilfe sucht, um da irgendwie etwas zu machen.

- S1: Was wäre extern für dich?
- S4: Es ist einmal die Frage, zuerst einmal mit ihr reden, unter Umständen mit den Eltern reden, dann es gibt schon öfters an Schulen Lehrerinnen und Lehrer, die da in diesem Bereich ausgebildet sind, die man da auch fragen kann. Und wenn es das nicht gibt. Es kommt halt auch immer darauf an, wie extrem das ausartet.
- S1: Wenn wir jetzt ein bisschen weggehen von diesem konkreten Beispiel aber generell zu Schülern mit Leistungsunterschieden in deinen Englischklassen. Wie bist du damit umgegangen, hast du das erlebt?
- S4: In der HTL ist es meistens so, dass es in den ersten Jahren große Unterschiede gibt zwischen denen, je nachdem in welcher Schule die vorher waren. Waren die an einem extrem sprachenorientierten Gymnasium oder im Extremfall an einer miesen Hauptschule - um plakativ/ ich habe auch schon Leute gehabt, die unglaublich gut waren und aus Hauptschulen gekommen sind und Leute, die unglaublich schlecht waren und aus Gymnasien gekommen waren. Also es kommt darauf an - und dann ist es halt so, dass es schwierig ist, weil sich manche sehr spielen und andere sehr schwer tun. Und das ist schwierig, das zu integrieren. Da muss man halt einerseits schauen, dass man ab und zu etwas macht oder in einer Form differenzieren kann, dass die anderen auch am Ball bleiben, die die gut sind. Dort ist das weniger das Problem auf einer disziplinarischen Ebene, sondern da ist häufig das Problem, das hat mir auch eine Kollegin gesagt, dass sie dann aufgrund dessen, dass sie dann am Anfang so einen Vorsprung haben, Englisch komplett auf die Seite schieben und dann immer schlechter werden eigentlich. Und häufig dann irgendwann wo anders ankommen. Nicht nur, weil es schwieriger wird, sondern, weil sie nichts mehr tun. Also, dass man denen immer wieder ein bisschen etwas hinwirft oder auch - man wiederholt am Anfang ganz viel Grammatik und auch Vokabular - dass man da Sachen einbaut, wo sie auch ein bisschen grübeln können darüber. Man muss halt sagen, in der HTL ist man aufgrund der zwei Stunden relativ eingeschränkt. Aber ansonsten finde ich es halt schon sinnvoll, wenn man immer wieder leistungsdifferenziert arbeitet, damit man die Leute, die besser sind, auch fordert und damit die Leute, die schlecht sind - zum Beispiel in Gruppenarbeiten nicht immer nur dabei sitzen und eh nichts tun. Sondern, dass die dann auch etwas zum Tun haben. Oder halt, was der Idealfall wäre, dass man überhaupt sehr viel mehr differenziert. Also das haben wir in der NMS viel stärker so gemacht. Da waren ja auch die Schularbeiten mit einem Kern und einem Erweiterungsbereich, also wo es Aufgaben gab, die fix zu erfüllen waren und Aufgaben gab, die man machen konnte, um mehr Punkte zu erwerben. Und dann gab es einen Notenschlüssel, wo es eben so war, dass - wenn man einen Einser wollte - musste man einen größeren Teil von diesen Zusatzaufgaben auch machen. Und, wo ich der Meinung war, wo die mit zehn, zumindest am Anfang - ich war aber überrascht, wie schnell sie das lernen - mit diesem kompliziertem Aufbau der Schularbeit dann überfordert waren am Anfang. Aber dann haben sie es

relativ schnell gelernt. Wobei die Selbsteinschätzung ist halt immer noch ein Thema bei einer Prüfung oder einem Test ist das halt etwas anderes.

- S1: Dankeschön. Kommen wir zum dritten und letzten Teil meines Interviews. Da geht es um deine eigene Meinung zur LehrerInnenprofessionalität. Das Thema meiner Diplomarbeit ist "Professionalism in Viennese language teacher education" und ich würde jetzt gerne über Professionalität sprechen. Was denkst du, beinhaltet Lehrerinnen- Lehrerprofessionalität? Was ist ein professioneller Lehrer für dich, eine professionelle Lehrerin? Ich weiß, das ist jetzt eine sehr große Frage. Wenn du sagst, die Hauptpunkte, diese Schlagworte, was ist da dabei?
- S4: Jemand, der über das eigene berufliche tun reflektiert, an den Dingen, die damit zusammenhängen, an den Fertigkeiten, die damit zusammenhängen arbeitet, im gesamten Bereich. Jemand, der auch auf ein gewisses professionelles Handwerkszeug zurückgreifen kann.
- S1: Was ist das?
- S4: Naja, einfach, dass ich jetzt nicht sage, das ist das Buch und ich gehe in die Klasse. Sondern einfach, verschiedene Methoden, Fachdidaktik halt, also Methoden, die Fähigkeit, selbst abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, Materialien zusammenzustellen. Diese Dinge. Da gibt es schon noch Leute, die sehr von diesem "Ich und das Buch. Und wir gehen in die Klasse und streuen das Wissen", ich meine, im Sprachunterricht eh weniger, "über der Klasse aus." Und eigentlich nicht so dieses Wie. Und das ist für mich eben auch, das wo ich sage, dass das eine große Qualität von der PÄDAK oder jetzt PH ist, dass man da sehr viel diese didaktische Professionalität sehr stark mitkriegt. Dass ich mir ein Thema anschau und mir dann wirklich überlege, wie bringe ich das?
- S1: Was würdest du sagen, wie professionell fühlst du dich selbst?
- S4: Ich glaube, dass ich selbst einen hohen Anspruch an die Professionalität habe. Also oft diese Reflexionsübungen. Ich denke sehr viel über das nach, was ich tue, wie ich es tue. Was ich kann, was kann ich, was kann ich schlechter, was kann ich besser? Wie kann ich das verbessern. Trotzdem glaube ich, dass gerade im inhaltlichen Bereich - vielleicht in diesem ganzen pädagogisch-disziplinären Bereich, könnte ich vielleicht mehr Professionalität an den Tag legen, indem ich einfach auch - also, was ich schon immer mal wieder nachgedacht habe, war, dass ich ein bisschen in Bezug auf Umgehen mit ganz schwierigen Situationen oder so durchaus auch mehr fortbilden könnte oder sollte. Weil ich mir denke, dass das häufig der Fall ist, dass man Klassen hat, in denen schwierigere Schüler oder Schülerinnen drinnen sind. Und dass man, wenn man damit gut umgeht, sehr viel wertvolle Zeit im Unterricht nicht verliert. Also da würde ich jetzt sicher noch einen Handlungsbedarf sehen. Aber ich sage ja, ich glaube, das Grundsätzliche ist die Einstellung.
- S1: Wenn ich noch einmal zurückkommen darf, wie professionell fühlst du dich jetzt?
- S4: Was auf einer Skala von eins bis zehn?
- S1: Würdest du sagen, du fühlst dich generell sehr professionell. Du hast schon gesagt, du bräuchtest, um dich noch professioneller zu fühlen, noch zusätzliche Kurse oder zusätzliche/
- S4: Ich sage ja, ich glaube nicht, dass einen irgendeine - selbst wenn man tausend Fortbildungen macht, kann man deswegen trotzdem nicht unbedingt professionell sein.
- S1: Es geht nicht darum, ob du professionell bist, sondern wie du dich fühlst?
- S4: Wie ich mich fühle? Das ist unterschiedlich. Das ist wirklich schwierig zu beantworten. Manchmal denke ich mir, das habe ich jetzt total unprofessionell gelöst. Da hätte ich jetzt eigentlich dieses oder jenes machen sollen. Andererseits denke ich mir dann häufig, wenn ich mir andere Leute anschau, es ist schon ein großer Schritt zu sagen, ok das hätte ich professioneller lösen können. Weil ich viele Leute sehe, die einfach so dahin wurschteln in ihren selbstgestrickten Regelkonzepten. Und nicht darüber nachdenken, nicht sehr viel. Deswegen sage ich, ich fühle mich professioneller als der Durchschnitt. Ist das eine Aussage, mit der du etwas anfangen kannst? (lacht)
- S1: Dankeschön. Glaubst du, andere Leute behandeln dich dann auch als einen "professional teacher"?
- S4: Nein.
- S1: Inwiefern nicht?

- S4: Kommt darauf an, was meinst du mit anderen Leuten. Andere Lehrer?
- S1: Andere Lehrer, Eltern, Schüler, andere Menschen!
- S4: Ich glaube schon, dass, wenn man professioneller ist, man vor allem bei den Eltern besser ankommt und besser dasteht. Ich glaube auch, dass man auf lange Sicht bei den Schülerinnen und Schülern besser dasteht. Bei den Kollegen kommt es immer darauf an, was sie selber für ein Bild von Professionalität haben. Und ich habe das Gefühl, dass das im Lehrberuf ein sehr sehr unterschiedlicher Zugang ist, der dazu führt, dass sich Leute gegenseitig für unprofessionell halten und - weißt du, was ich meine? Die halten sich gegenseitig für unprofessionell und sich selber für professionell. Weil sie ein komplett anderes Konzept davon haben, was professionell ist. Zum Beispiel: eine Kollegin von mir ist der Meinung - hat sie mir gesagt - dass für sie professionell ist, dass sie einen sehr unpersönlichen Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern pflegt. Distanziert. Und auch mit den Eltern. Ich bin nicht der Meinung, dass man komplett distanzlos sein sollte, aber das ist für mich nicht das oberste Prinzip. Aber für die ist das das oberste Prinzip. Und so kann es halt dann kommen, dass sich die Leute gegenseitig für unprofessionell halten, weil sie zum Beispiel am Gang mit den Schülern herumscherzen und die Kollegin sagt: "Oh mein Gott, wie unprofessionell ist das!". Und jemand anderer sieht dann, dass jemand dieses oder jenes tut, was er selber für unprofessionell hält.
- S1: Wenn du sagst, es gibt andere Leute, wie zum Beispiel Schüler oder Eltern, die Lehrer manchmal unprofessioneller halten, was glaubst du, wäre wichtig für Lehrer und Lehrerinnen, um generell professioneller anerkannt zu werden, professioneller behandelt zu werden? Gibt es da irgendetwas, was deiner Meinung nach, wichtig ist?
- S4: Ja, ich glaube schon. Ich glaube, man sollte/ Es ist schwierig, weil ich finde, das ist etwas, was sehr wichtig wäre. Diese ganze Professionalisierungsgeschichte finde ich total wichtig. Ich habe das Gefühl, dass das Berufsbild eines der Probleme ist. Also, dass die Leute glauben, es ist irgendwie mehr eine Berufung als ein Beruf. Und das macht das Ganze auf eine gewisse Weise unprofessionell. Weil die Leute halt sich denken, "Ich kann unterrichten. Ich bin Lehrerin oder auch nicht". Und dann das Ganze nicht so als Handwerk sehen. Und das, glaube ich, sollte mehr reinkommen. Und ich glaube, dass das auch mehr passiert, dadurch, dass die LehrerInnenausbildung auf der Uni mehr in Richtung Fachdidaktik geht und mehr in Richtung, dass man nicht einfach die Leute ein bisschen erweitertes Fach, mehr oder weniger, so wie es ganz früher war, dass die Leute eigentlich zwei Fächer studiert haben, genau so, wie jemand, der Diplom studiert hat und dann nachher einfach ein Unterrichtspraktikum gemacht haben und dann unterrichtet haben und dass es nicht darum ging, dass das Unterrichten an sich eigentlich ein Handwerk ist. Dass man nicht nur das Fachwissen braucht, sondern auch die didaktische und pädagogische Qualifikation, die eigentlich mindestens genauso wichtig ist. Und je mehr, die, glaube ich, in den Vordergrund tritt, desto professioneller wird das Ganze.
- S1: Du hast gerade angesprochen, die Ausbildung Fachdidaktik und so weiter an der Uni geht schon in eine bestimmte Richtung, die zu einer Professionalisierung führen kann. Sprechen wir jetzt auch ein bisschen über diese Ausbildung. Zurzeit denken viele Experten intensiv über das Projekt PädagogInnenbildung Neu nach. Gewissermaßen die LehrerInnenbildung der Zukunft. Wenn ich dich jetzt fragen darf, du hast beide Ausbildungen absolviert. Kannst du an ein Ereignis, an mehrere Ereignisse in deiner Ausbildung, das ist jetzt an der PÄDAK, an der Uni, inklusive Unterrichtspraktikum, nachdenken, wo du sagst, die haben dich massiv oder maßgeblich in deinem Lehrerinnendasein beeinflusst, positiv.
- S4: Ich glaube nicht, dass es ein einzelnes Ereignis war. Ich kann mich erinnern, die F**** hat, wie wir den ganz ersten Tag auf der PÄDAK gesagt hat, das ist ein Mosaik und wir werden ganz viele Steinchen kriegen im Laufe unserer Ausbildung, die wird sich zusammensetzen. Und ich habe dann auf der PÄDAK - ich meine, die Ausbildung ist jetzt nicht unbedingt perfekt, aber - sehr stark das Gefühl gehabt, dass das wirklich so ist. Also dass diese ganz vielen kleinen Steinchen sich zum Schluss zusammengefügt haben und dass wir viel konnten, als wir rausgekommen sind. Nämlich am Unterrichten. Fachlich bin ich der Meinung, dass das Unistudium sehr weit überlegen ist und dass da die PH-Ausbildung noch sehr viel aufzuholen hat. Aber so ein einzelnes Ereignis könnte ich jetzt nicht sagen.
- S1: Gibt es dann so eine Richtung an Ereignissen, wo du sagst, an der PÄDAK seinerzeit noch oder jetzige PH, DAS - diese Art von Kursen, Seminaren, die fandest du besonders relevant?
- S4: Ich fand die pädagogische Ausbildung sehr relevant auf der einen Seite. Weil es einem einfach viel an Hintergrund gibt, wenn man mit Kindern und Jugendlichen umgeht und auch mit Menschen allgemein.

Und das andere war sehr stark die Schulpraxis und die zugehörigen Nachbesprechungen und so, weil das einfach wirklich etwas war, wo man ganz viel/ Also wie gesagt, dass sind Sachen, die ich mir noch immer oft anschau, was ich da gemacht habe und was ich da aufgeschrieben habe. Und auch, wir mussten immer Reflexion schreiben.

S1: Wenn du das jetzt vergleichst mit Unikursen inklusive UP Unterrichtspraktikum.

S4: Das ist für mich genau in diesem Punkt ist die Uni und das Unterrichtspraktikum und die ganze Ausbildung zur Lehrerin für höhere Schulen in meiner Hinsicht wesentlich weniger systematisch und dadurch für mich auch weniger professionell.

S1: Was meinst du mit systematisch?

S4: Naja, dieses ganze, was wir hatten. Wir haben zuerst einmal die Themen gekriegt, haben das besprochen, hatten auch - es ist schon lange her - haben die Unterrichtsstunden vorbereitet. Da gab es sehr genaue Vorgaben, und auch wenn sich ur viele darüber aufgeregt haben und man unglaublich viel schreiben und Zeug machen musste, finde ich, dass das sehr dazu angehalten hat, eine Stundenplanung professionell anzugehen, systematisch. Sich verschiedene Punkte für jede Stunde durchzudenken und alle diese Punkt vorher in der Vorbereitung eben vorzubereiten.

S1: Das war jetzt welches?

S4: An der PH! Im Unterrichtspraktikum war das mehr so ein und auch auf der Uni, da so ein bisschen ein Tipp, wie könnte ich das unterrichten und dort so ein bisschen eine Lehrveranstaltung, wie könnte ich jetzt - zum Beispiel habe ich gemacht - Vokabel unterrichten. Oder wie könnte ich Literatur unterrichten. Aber es fügt sich irgendwie nicht zu einem Ganzen. Es ist nicht so, dass ich sage, es ist dieses oder jenes - vielleicht macht es das auch ein bisschen kreativer, man muss jetzt auch den positiven Aspekt - aber professioneller finde ich es, wenn man wirklich eine oder mehrere Methoden lernt, nach denen man systematisch Unterricht vorbereiten, Unterricht reflektieren kann. Einfach das Ganze eben auf eine professionellere Ebene stellen. Also, wenn wir über unseren eigenen Unterricht gesprochen haben, im Unterrichtspraktikum, hatte das für mich mehr so ein bisschen eine Plauder/ Selbsthilfegruppencharakter als wirklich den Charakter von professionellen, berufstätigen Menschen, die alle im selben Beruf tätig sind und sich gemeinsam auf einer professionellen Ebene über ihr tun unterhalten.

S1: Glaubst du, dass es jetzt Sachen gab an der Uniausbildung selbst, wenn du sagst vor dem Unterrichtspraktikum nur Uni, ein bisschen schwierig zum Trennen, aber wo du sagst, das war gut, da findest du, hast du etwas mitgenommen. Du hast schon gesagt, sehr stark die fachliche Ausbildung, würdest du sagen.

S4: Die fachliche Ausbildung war toll, wobei ich sage dass, so sehr mich Literaturwissenschaft und Sprachgeschichte interessiert hat, ich der Meinung bin, dass man das nicht unbedingt braucht als Lehrerin. Auch nicht für die Oberstufe, also auf dem Level. Könnte man sicher zugunsten von anderen Sachen/ Viele Sachen, die wir in Linguistik gelernt haben über Sprachenlernen, über wie diese ganzen Dinge funktionieren, bin ich der Meinung, dass die auch Dinge gefehlt haben, also in der Intensität und dass die wichtig sind, das man das kann, wenn man Sprachlehrerin ist. Dass man auch weiß, wie funktioniert das Ganze, dass man weiß, weiß ich nicht, über Mehrsprachigkeit, über bilinguale Erziehung. Das sind jetzt Sachen, die zwar nichts mit meinem Unterricht/ Aber ich finde, wenn ich Sprachlehrerin bin, da habe ich ja an mich selber den Anspruch, dass ich mich da auskenne in solchen Dingen. Und das fand ich toll an der Uni. Also der ganze linguistische Hintergrund, den man da kriegt, von Grund auf, den finde ich gut und wichtig. Und den finde ich, obwohl er viel Theorie ist, aber trotzdem auch sehr wichtig als Hintergrundwissen für mein Tun als Lehrerin.

S1: Glaubst du, dass du einen Vorteil gehabt hast, dadurch, dass du vorher die PH absolviert hast, um zum Beispiel solche fachlichen Inhalte mit Unterrichtspraxis verbinden zu können oder um Inhalte aufnehmen zu können als Studentin?

S4: Ich glaube, ich hatte den Vorteil, dass ich älter war und schon organisierter war. (lacht) Ich habe ja vorher schon einmal versucht, an der Uni zu studieren. Ich habe das dann sehr genossen, dass ich an der PH so einen fixen Stundenplan hatte und alles. Gerade die Uni Wien als riesige Uni muss man sich sehr gut organisieren können. Den Vorteil hatte ich sicher und eben, dass ich schon studiert habe, etwas

gelernt habe. Ich habe schon eine Diplomarbeit, wenn das auch wissenschaftlichen Kriterien her sicher auf der Uni ein anderer Anspruch ist. Natürlich habe ich da einen Vorteil gehabt. Also ganz klar.

- S1: Wenn du jetzt an diese Ausbildung zurückdenkst und dir denkst PädagogInnenbildung NEU, sie möchten gerne etwas Neues schaffen, aus verschiedenen Richtungen kommend. Was würdest du Ihnen empfehlen für diese künftige Lehrerbildung in die Kurse zu nehmen? Welche Richtung, würdest du sagen, sollten sie/ Du hast schon vorher gesagt, das System ist nicht unbedingt unterstützend, auch der Ausbildung vielleicht nicht ganz für eine zukünftige Lehrerin. Was würdest du raten, eben dieser Expertinnengruppe, dass sie in eine zukünftige Ausbildung hineinnehmen?
- S4: Wenn es jetzt eine gemeinsame Ausbildung für alle ist, dann würde ich von beiden Seiten das Beste nehmen.
- S1: Was ist von beiden Seiten das Beste?
- S4: Ich würde mich im fachlichen an der Uni orientieren. Wobei ich sagen muss, das ist jetzt auf die Anglistik bezogen. In der Geschichte finde ich persönlich, dass ich jetzt nicht sagen würde, dass die Uni der PÄDAK fachlich überlegen ist. Aber vom Englischniveau her auf jeden Fall. Auch diesen linguistischen Hintergrund auf einem wissenschaftlichen Niveau, weil ich das für eine Sprachlehrerin wichtig finde. Dafür würde ich eben mehr Fachdidaktik und viel mehr Praxisorientierung in der Fachdidaktik, also Möglichkeiten, das auch wirklich umzusetzen, und zwar nicht auf Eigeninitiative sich selber irgendwo eine Schule suchen, wo man das aus/, sondern wirklich mehr Kooperationen mit Schulen, was ich finde, dass an der Uni stark abgeht. Und dafür manche Themen, die ich finde, dass sie zwar interessant sind, so wie würde ich die Literaturwissenschaft ein bisschen kürzen auf jeden Fall, weil ich nicht glaube, dass das so wichtig ist. Man unterrichtet das auch nicht. Also ich finde schon, dass man Grundlagen der Literaturwissenschaft als Anglistin haben sollte, aber das Ausmaß - obwohl es mich wirklich sehr interessiert hat. So würde ich das ungefähr machen.
- S1: Und von der Struktur her?
- S4: Ja, das was ich gehört habe, dass angedacht ist, von wegen ein Bakkalaureat und dann irgendwie so eine Art Induktionsphase, in der man irgendwie - das finde ich ein bisschen aufwendig für einen Job, in dem man so viel verdient, wie wir verdienen. Und dann noch berufsbegleitend einen Master in den ersten/ Wie soll ich in den ersten Dienstjahren, wo ich, wenn ich eine volle Lehrverpflichtung habe, wirklich bis über alle Ohren in Arbeit stecke, nebenbei studieren? Da muss dann wirklich gedeckelt sein, wie viel ich unterrichten darf. Weil derzeit Lehrermangel, ich kenne kaum Junglehrerinnen oder Junglehrer in Mangelfächern, die nur eine halbe Lehrverpflichtung haben und dann nebenbei auch noch ein Masterstudium zu machen, das kann ich mir nicht vorstellen. Und da muss man auch überlegen. Ich finde, dass das, was sie sich da vorstellen in Summe einfach zu lange dauert. Ich würde es so machen, dass ich sage, weiterhin für die Pflichtschule müsste ein Bakkalaureat reichen. Dieses Induktionsphase kann ich mir nicht wirklich/
- S1: Darf ich nur kurz fragen zur Organisation: Wenn du sagst Struktur. Ein Bakkalaureat orientiert an der PH, also Praxis und Theorie gleichzeitig oder an der Uniausbildung orientiert. Mit zuerst Hauptaugenmerk auf theoretische Inhalte und Fachdidaktik und so weiter und dann ein Praktikum hinten nach.
- S4: Nein, was das betrifft, bin ich total auf der Seite von der PH. Diese Verschränkung finde ich total gut und wichtig.
- S1: Wieso?
- S4: Weil ich das Gefühl habe, dass/ Also ich habe auf der Uni definitiv - für mich ist es halt blöd, weil ich schon vorher Lehrer - aber ich habe auf der Uni definitiv das Unterrichten verlernt. Ich habe mich immer weiter von der Schule weg entfernt. Und ich glaube, dass das auch Leuten so geht, die selber aus der Schule kommen. Man taucht da in diese Theorie ein und dann muss man sozusagen wieder runtersteigen von dem und sich der Praxis zuwenden. Ich glaube, dass man einfach, wenn man gleichzeitig dieses theoretische Wissen erwirbt und dann gleichzeitig auch lernt, wie man das in der Klasse umsetzen kann, dass da viel mehr Synergien entstehen.
- S1: Glaubst du, es gibt Lücken in deiner Ausbildung, an der Uni, an der pädagogischen Akademie oder jetzt KPH, die du jetzt, retrospektiv gesehen, gebraucht hättest, Inhalte oder so, um dich sicherer, professioneller zu fühlen?

- S4: Ich glaube bei mir ist, wenn man so alles zusammennimmt, so ziemlich alles abgedeckt.
- S1: Was glaubst du, welche Lücken gab es in Bezug auf die PH, pädagogische Akademie seinerzeit?
- S4: Also in Englisch sicher, wobei ich der Meinung bin, dass es schon ausreichend war für die Unterstufe zum Unterrichten, muss ich auch sagen, dass ich sehr gute Noten hatte in Englisch, aber für die Leute, wo ich weiß, dass sie jetzt nicht so gut waren, also, wenn ich jetzt so quer durch mein Semester schaue, würde ich sagen, dass die Sprachkompetenz nicht so war, wie ich sie mir für eine Englischlehrerin im Schnitt vorstelle. Sonst/
- S1: Und an der Universität, gab es da Lücken, wo du sagst, das hättest du, wenn du jetzt nur das Universitätsstudium absolviert hättest, retrospektiv gebraucht?
- S4: Ich finde, das Unistudium/
- S1: Inklusive UP.
- S4: Inklusive UP, wobei ich finde, das bringt dann nicht mehr so viel. Wenn du das Studium abschließt und danach dann ein Jahr lang nur Unterricht. Das ist halt das, was ich wirklich nicht gut finde. Aber würde ich sagen, dass man zu wenig Fachdidaktik, zu wenig auch/ Was ich toll fände, wenn es wirklich mehr die Möglichkeit gäbe, diese akademischen auf der Uni, diese Leute in der Fachdidaktik zu haben. Und mit denen gemeinsam Unterricht zu planen. Die haben ja einen sehr hohen Professionalitätsgrad, finde ich. Das wäre wirklich toll, wenn es da mehr Möglichkeiten gäbe. Also ich finde die Fachdidaktiken und vor allem die Praxis kommt zu kurz. Wobei ich da halt wieder wenig sagen kann, weil ich natürlich einiges angerechnet gekriegt habe, was ich dann nicht gemacht habe, wo ich jetzt nicht sagen kann, wie viel mehr mir das gegeben hat, weil ich es ja nicht gemacht habe. Also tu ich dann der Uni vielleicht auch ein bisschen unrecht. Aber ich glaube schon, was ich wirklich nicht gut finde, ist dieses Unterrichtspraktikum nachher einfach so angehängt. Das fände ich währenddessen und dafür das Unterrichtspraktikum könnte man, glaube ich, streichen.
- S1: Gibt es noch irgendetwas, wo du sagst, das würdest du auf eine "wishlist" schreiben, auf eine Wunschliste? Für etwas an der Ausbildung, das du noch nicht erwähnt hast?
- S4: (...)
- S1: Gibt es sonst noch etwas, wo du sagst, das habe ich jetzt noch nicht gefragt, daran habe ich noch nicht gedacht, das aber beim Thema vielleicht wichtig ist, deiner Meinung nach?
- S4: Nein.
- S1: Vielen Dank.

End of Transcript

7.5.4 Sophie

INTERVIEW TRANSCRIPT D

Professionalism in Viennese English Language Teacher Education

Date of Interview: 09 April 2013

Audio length: 102 minutes

Start of Transcript

- S1: Danke, dass du mir als Interviewpartnerin zu Verfügung stehst für meine Diplomarbeit. Mein Ziel ist es, herauszufinden, wie verschiedene Lehrpersonen Professionalität definieren. Deswegen werden wir später uns über Professionalität unterhalten. Aber zuerst würde ich dir gerne so ein paar Kontextfragen stellen. Welche Schulstufen unterrichtest du gerade?
- S5: Also gerade die erste Klasse, also erstes Lernjahr. Und die sechste Klasse.
- S1: In welchem Bezirk ist deine Schule?
- S5: Im fünfzehnten.
- S1: Und wie lange unterrichtest du schon?
- S5: Im September ein Jahr.
- S1: Was ist dein Zweitfach?
- S5: Habe ich in diesem Fall nicht, weil ich auf Diplom studiert habe.
- S1: War der Lehrberuf deine erste Berufswahl?
- S5: (lacht) Meine erste Berufswahl war Kindergartenpädagogin.
- S1: Was hat dich zum Lehrberuf geführt?
- S5: Also unter dem Studium bin ich draufgekommen, dass ich einfach gerne mit Schülern zusammenarbeite. Und dass ich gerne mit Kindern noch zusammen bin, aber ich würde sie gerne unterrichten jetzt.
- S1: Versuch bitte, dich an eine Lehrperson zurückzuerinnern, wo du sagst, das ist eine besonders gute Lehrerin, ein besonders guter Lehrer. Das kann jetzt jemand sein, den du selbst einmal gehabt hast als Lehrer oder ein Kollege, eine Kollegin, jemanden, den du während deines Studiums kennengelernt hast, also wo du auch etwas sagen kannst dann über den Unterricht.
- S5: Das ist gar nicht schwer. Da fallen mir sofort zwei Lehrerinnen ein, die ich selber gehabt habe an der BAKIP.
- S1: Bitte versuche jetzt an eine von diesen zwei Personen zu denken. Was glaubst du warum war diese Lehrerin eine gute Lehrperson?
- S5: Weil sie authentisch war.
- S1: Inwiefern?
- S5: Ich glaube, sie hat sich im Unterricht so wohl gefühlt, dass wir das alle so gespürt haben. Und wir haben gewusst, das ist unsere Frau O****. Und die ist so im Unterricht und die ist auch privat so. Und sie hat im Unterricht so sein können, wie sie ist, weil einfach die Atmosphäre im Unterricht voll angenehm war. Ich glaube nicht, dass sie sich verstellt hat irgendwie. Oder irgendwie in eine Lehrerrolle geschlüpft ist. Und wir haben sie für das extrem respektiert und wir haben uns immer auf sie gefreut.
- S1: Und gibt es so spezielle Sachen, die sie in ihren Klassen gemacht hat?
- S5: Sie war eine sehr junge Lehrerin. Und sie war sehr hip, sie ist mit dem Motorrad zur Schule gekommen und wenn sie in den Unterricht gekommen ist, dann war sie genauso. Also sie hat sich auf den

Lehrertisch gesetzt. Also ist nicht jetzt irgendwie an der Tafel gestanden, irgendwie so steif. Sondern sie war immer so locker. Und immer, wenn sie etwas erzählt hat, dann war es nicht so, dass man das Gefühl gehabt hat, sie belehrt uns jetzt oder sie möchte, dass wir das jetzt lernen. Sondern sie ist wirklich davon überzeugt - also ich habe sie in dem Fall in Pädagogik gehabt - und sie hat uns immer so interessante Beispiele gebracht, also wirklich aus dem Leben. Und es war irgendwie nicht einer Freundin zuhören, aber jemandem zuhören, die du irgendwo schon gerne zuhörst und schätzt und du möchtest dem zuhören. Und das hat sie irgendwie geschafft bei uns im Unterricht. Ich habe einfach das Gefühl gehabt, sie war total authentisch.

- S1: Und wenn du dich zurückerinnerst, was für Sachen habt ihr dann als Schüler in ihrer Klasse gemacht?
- S5: Wir haben viel diskutiert, viel nachgedacht und uns viele Fälle angeschaut. Aber extrem viel gelernt. Also sie war schon eine Lehrerin, die dann bei der Schularbeit extrem viel verlangt hat. Aber, wenn ich an den Stoff rangegangen bin, habe ich mir gedacht, ich will das eigentlich wissen, weil dann kann man wieder darüber reden. Und dann kann man wieder Fragen stellen und es war irgendwie so ein aktiver Austausch ständig. Hat das die Frage jetzt beantwortet?
- S1: Ja. Wenn du sagst, ihr habt viel diskutiert, was denkst du, wie könntest du das Klima der Klasse dann beschreiben?
- S5: Also sehr kollegial dann in dem Fall. Jeder hat sich frei gefühlt, seine Meinung zu äußern und jeder hat die Meinung des anderen einfach wertgeschätzt und vor allem, die Meinung der Lehrerin. Also, das ist mir schon aufgefallen, dass sie uns da sehr beeinflussen hat können, weil wir immer sehr - ich weiß nicht - wir waren sehr aufnahmebereit, wenn sie etwas gesagt hat.
- S1: Und glaubst du, dass jetzt bezogen auf Pädagogik, gibt es bestimmte Schülerinnen oder Schüler, mit denen sie besonders erfolgreich war?
- S5: Im Unterricht?
- S1: Im Unterricht als Unterrichtende jetzt, in ihrer Rolle als Lehrerin, gibt es bestimmte Schülergruppen, Schülertypen, wo du sagst, mit denen war sie besonders erfolgreich? Oder Schülergruppen, mit denen sie nicht erfolgreich war? Wenn du sagst, da hat das nicht so gut funktioniert.
- S5: Also wir waren eine reine Mädchenklasse und jetzt könnte ich mir das nicht vorstellen, dass da irgendwer wäre, den sie besonders angesprochen hätte, aber vielleicht, dass die ruhigeren Schüler, ich glaube, die waren das nicht gewohnt so. Aber sie hat die trotzdem auch eingebunden. Also ich weiß nicht, ob da ein Schwerpunkt war auf irgendeiner speziellen Schülergruppe, aber sie war sehr aktive, lebensfrohe, lustige - sie hat enorm viel Humor auch gehabt - Und da hat sie natürlich die, die ihr gleich sind, eher angesprochen. Und die anderen, die eher ruhig und introvertiert sind, deren Gedanken kenne ich jetzt nicht, aber ich kann mir vorstellen, dass sie die auch bewundert haben.
- S1: Inwiefern bewundert?
- S5: Vielleicht haben sie sich gedacht, so unterhaltsam wäre ich auch gerne. Ich weiß es nicht (lacht). Aber ich glaube, ich hab zu der Schülergruppe gehört, die sie angesprochen hat. Aber ich hätte halt nie etwas gehört, dass irgendjemand etwas anderes gedacht hätte. Wir haben uns ja alle immer voll auf den Unterricht gefreut.
- S1: Kommen wir jetzt mehr zu deinem eigenen Unterrichten. Warum magst du es, Englisch zu unterrichten?
- S5: (lacht) Das ist einfach. Weil Englisch wirklich eine Leidenschaft ist von mir. Und ich spreche gerne Englisch, ich lese gerne Englisch. Und ich habe unter anderem auch im Leben, aber auch im Studium wirklich gemerkt, wie wichtig Englisch in unserer Welt ist. Und wie viele Tore sich öffnen, wenn man Englisch sprechen kann. Oder wenn man sich verständigen kann in dieser Sprache.
- S1: Und was glaubst du, worum geht es jetzt speziell beim Englischunterrichten?
- S5: Da geht es genau darum, also für mich, dass meine Schüler Spaß daran haben und dass sie merken, dass es kein Unterrichtsgegenstand ist, wo ich jetzt von ihnen unmögliche Dinge verlange, sondern, dass sie merken, wir machen da jetzt mit, wir lernen, wir verbessern uns, weil wir es ja dann anwenden. Also sie haben das, glaube ich, echt gecheckt. Also ich habe das Gefühl, vor allem die ersten Klassen, gleich zu Beginn vom Schuljahr, die waren so positiv. Die waren so „Wir wollen Englisch

- lernen!“. Die kriegen das ja mit von ihren Eltern und so. Jeder merkt, was für eine große Bedeutung Englisch jetzt schon hat und ich glaube die Eltern wollen eben, dass die Kinder das lernen. Und dann merken das die Kinder und die wollen ja auch. Die hören ja nur noch englische Musik und so. Da gibt es noch mehr, aber ich möchte sie darauf vorbereiten und ich möchte ihnen immer wieder zeigen, dass das etwas ist, was sie anwenden können. Was sie weiterbringt.
- S1: Und gibt es bestimmte Aspekte beim Englischunterrichten, die dir besonders liegen?
- S5: (...) Beim Unterrichten. Ja, ich glaube die Kommunikationsebene. Also ich glaube das liegt mir, dass ich/ Ich glaube wirklich, dass ich einen Draht gefunden habe zu den Schülern und dass ich ihnen zeigen kann, dass das eine Sprache ist. Also, dass das nicht ein Unterrichtsfach ist. Und ich glaube, das liegt mir. Es liegt mir, die Kinder zu animieren und sie zu begeistern.
- S1: Gibt es gegensätzlich dazu etwas, das dir nicht so liegt am Englischunterrichten?
- S5: Ich muss mir die Grammatik immer wieder anschauen und ich muss mich selber zusammenreißen und mir denken. Ok, ich schreibe jetzt vielleicht irrsinnig viele Regeln auf die Tafel, aber die sind trotzdem eben wichtig und ich muss ja da irgendwie mit Begeisterung. Also es ist für mich immer hart. Ok, jetzt lernen wir die *Past Tense*, wie erkläre ich ihnen das? Noch einmal das runterzuberechnen auf diese Basics, damit sie die Basics eben verstehen. Und dass ich dann wirklich einmal sage, ok, jetzt müssen wir noch einmal zwanzig Minuten daran arbeiten und das aufschreiben und dass wir dabei Spaß haben. Ich habe halt immer gerne Spaß am Unterricht.
- S1: Aber du würdest trotzdem sagen, dass das etwas ist, das dir schwer fällt am Unterricht?
- S5: Also wenn beim Unterrichten, dann ist es das.
- S1: Stell dir vor, die Direktorin deiner Schule - ihr habt ja eine Direktorin - ruft dich zu sich am Anfang des nächsten Schuljahres und fragt dich, was deine persönlichen Ziele für das Unterrichtsjahr in Bezug auf Englisch sind. Was würdest du ihr sagen?
- S5: Egal für welche Schulstufe jetzt, so generell? Also meine Ziele sind, dass wir gemeinsam wieder Themen erarbeiten und Spaß daran haben und dass wir das Level der Schüler auch wieder heben. Und das es irgendwie so natürlich, wie möglich passiert.
- S1: Was verstehst du unter natürlich?
- S5: Ja nicht mit so vielen Regeln, sondern einfach so unterbewusst. Ich habe das Gefühl, wenn ich ein Thema finde, das die Schüler wirklich interessiert, worüber sie gerne sprechen, dass fällt ihnen gar nicht auf. Aber auf einmal reden sie und reden sie, vor allem in der Oberstufe und dann denke ich mir wow, am Anfang des Schuljahres war das noch nicht so. Und jetzt sind sie so offen für das und es passiert so viel einfach durch Kommunikation auch. Oder wenn wir tolle Texte lesen oder wenn wir uns gegenseitig „challengen“ und ich sage, ich lese das Reading jetzt auch erst zum ersten Mal und wer als erster schafft. Und einfach nicht das Gefühl haben, ah ich lerne jetzt wieder irgendetwas, sondern das Lernen so unterbewusst halt. Aber ich würde auch noch sagen, also sind das Ziele für die Schüler oder auch für mich?
- S1: Für dich vielleicht auch.
- S5: Wären auch Ziele, dass ich mich selber wieder weiterbilde. Also ich habe das gemerkt, wie ich am Anfang unterrichtet habe, sagen wir einmal September, Oktober und wie ich jetzt in den Unterricht gehe. Und ich gehe jetzt viel selbstsicherer rein und ich weiß, ich kann einfach ich sein. Weil ich weiß, die Schüler kennen mich und ich kenn die Schüler schon viel besser. Dann kann man ganz anders arbeiten. Und ich würde mir einfach wünschen, dass ich die Schüler, die ich schon kenne, auf jeden Fall weiter bekomme, weil man dann einfach auf einem ganz anderen Level arbeiten kann gemeinsam. Und ja, weil man sich einfach schon kennt. Und weil dann die Atmosphäre im Unterricht eine ganz andere ist.
- S1: Du hast gesagt, es hat sich etwas verändert, bezogen auf deinen Unterricht von September Oktober und den jetzigen Unterricht. Wie hat sich das verändert, würdest du sagen? Also, was ist passiert, dass sich dieser Unterricht verändert hat?
- S5: Also am Anfang war mir ganz klar, dass die Schüler mich womöglich auch kritisch anschauen, ich rede jetzt nur von der Oberstufe. Weil die haben halt vorher jemanden anderen im Unterricht gehabt und

dann bin halt ich gekommen und habe den abgelöst und ich habe gemerkt, dass die Mädchen mich beobachten und dass ich das aber spüre. Und dann habe ich mir gedacht, ja ok, ich bin jetzt einfach mal ich und ich hoffe, dass ich so angenommen werde, weil sonst muss ich halt in eine Lehrerrolle schlüpfen beim Unterrichten. Und das möchte ich nicht unbedingt. Wenn es notwendig ist, wenn die Schüler einen nicht akzeptieren, dann muss man vielleicht halt auch schauspielern und muss gewisse Sachen machen, wie halt ein Lehrer handelt. Aber ich glaube jetzt, dass ich einfach in dieser sechsten Klasse, die Schüler für mich gewonnen habe und dass sie mich akzeptieren, wie ich bin. Und darum habe ich das Gefühl, dass ich so unterrichten kann, wie ich bin. Also ich gehe in die Klasse rein und ich bin nur immer ich.

S1: Würdest du jetzt sagen, dass du deswegen jetzt kein Lehrer bist oder keine Lehrerrolle hast?

S5: Nein, das würde ich nicht sagen. Aber man muss immer schauen, es sind ja alle Klassen unterschiedlich. Und wenn ich jetzt in die 6B reingehe, dann weiß ich einfach, dass mein Humor ankommt, dass so, wie ich bin, akzeptiert ist. Und ich sehe es ja, wenn die Schüler mich anlächeln. Und ich weiß, wie ich im September reingegangen bin, die Schüler waren halt einfach noch skeptisch. So wie wird jetzt der Unterricht ablaufen und wie ist diese Person, die jetzt da vorne steht und welche Atmosphäre werden wir jetzt da kreieren, wir sehen uns ja jede Woche. Und ich bin noch immer deren Lehrer, aber ich bin auch noch immer ich. Und ich glaube, es gibt Lehrer, die sind privat ganz anders, als wie in der Klasse. Und ich verstehe das, wenn die Schüler recht anstrengend sind oder einfach, man findet keinen Draht zu denen, dann muss man halt einfach sich so verändern, damit man es nicht zu persönlich aufnimmt. Und dann sagt man halt, ok, das bin ich, wenn ich der Lehrer bin und darum reagieren die so auf mich, aber privat bin ich ganz anders. Und dann wenn man kritisiert wird als Lehrer, dann lässt man das nicht so an sich ran. Weil sie ja nicht die Persönlichkeit kritisieren. Und ich habe das Gefühl, dass ich so, wie ich unterrichte und so, wie ich Lehrer bin, dass das akzeptiert wird und ich fühle mich da wohl, aber ich muss mich nicht verändern.

S1: Du hast vorher gesagt, dass bei der sechsten es dir vor allem wichtig ist, gemeinsam Themen zu finden, die die Kinder interessieren, also die in dem Fall Jugendlichen, woher nimmst du deine Ideen? Wenn du jetzt denkst du planst eine Stunde oder eine Unterrichtssequenz im Vorhinein, was beeinflusst dich dann alles?

S5: Also am Anfang waren es Themen, wo ich mir gedacht habe, was würde mich als sechzehnjährige Person interessieren. Welche Themen sind gerade aktuell? Und dann, wenn man aber die Klasse kennenlernt, dann weiß man ja schon, welche Themen angeschnitten werden. Also jetzt mache ich jetzt eben zum Beispiel das Thema rauchen. Und zeige ihnen halt auf, wie viele Smoking Bans es schon weltweit gibt, und das wie es in Österreich bei uns ist, nicht der Standard ist. Und ich weiß einfach, dass sie das voll interessieren wird. Und am Anfang war es halt eher so von mir. Aber ich hole jetzt ganz viel eben von Lehrerkollegen. Vor allem die, die ich im Studium kennengelernt habe. Also wir setzen uns da auch zusammen, kennst du eh F*** und R***, die unterrichten auch eine Sechste. Und da haben wir auch eben online, bei *Dropbox*, geben wir uns immer die Sachen rein, diese Ideen. Und wenn wir uns zusammensetzen, dann tauschen wir uns halt aus. Also da nehme ich auch Ideen her. Von Kollegen eben, auch an der Schule, das ist ganz interessant. Manchmal kriegt man halt Ideen, wenn man sich denkt, „Ah, das hätte mir auch einfallen können“ oder „Ah, das möchte ich auch unbedingt machen!“ und da fühle ich mich auch so frei, dass ich das dann nach mache. Also ich habe da eigentlich einen guten Kontakt zu den Englischkollegen.

S1: Du hast gesagt Kollegen, gibt es auch andere Ressourcen, zum Beispiel das Internet, das du verwendest?

S5: Auf jeden Fall, ja.

S1: Inwiefern?

S5: Also ich habe jetzt auch im Unterricht auch dieses I-Pad bekommen von der Schule und da verwende ich YouTube-Links, so maximal fünf Minuten. Und - soll ich ein Beispiel aus dem Unterricht geben, konkret? Also ich habe zum Beispiel dieses YouTube Accent Tags gemacht, das ist so ein neues YouTube-Phänomen. Und das hat Schüler, das haben die dann total lustig gefunden auch. Ich schaue halt, welche neuen Sachen draußen sind. Oder eben, wie dieses Smoking Ban, da bin ich jetzt auch nicht da drauf gekommen, weil im März das zehn Jahr Jubiläum war in New York, von diesem *Smoking-Ban* und dann habe ich habe geschaut, was ist in Neuseeland und was ist in Indien und weltweit halt

und dann tu ich das zusammenkopieren, diese „Sourcen“ und dann gebe ich Ihnen die. Ich glaube schon, dass ich mir viel aus dem Internet raussuche, ja. Also ob es jetzt YouTube ist oder BBC-News. Und sie kriegen auch Aufträge, im Internet zu arbeiten. Vor allem für die Portfolios. Also ich verlange jedes Semester ein Portfolio. Und da müssen sie ja auch aus dem Internet Sachen rausholen. Und ich sage ihnen auch, welches *Dictionary* sie verwenden sollen, weil alle ja schon Smartphones haben und damit sie da nicht mit Leo herumtun.

- S1: Und dass du zum Beispiel jedes Semester ein Portfolio verlangst, woher hast du diese Idee?
- S5: Eigentlich vom Studium. Von einem Professor, den ich sehr schätze, M****, kennst du eh. Ja, da habe ich mir einfach durchgelesen, was ich selber hab machen müssen im Studium und dann habe ich es so runtergebrochen, dass es einfach auch „doable“ ist für die Schüler. Und die haben aber auch Spaß daran. Weil das ist wirklich Teil der Note und da können sie eigenständig arbeiten. Und sie wissen auch, sie dürfen da jetzt kein Plagiat machen, ja. Das merkt man ja sofort, wenn irgendetwas kopiert ist und das habe ich jetzt einmal eben gemacht und es ist super gut angekommen und ich habe Spaß gehabt, mir das durchzulesen. Und jetzt müssen sie halt das zweite Portfolio machen und das ist so ein Abkommen. Ich schreibe Ihnen da einen Brief am Anfang vom Semester. Da schreibe ich, was ich verlange. Was in diesem Semester noch so auf uns zukommt. Ob da jetzt ein Referat noch dabei ist oder „Face-to-Face Communication“. Oder ich habe auch „Group Discussions“.
- S1: Die in das Portfolio reinkommen?
- S5: Nein, die sind einfach Teil vom Semester. Nur, dass sie wissen, wo die Schwerpunkte liegen. Also im zweiten Semester viel mehr auf Communication. Eben in diesen „Group Discussions“ und so und im ersten Semester wollte ich das noch nicht. Weil ich will ja, dass sie sich wohl fühlen beim Reden und da wollte ich sie erst kennen lernen. Da war der Schwerpunkt mehr beim Schreiben und ja langsam sie zum Reden bewegen.
- S1: Und diese Ideen, wie du was verteilst aufs Semester, wie bist du auf das gekommen?
- S5: Da habe ich mir eigentlich dann alleine Gedanken gemacht. Also diese „Face-to-Face Communication“, die ich da habe, die ist am Ende vom Semester. Da verlange ich zum Beispiel, dass sie einmal ins Kino gehen. Ins englische Kino, egal welchen Film. Und dass sie ein englisches Buch lesen im Semester, eigenständig. Und sie müssen halt das Kinoticket dann mitbringen zu dieser Communication und das Buch. Und ich habe ihnen gesagt, sie sollen sich wichtige Teile im Buch anstreichen oder einfach, was sie mitnehmen vom Lesen. Und dann werden wir einfach darüber reden. Und es wird einfach so ganz, einfach nur wirklich ein Gespräch sein. Das ist keine Prüfung sondern der Gesprächsstoff ist einfach der Kinofilm und das Buch. Und die Idee ist mir einfach gekommen, weil ich mir gedacht habe, sie gehen gerne ins Kino, aber sie gehen nicht gerne ins englische Kino. Und da wollte ich sie einfach motivieren dazu. Und die „Group-Discussion“ Idee ist mir gekommen von meinem Studium. Da haben wir das auch gemacht und ich selber habe auch Spaß daran gehabt. Und ich finde einfach, dass das gutes Training ist. Über Themen zu diskutieren.
- S1: Verwendest du auch Fachliteratur, um auf deine Ideen zu kommen?
- S5: Ja, ich habe zum Ende von meinem Studium von dir ein Buch bekommen. Und ich habe gleich am Anfang vom Unterrichten eine Lehrerin kennengelernt und die hat gesagt ja, dieses Buch musst du dir auch unbedingt zulegen. Also, wie man Grammatik kreativ unterrichtet. Weil ja Grammatik bei jedem immer so ein bisschen - wie sagt man - Raunzen auslöst. Und dann habe ich mir gedacht, na dann probieren wir es einmal so. Und es sind wirklich tolle Ideen drinnen. Also wirklich. Wenn ich ein neues Thema anschlage, vor allem in der ersten Klasse, dann ist das ganz toll, wenn man da gute Ideen rausnimmt, die einem selber nicht kommen würden. Und dann muss man es halt ausprobieren.
- S1: Jetzt würde ich gerne mehr darüber wissen, wie es ist an deiner Schule als Teil eines Lehrerteams zu arbeiten. Du hast schon gesagt, du plauderst mit Kollegen und Kolleginnen an deiner Schule über Sachen, die das Unterrichten betreffen. Kannst du mir da ein paar Beispiele geben, worüber du so in letzter Zeit geplaudert hast mit Kollegen?
- S5: Ja, also erstens habe ich ganz viele offene Lehrerkollegen in der Schule und ich genieße das voll. Aber ich bin die, glaube ich, die auf die Lehrer zugeht und fragt. Ich selber werde jetzt nicht oft gefragt oder so. Sie interessieren sich schon, was ich mache, aber ich hole mir eher immer die Information und schneide da Themen an und frage nach, zum Beispiel, wenn ich eine Schularbeit zusammenstelle, dann

frage ich nach „Passt das ungefähr?“. Ich hole mir noch Feedback. Oder wir reden uns zusammen, welche „Readings“ wir geben, welche „Listeenings“. Oder ich gehe zu einem Kollegen und sage: „Hey, ich möchte jetzt dieses Thema machen im Unterricht. Hast du da Materialien?“ Und sie begegnen mir da eigentlich immer recht offen.

S1: Und findest du das hilfreich?

S5: Ja schon extrem. Weil wenn sie das Thema schon einmal gemacht haben, dann sagen sie „Ja, ich habe das so und so gemacht und da habe ich noch einen tollen Artikel darüber.“ Oder ich habe zu dem Thema nichts gemacht und sie bringen mich dann auf die Idee. Zum Beispiel hat eine Kollegin am Lehrertisch eben so kleine Bilderbücher selbst gemalte und selbst gebastelte. Das hab ich mir ausgeborgt und sage ich „Was hast du da?“ Und das geht sonst voll unter, wenn man nicht nachfragt. Dann weiß man gar nicht, was die Kollegen alles machen im Unterricht. Und dann sagt sie so, sie hat über die Ferien den Erstklässlern aufgegeben, ein Bilderbuch zu gestalten und Dialoge reinzuschreiben. Und die sind so super geworden, da habe ich mir gedacht. Warum bin ich nicht auf die Idee gekommen? Hätte ich auch machen können oder kann ich noch immer. Und wenn ich da die Resultate sehe, denke ich mir, die haben richtig Spaß gehabt daran.

S1: Du hast gesagt, dass es eher ist, dass du auf die Kollegen zugehst, woran, glaubst du liegt das?

S5: Ich glaube, weil ich sehr neugierig bin und weil ich es nicht als Schwäche sehe, wenn ich frage, sondern einfach aus Neugierde.

S1: Glaubst du, die anderen Kollegen sehen es als Schwäche zu fragen?

S5: Ich weiß nicht. Manchmal kommt mir vor, jeder macht halt so sein Ding und man hat nicht wirklich Einblick in den Unterricht von den anderen oder was sie für Schwerpunkte setzen. Weil in den Pausen wird ja nicht so viel darüber geredet.

S1: Was glaubst du, woran liegt das, dass jeder so sein eigenes Ding macht?

S5: Ja, weil jeder irgendwie alleine in den Unterricht geschickt wird und es wird nicht viel Raum oder Zeit gegeben, dass man sich zusammensetzt und fragt. Also, seitdem ich dort arbeite, hat es einmal eine Englischkollegenbesprechung gegeben, wo wir uns alle zusammengesetzt haben. Und da ist es aber auch nur um die Matura gegangen. Also, was wir jetzt zu erfüllen haben in diesem Jahr, dass alle sieben Themen machen müssen. Aber auch nicht besprochen, wie es jemand macht. Da hat jeder noch so seine eigene Freiheit. Was wiederum auch wieder gut sein kann, weil man ja dann seinen eigenen Weg finden kann. Aber ich finde es halt schön, wenn man sich gegenseitig Anregungen gibt oder sagt, das hat bei mir so gut funktioniert, probiere das auch aus. Ich weiß es aber nicht, woran das liegt, dass dieser Austausch nicht so gefördert wird.

S1: Sprichst du dann auch, abgesehen von Materialien, mit denen über Disziplinprobleme?

S5: Das ist eigentlich, was am meisten besprochen wird im Lehrerzimmer. Also es gibt ganz viele Lehrer, die immer ganz laut reden über Schüler, und wie sie sich eben verhalten im Unterricht. Das hört man eher, als wie eben, was machen die Lehrer im Unterricht.

S1: Und was ist mit dir persönlich? Redest du mit deinen Kollegen über deine Schüler, wenn du disziplinarische Herausforderungen hast?

S5: Ich gehe dann zum KV eventuell. Also ich muss sagen, ich habe sehr angenehme Schüler, also sie fordern mich jetzt nicht unbedingt heraus, weil sie nicht mitmachen oder weil sie sich weigern, mitzumachen. Aber wenn ich zum Beispiel kein Portfolio kriege oder ein leeres Portfolio, das ist eben vorgekommen. Da hat ein Schüler ein leeres Portfolio abgegeben und ich habe mich so gewundert. Er gibt mir ein Portfolio ab, aber mit leeren Seiten drinnen, dann habe ich es nicht verstanden, warum man so etwas machen würde, anstatt dass man einfach sagt, ich habe es nicht geschafft oder so. Und dann bin ich zum KV gegangen und dann haben wir das besprochen. Also Schüler, die mich beschäftigen, da suche ich dann halt immer den KV. Weil ich mir denke, der soll das wissen und der kennt den Schüler ja auch. Und dann kann mir der auch irgendwie weiterhelfen. Und das habe jetzt eben schon zwei Mal gemacht und das war gut so. Aber ich weiß nicht, ob es etwas bringt, wenn man über Schüler so jammert mit Kollegen, die den Schüler nicht kennen.

S1: Und Hilfestellungen oder so gegenseitig geben?

- S5: Doch. Ich habe ja Kollegen, die mir irgendwo näher sind, weil sie halt bei mir im Umkreis sitzen, mit denen tauscht man sich auch mehr aus und dann setzt man sich schon zusammen und dann redet man schon. Und zum Beispiel hat mir eine da erzählt, dass sie da so ein Spiel gespielt hat, dass die Kinder sich wieder besser konzentrieren. Und das probiere ich dann auch aus, aber die Frage war jetzt noch einmal?
- S1: Die Frage ist super beantwortet. (lacht) Dankeschön. Du hast gesagt, es gibt an eurer Schule auch Treffen für alle Englischlehrer, aber das war bis jetzt nur einmal. Fandest du dieses Treffen hilfreich?
- S5: Insofern, dass ich mich dann besser auskenne, was von den Schülern erwartet wird, schon, ja. Aber, dass man irgendwie gemeinsam an etwas arbeitet, das war ja nicht der Fall. Es war ja nur Fakten austauschen. Was wird jetzt verlangt, welche Richtlinien haben wir. Und das war interessant.
- S1: Würdest du dir wünschen, dass solche Treffen öfter stattfinden?
- S5: Ich hätte gerne Treffen, wo jeder sich vorbereitet und ein bisschen Einblick gibt in seinen Unterricht. Das muss ja nicht sein, dass ich da zuschaue, sondern einfach zwei Beispiele, die super funktioniert haben. Ob das irgendwie eine Themenstellung war, die die Schüler toll gefunden haben oder wo wirklich gute Resultate rausgekommen sind. So etwas hätte ich gerne, dass es da so einen Pool gibt, wo das gesammelt wird. Und wo jeder gern dazu beiträgt.
- S1: Glaubst du, wäre das dann etwas, was man verpflichtend machen sollte oder auf freiwilliger Basis?
- S5: (lacht) Ja auf freiwilliger Basis ist halt dann gefährlich, glaube ich.
- S1: Inwiefern.
- S5: Weil dürfen dann nur die, die freiwillig dazu beitragen, dann aus diesem Pool schöpfen und haben Zugang zu dem oder ist der dann auch für die, die da nicht dazu beitragen offen? Und dann verlieren vielleicht die die Lust und Laune. Also es gibt ja Kollegen, die machen generell bei solchen Dingen nicht mit, weil sie das nicht wollen.
- S1: Was glaubst du, warum wollen sie das nicht? Oder könntest du dir einen Grund vorstellen, warum man das nicht wollen würde?
- S5: Weil man sein eigenes Ding machen möchte und weil man es nicht so transparent haben möchte? Aber, ja oder weil man einfach nicht gerne im Team arbeitet. Vielleicht sind das einfach so Alleingänger.
- S1: Was würdest du sagen, wenn dir ein Kollege vorschlägt, so eine Gruppe zu gründen. Was wären die Voraussetzungen dafür und worüber würdest du dich gerne austauschen?
- S5: Also Voraussetzung ist, dass das halt jeder will und das jeder sieht, wie wertvoll so etwas wäre. Und die zweite Frage war?
- S1: Worüber würdest du dich dann gerne austauschen?
- S5: Also ich würde jetzt nicht so schülerspezifisch machen, dass ich so ein Austauschprogramm mache, wo man über die Schüler spricht. Sondern, dass man sich gegenseitig wieder, also Fachkompetenz, dass man die wieder stärkt. Und dass man sagt, wie man zu einem Ergebnis gekommen ist. Das wäre eigentlich voll schön. Wenn jeder seine Erfolgserlebnisse teilen würde. Und nicht für sich, weil man freut sich ja dann auch mit. Ich freue mich ja, wenn ich dann sehe, die Kollegin hat so liebe Bilderbücher von den Schülern gekriegt. Dann freue ich mich auch und denke mir, toll, dann würde ich das auch gerne machen. Aber es geht so unter, wenn man das nirgends festhält.
- S1: Könntest du dir vorstellen, du hast vorher gesagt, dieses Treffen könnte funktionieren ohne direkt in den Unterricht von jemandem zu gehen. Aber könntest du dir trotzdem vorstellen, jemanden zu beobachten, also eine Stunde von jemandem zu hospitieren?
- S5: Ich habe gehört, dass das vor allem Unterrichtspraktikantinnen sehr gerne machen. Ich habe da jemanden kennengelernt, die geht regelmäßig bei verschiedenen Lehrern mit und die sind da auch eigentlich ganz offen, also die, die sie fragt. Und es würde mich ja interessieren, wirklich. Es würde mich wirklich interessieren, wie die verschiedenen Kollegen so im Unterricht sind. Ob sie so sind, wie ich es mir vorstelle. Wie sie Dinge erklären und so. Ja, das würde mich total interessieren und ich kann es mir auch vorstellen, dass bei mir Leute mitgehen, also ich habe auch schon die Direktorin bei mir im

- Unterricht gehabt und sie kommt am Freitag wieder mit. Und natürlich ist man dann/ Ich weiß nicht, ob man dann hundert Prozent so sein kann, wie man ist. Weil man ist dann natürlich nervöser und vielleicht reflektiert man noch mehr, wenn man gerade spricht oder, wenn man etwas erklärt. Man ist wahrscheinlich nicht so locker. Aber, wenn das zum Beispiel regelmäßig stattfinden würde, weiß ich nicht, ob das irgendwie den Unterricht, die Dynamik stört oder so.
- S1: Könntest du dir vorstellen, ist es dir ein Bedürfnis, jemanden zu fragen, ob du bei ihm/
- S5: Nein, bis jetzt noch nicht, muss ich sagen. Ich war noch bei niemandem im Unterricht dabei. Wobei aber eine Englischkollegin gemeint hat, ja kommst halt einmal mit. (Lacht) Also, die schon sehr berufserfahren ist.
- S1: Und stell dir vor, eine Kollegin hat Schwierigkeiten beim Unterrichten und sie weiß nicht, wie sie diese lösen kann und sie bittet dich, dass du mit ihr mitgehst. Würdest du das machen?
- S5: Ja schon sofort. Wenn sie das möchte.
- S1: Wie würdest du dich dabei fühlen?
- S5: Ich weiß nicht, ob das für die Schüler irgendwie komisch wäre, wenn dann jemand anders dabei ist und was irgendein Problem ist. Aber wenn sie sieht, dass es ihr helfen wird, wenn ich mitkomme, um danach gemeinsam die Stunde zu besprechen, dann würde ich mich sogar freuen, dass ich irgendwie helfen kann und ihr Feedback geben kann.
- S1: Wie wichtig, ist es für dich persönlich Feedback zu bekommen? Wünschst du dir mehr Feedback über deinen eigenen Unterricht?
- S5: Mir ist es jetzt wichtig geworden, dass ich die Schüler mal nach Feedback frage. Also ich habe vor, dass ich das anonym aufschreiben lasse. Und ich möchte es mir dann auch wirklich durchlesen und ich bin schon sehr gespannt. Also ich habe einmal sogar ein ungefragtes Feedback gekriegt, in diesem Portfolio war dann noch eine Seite, da ist gestanden: „Surprise for You“. Und da hat eine Schülerin mir Feedback gegeben und ich habe das extrem interessant gefunden, das durchzulesen. Wie wirkt man und was sagen die Schüler. Ob ich jetzt unbedingt Feedback von Lehrerkollegen haben möchte, ist mir jetzt momentan nicht so wichtig. Mir ist wichtig, dass ich es von den Schülern jetzt kriege. Absolut. Und das Feedback am Freitag von der Direktorin ist mir auch wichtig. Also sie hat mir einmal zum Beispiel einen Tipp gegeben, dass ich größere Vokabelhefte in der ersten Klasse verwende. Da habe ich nicht so darüber nachgedacht. Und so ein Feedback finde ich, ist sehr hilfreich. Das würde ich dann auch wieder so gleich umsetzen.
- S1: Du hast vorher gesagt, du stehst mit Kollegen von deinem Studium in Kontakt, mit denen du dich gemeinsam triffst. Wie oft findet das so statt?
- S5: Es findet statt, wenn jemand etwas braucht, oder wenn er Fragen hat. Ich zum Beispiel mit diesen „Group Discussions“. Weil ich einfach wissen will, welche Themen würdet ihr vorschlagen, dass die da diskutieren sollten und so. Und sonst nicht so regelmäßig, aber wenn ich irgendeine Frage habe, weiß ich, kann ich mich sofort melden.
- S1: Würdest du sagen, dass das eine andere Kommunikation ist, als mit den Kollegen in der Schule?
- S5: (...) Ja. Also weil das ja Freunde sind. Und bei den Kollegen würde ich vielleicht so ein bisschen das Gefühl haben, dass ich schnorre oder so.
- S1: Warum?
- S5: Bei Freunden weiß man, da kann man halt, das ist anders (lacht) Und bei Lehrerkollegen, ja da möchte ich die oft nicht aufhalten. Da denke ich mir, die sind eh alle so beschäftigt und wenn man sich trifft, dann ist es entweder in der kurzen Pause oder der Lehrer hat eigentlich schon frei. Und wenn ich dann so etwas frage, dann brauche ich ja eigentlich auch Zeit. Und das ist, was die Lehrer oft halt nicht haben. Oder ich will sie aber nicht nehmen. Und wenn ich aber einen schönen Abend mit meinen Studienkollegen verbringe, dann habe ich nicht das Gefühl, dass ich ihnen Zeit raube. Das ist irgendwie ein anderer Austausch.
- S1: Und ihr tauscht euch vor allem dann mithilfe dieser Dropbox aus, hast du gesagt. Hast du sonst auch noch andere Mailgruppen oder nimmst du an einem Lehrerforum teil im Intern?

- S5: Nein, noch nicht. Also wir haben eben dieses Dropbox, dann wenn ich einen Kollegen von der Schule frage, dann geht es halt über E-Mail, dass er mir diesen Link schickt. Oder ich verschicke Links. Oder ganz konkret eben, da denke ich eben auch an einen Lehrerkollegen von mir, da gehe ich halt hin und sage, da könnte ich etwas brauchen. Und wirklich, der vergisst das nicht und dann zwei Tage später liegt da das Buch auf meinem Tisch mit einem Zettel noch dabei und so. Also ganz konkret eben, dass man etwas in die Hand gedrückt kriegt. Aber ich bin jetzt da noch keinem Lehrerforum beigetreten.
- S1: Eine Kollegin von mir findet es auch hilfreich für sie selber so bei Workshops mitzumachen, also Fortbildungen und so weiter und dort Inspiration zu bekommen. Was denkst du darüber?
- S5: Ich war selber noch bei keinem Workshop dabei, ich habe nur - also man muss verpflichtend an meiner Schule eben pro Semester eine interne Fortbildung machen - und das war in meinem Fall eben ein Polizeivortrag. Und jetzt hab ich mich dann angemeldet, das findet dann im Juni statt, das heißt so „E-Reader und moderne Medien“. Da gibt es also einen Vortrag, wie man die einsetzen kann. Was für mich ganz interessant ist, weil ich ja dieses iPad verwende im Unterricht und den Beamer. Also auf das freue ich mich auch schon. Aber die Frage war, ob ich es wertvoll finde? Ja, wenn es gibt sicher hundert Workshops, die für mich wertvoll wären, aber (...) also ich habe noch nicht so viele besucht.
- S1: Es gibt da ja auch Angebote von der PH oder vom PI, also dem pädagogischen Institut. Möchtest du an so etwas einmal teilnehmen oder hast du das schon ins Auge gefasst?
- S5: Ja ich mache jetzt eine PH-Fortbildung im Mai, die heißt e-Twinning und da geht es darum, dass ich eine Koordinatorin an der Schule werde für europäischen Austausch. Dass ich so Partnerschulen finde und so. Und da bin ich halt ganz überzeugt davon, wenn ich zum Beispiel jetzt mit einer Schule in Malta Kontakt aufnehme und wir gemeinsam an einem Projekt arbeiten oder ich an einen Arbeitsauftrag an meine Schüler gebe und sage, wir machen jetzt einen Reiseführer für Wien, weil die Schüler von Malta brauchen den. Dann habe ich einen Lehrauftrag mit Sinn gegeben. Wo sie einfach wissen, da helfen sie tatsächlich jemandem und schreiben das nicht nur für den Lehrer auf, dass der dann korrigiert. Diese Fortbildung, auf die freue ich mich ja schon recht und da bin ja auch schon recht gespannt. Aber ich kann insofern halt kein Feedback geben, weil man hört halt nur, naja, man macht diese Workshops halt, weil man muss oder sollte, aber oft bringen sie einem nichts. Also das ist, was ich so höre, darum bin ich jetzt nicht so motiviert, da so viele zu besuchen. Weil ich halt oft höre, das es immer dasselbe ist. Aber wenn das Thema mich anspricht, sofort!
- S1: Gehen wir ein bisschen mehr aufs Unterrichten. Stell dir vor, du bist jetzt mitten in einer Unterrichtsstunde und ein Schüler sagt: „Das ist fad, warum müssen wir das lernen?“
- S5: (lacht)
- S1: Was würdest du machen und warum?
- S5: (lacht) Das hat noch keiner gesagt, aber ich kann mich erinnern, dass ein Schüler von mir gesagt hat, warum haben die Engländer immer so viele Regeln. (lacht) Und ich habe gesagt, „Ja, du kannst dich bestimmt auch anders unterhalten. Weil, wenn ich zu dir sage, 'Ich suchen Apotheke', verstehst du mich auch. Und wenn es dir genügt, so zu reden. Dann ist das ok so, wenn du dich verständigen kannst. Aber es gibt halt gewisse Regeln, die findest du ja auch angenehm in deiner Sprache.“ Und dann müssen sie halt immer lachen, wenn ich solche Beispiele bringe. Wenn einer sagen würde, es wäre fad (lacht), da würde ich, glaube ich, zuerst einmal denken „Oje, warum ist das jetzt fad für ihn?“ Würde ich schauen, dass ich den auf jeden Fall wieder mit ins Boot hole. Oft ist es halt auch so ein Ausdruck von „Ich habe jetzt keine Lust, das zu lernen. Oder ich bin überfordert.“
- S1: Was würdest du in dem Fall machen?
- S5: Würde ich nochmal erklären, glaube ich (lacht). Ich glaube, ich würde mit den Schülern gemeinsam noch einmal schauen, was wir da gerade machen und dann ihn wieder mit rein holen. Weil, wenn es nur einer sagt, wenn es jetzt ein Gruppenprotest ist, dann ist offensichtlich irgendwie etwas falsch gelaufen und dann muss man eh in eine andere Richtung gehen, aber wenn das nur ein Schüler ist, dann würde ich halt schauen, dass die anderen Schüler ihn wieder auch mit motivieren und ich eben auch.
- S1: Jetzt bitte ich dich, dass du an die letzten zwei, drei Wochen zurück denkst. Und versuch, dich an eine Unterrichtssequenz oder an eine Stunde zu erinnern, mit der du besonders zufrieden warst. Was ist in dieser Stunde passiert, dass dich so zufrieden gemacht hat?

- S5: Also solche Stunden sind Stunden, wo ich den Klassenraum verlasse und ich voller Energie bin. Und da ist einfach passiert, dass das, was ich mir vorgenommen habe, vielleicht sogar noch besser angekommen ist, als ich es mir vorgestellt habe und ich einfach zufrieden mit mir bin und ich gemerkt habe, dass die Schüler zufrieden waren. Und dass die Stunde einfach so angenehm war - also das gibt es wirklich, manchmal geht man einfach raus und ist wirklich so, man ist auch stolz auf sich dann und freut sich dann ja voll mit, wenn etwas gut geklappt hat. Und das sind einfach Stunden, wo man dann rausgeht und sich voll freut.
- S1: Wenn ich jetzt an diesem Tag bei dir in der Klasse gewesen wäre, um zu hospitieren, was hätte ich gesehen.
- S5: (lacht) Du hättest gesehen, dass wir Spaß gehabt haben, dass die Schüler lachen. Und am schönsten finde ich immer, wenn sie mich anlachen. Oder wenn wir gemeinsam über irgendetwas lachen. Und du hättest gesehen, dass es einfach so natürlich irgendwie ist.
- S1: Was hätte ich dich konkret tun gesehen?
- S5: Mich? (lacht) Mich hättest du vorne im Klassenraum gesehen, aber auch wieder durchgehen. Aber du hättest gesehen, dass ich einfach. Du hättest mich gesehen, so wie du mich kennst.
- S1: Und was hätte ich die Schüler tun gesehen?
- S5: Zusammenarbeiten.
- S1: Inwiefern?
- S5: Also in diesem Fall war es eben, dass sie zu zweit zusammenarbeiten müssen oder halt in einer Kleingruppe dann und dass sie es wirklich machen, also das ist echt voll schön, weil ich kenne das so von meiner Schülerzeit noch, dass man manchmal noch verleitet ist, etwas anderes zu machen. Aber wenn sie wirklich mitarbeiten, weil sie es wollen oder weil sie Spaß dran haben an dieser Übung, dann ist die Stunde wirklich erfolgreich gewesen.
- S1: Was glaubst du, war der Wert dieser Stunde für die Schüler?
- S5: Der Wert? (...) Sie haben wieder etwas Neues gehört. Mit dem meine ich einfach, sie haben etwas gehört, was sie interessiert, was sie vorher nicht gewusst haben und ich glaube, es hat ihnen den Tag echt schön gemacht. Also sie waren gut drauf, sagen wir einmal so.
- S1: Und glaubst du, dass diese Stunde für dich als Lehrer wertvoll war?
- S5: Mhm (nickt). Ja voll, weil ich - also muss ich es begründen?
- S1: Jetzt erinnere dich bitte an eine Stunde, auch in dieser Zeitspanne, wo du sagst, da hat das nicht so geklappt, wie du das wolltest. Mit der du nicht so zufrieden warst. Was ist da passiert? Oder eine Sequenz.
- S5: (...) Da waren die Schüler unruhig. Das war in der Ersten. Und ich habe gemerkt, dass sie das jetzt nicht verarbeiten können. Ich habe da so eine Klasse, die spielen in der Pause immer Computerspiele und schießen sich gegenseitig ab und ich habe gemerkt, dass sie noch nicht im Englischunterricht angekommen sind. Und ich wollte aber meine Ziele trotzdem erreichen und ich habe gewusst, dass sie nicht alle aufnahmebereit waren.
- S1: Was waren deine Ziele in dem Fall?
- S5: In dem Fall war es eben, dass wir die Schularbeit, die wir gehabt haben, besprechen. Und ich habe mir gedacht, dass wir zum letzten Mal diese Grammatikpunkte, die eh so begreifbar sind, wie zum Beispiel „a banana, an apple“, dass ich es einfach noch einmal ganz klar mit ihnen alles durchgehe, damit das dann abgeschlossen ist, damit wir weitermachen können. Dass wir weitermachen können mit dem Stoff, weil ich ja weiß, wir müssen im Lehrbuch ja auch weiterkommen. Und ich wollte einfach, dass sie das noch einmal begreifen.
- S1: Wenn ich jetzt auch dort gewesen wäre, was hätte ich dich tun gesehen in diesem Moment, wo du sagst, sie waren unruhig?
- S5: Ich war gestresst, also ich habe mich stressen lassen.
- S1: Wie hat sich das geäußert?

- S5: Ich hätte ihnen noch mehr Zeit geben sollen, aber ich habe das Gefühl gehabt, ich gebe ihnen jetzt eh schon mehr Zeit, das zu verarbeiten oder es noch einmal zu besprechen und quasi sie schätzen es nicht so. Ich habe gemerkt, das war vielleicht noch einmal ein Problem und die sollten das einfach noch einmal sich anhören.
- S1: Was haben die Schüler gemacht?
- S5: Ich spreche jetzt nur über die, die unruhig waren. Die anderen haben eh mitgeschrieben und mit dem Kopf genickt und haben aufgezeigt und wollten sich beteiligen. Aber die, die so unruhig waren, die haben untereinander geredet und sich abgelenkt. Oder wieder irgendetwas von der Pause noch einmal erwähnt oder der eine wollte dann den anderen/ Also sie zielen dann auch herum und haben so getan, als würden sie noch schießen. Ich merke, sie sind einfach noch voll im Computerspiel.
- S1: was hast du dann gemacht?
- S5: Ich habe versucht, dass ich sie ruhig mache. Aber in dem Moment habe ich mir einfach gedacht, ich spreche sie einfach mit dem Namen an. Ich mache es einfach ganz direkt. Ich sage dann: „M***, bist du jetzt wieder fertig, bist du wieder da? Bist du bei mir? Es ist Englisch!“. Und ich versuche sie halt so durch direkte Anrede dann runterzuholen. Vielleicht hätte ich irgendein Spiel, was ich spielen hätte können. Vielleicht hätte es mehr gebracht. In dem Fall, glaube ich einfach, dass es besser wäre, dass sie diese Smartphones weggeben. Und das passiert einfach nicht. Oder, dass die ganze Klasse ins Erdgeschoß verlegt wird und sie in der Pause, genau wie alle anderen Erstklässler, in den Garten gehen oder im Atrium spielen und sich so austoben und ihre Energie loswerden. Das ist so meine Lösung für das Problem, das ich so sehe. Und nachdem ich das im Unterricht aber nicht geben kann. Ich kann nicht sagen, so jetzt gehen wir in den Garten raus. Vielleicht könnte ich das, aber in dieser Stunde war ich einfach unzufrieden, weil ich gern das irgendwie besser gelöst hätte.
- S1: Was glaubst du, haben eben diese Schüler gelernt im Vergleich zu dem, was du ursprünglich wolltest, dass sie lernen?
- S5: In dieser Stunde? Da haben sie vielleicht nur die Hälfte mitgehört.
- S1: Glaubst du, dass die Stunde nichtsdestotrotz für dich wertvoll war?
- S5: Ja, ich bin dann rausgegangen und habe mir gedacht, ich habe sie ja so gern. Auch wenn es voll anstrengend war. Also das sind halt Stunden, wo du dann rausgehst und sie ein bisschen von deiner Energie genommen haben. Und es gibt aber auch Stunden, da gibst du und gibst du, aber du kriegst so viel zurück, dass du mit Energie rausgehst. Aber in diesen Stunden geht man irgendwie so leer halt raus. Und dann sieht man sie schnell so als Energiesauger, aber ich denke mir dann immer wieder, ich habe sie ja trotzdem so gern. Sie sind ja so liebe Buben. Und ich habe das jetzt auch schon mit der Direktorin besprochen, dass die auf jeden Fall in eine andere Klasse verlegt werden nächstes Schuljahr. Und sie stimmt mir da auch voll zu. Und ich hoffe, dass es dann, dass sie dann ihre Pausen anders nutzen. Also ich glaube zu meinen, dass es nur diese Schießerei ist. Weil ich kenne sie ja anders auch vom Unterricht. Aber sie haben auf jeden Fall nur die Hälfte mitgenommen von dem, was ich ihnen mitgeben wollte. Und das ärgert mich dann, weil ich möchte ja, dass sie es begreifen. Man will das als Lehrer ja. Man freut sich ja auch voll, wenn der Schüler etwas versteht. Wenn man Schularbeiten korrigiert, freut man sich über jeden Einser, weil man weiß, „Ah, der hat das verstanden!“ Und dann ärgere ich mich wirklich, wenn ich da lese „an banana“, da ärgere ich mich. Da denke ich mir, nein, jetzt erkläre ich es noch einmal. Und dann würde ich mir wünschen, dass das alle aufnehmen können. Und dass sie alle aufnahmebereit sind.
- S1: Einige Lehrer, mit denen ich mich unterhalten habe, verwenden so eine Art persönliches Notizbuch oder Journal, um sich Situationen aufzuschreiben, die entweder sehr gut gelaufen sind oder wo sie sich etwas merken möchten für die Zukunft. Notizen über Dinge, die man sich gerne merken möchte. Verwendest du so etwas auch?
- S5: Ich wüsste gerade konkret nicht, was ich da alles hineinschreibe. Weil Dinge, die gut gelaufen sind, glaube ich mal zu meinen, dass man sie nicht vergisst. Beziehungsweise sind sie gut gelaufen, weil es einfach in dieser Stunde mit diesen Schülern gut funktioniert hat. Ob das dann in drei Jahren mit einer anderen Klasse genauso gut funktioniert, das sei dahingestellt, ja. Aber wenn man das braucht, damit man es sich wieder hervorholt oder damit man wieder liest, „Ah, das und das, das läuft eigentlich alles gut.“ Aber ich wüsste jetzt nicht, was ich da konkret eintragen sollte.

- S1: Oder ein Portfolio für dich selbst.
- S5: Interessant (lacht).
- S1: Kennst du das EPOSTL?
- S5: Nein.
- S1: Das ist ein Portfolio, das angehende Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer an der Anglistik in der Ausbildung verwendet haben. Und da gibt es solche Kompetenzbereiche, wo zum Beispiel dabei steht, „Vokabel mit verschiedenen Methoden unterrichten“. Und dann gibt es eine Skala und du kannst dich eintragen – „Ich glaube ich bin schon bei 50 Prozent oder bei 100 Prozent“. Glaubst du, dass dir so etwas helfen könnte.
- S5: Ah, das es mich animiert, dass ich meine Fachkompetenz wieder ausbaue. Das fände ich schon interessant, also mich selber anspornen. Zu schauen, dass ich selber wieder besser werde. Weil als Lehrer ist man oft fokussiert, dass die Schüler sich verbessern. Und selber, weiß ich jetzt nicht. Ich kenne Englischkollegen, die regelmäßig verreisen, damit sie ihr Englisch eben immer wieder stetig verbessern. Aber so konkret eben, dass man sein Vokabular aufbaut, das fände ich echt gut. Dass man trotzdem noch Student bleibt, obwohl man schon Lehrer ist.
- S1: Hast du schon einmal eine Technik ausprobiert, wie zum Beispiel, deinen Unterricht auf Video aufnehmen?
- S5: (lacht) Für mich?
- S1: Ja, für dich zum Analysieren nachher.
- S5: (lacht laut) Ich höre mich ja schon selber nicht gerne sprechen. Aus der Perspektive der Schüler?
- S1: Du nimmst den Unterricht auf und wertest ihn nachher für dich selbst aus, als Lehrende. Sachen, die man selber verbessern kann.
- S5: Das ist eine interessante Idee. Ich weiß nur nicht, ob man, wenn man die Kamera aufstellt, dann immer noch so ist, wie man ist. Oder ob man denkt, „Oh jetzt ist die Kamera eingeschaltet“. Wenn das irgendwie eine versteckte Kamera wäre, wäre voll interessant. Ich würde das nur machen, wenn ich es nicht weiß. Und dann fände ich es voll interessant, mich anzuschauen, wie ich wirklich bin. Aber wenn ich weiß, ich werde da gerade gefilmt, dann bin ich nicht ich, glaube ich.
- S1: Jetzt würde ich dich gerne ein bisschen zum Thema Elternarbeit befragen. Kannst du dich an ein bestimmtes gutes Elternerlebnis erinnern, dass du mit Eltern deiner Schüler schon gehabt hast.
- S5: Also ich habe einen Elternsprechtag hinter mir und einen gerade vor mir. Und ich freue mich darauf. Ich habe von Kollegen mitgekriegt, dass sie die überhaupt nicht freuen und ich habe wirklich positive Erlebnisse gehabt. Vor allem waren sie neugierig, wer ich bin, weil ich ja neu bin. Aber ich habe auch mitgekriegt, dass sie alle mit einem Lächeln auf mich zugekommen sind und sie haben sich gefreut, mich kennen zu lernen. Und das hat mich positiv angespornt. Also ich bin nach diesem Elternabend heimgekommen und habe mich sehr gut gefühlt. Also das war sehr schön.
- S1: Gab es auch ein herausfordernderes Erlebnis mit Eltern?
- S5: Ja, nur, wenn man über die Persönlichkeit des Kindes spricht. Da haben wir einen eben, der die Klassenkollegen geschlagen hat. Und der Klassenvorstand hat zu mir gesagt, naja, die Eltern wissen eigentlich eh Bescheid. Und dann hat der das angeschnitten beim Elternsprechtag und hat gesagt, „Unser Sohn schlägt sicher niemanden!“ Und das war ein herausforderndes Gespräch, weil ich ihm klarmachen wollte, dass sein Sohn absolut akzeptiert ist, aber, dass halt gewisse Dinge vorgefallen sind und dass ich die halt auch unterstütze. Was der Klassenvorstand sagt, das habe ich auch so wahrgenommen, also da war es mehr über die Persönlichkeit des Kindes. Aber nicht über den Unterricht oder über die Notenvergabe.
- S1: Apropos Notenvergabe. Es gibt manche Eltern, sagen Kollegen, die versuchen, Lehrern zu sagen, welche Noten ihre Kinder bekommen sollen. Was hältst du davon?
- S5: Kann ich nicht aus eigener Erfahrung bestätigen. Die sind immer recht neugierig und wollen immer wissen, wie sich der Schüler verbessern kann. Das ist mir aufgefallen. Sie sind immer alle sehr nett und höflich und haben alle bei mir einen guten Eindruck hinterlassen und es ist wirklich, Eltern

- kennenzulernen, finde ich total interessant. Und weil sie auch so positiv waren, habe ich sie auch so positiv in Erinnerung. Und ich habe dann nie das Gefühl gehabt, dass sie sich da irgendwo einmischen wollten.
- S1: Und wenn jetzt aber zum Beispiel beim nächsten Elternsprechtag jemand zu dir kommt und sagt, „Es geht um das Jahreszeugnis in der Sechsten. Das Kind möchte an eine andere Schule wechseln und braucht statt einem Vierer einen Dreier.“
- S5: (lacht) Also für mich sind ja Noten etwas sehr Subjektives. Ich glaube, wenn der Schüler das wirklich möchte, dann würde ich dem die Chance geben. Dann darf er von mir aus einen extra Beitrag beim Portfolio machen. Da hat er ja Chancen und ich werte das Portfolio auch wie eine Schularbeit, das ist mit der Direktorin abgesprochen. Also, wo sie privat daheim in Ruhe arbeiten können, nicht unter Druck in der Schule. Und das würde ich womöglich nicht herschenken so. Also da hätte ich jetzt das Gefühl, dass ich das Herschenken würde. Aber wenn der Schüler zeigt, dass er das wirklich möchte, dann gibt es immer einen Weg, sich zu verbessern.
- S1: Du hast gesagt, Noten sind etwas sehr Subjektives. Wie kommst du auf deine Noten?
- S5: Bei meinen Schülern. Man hat von jedem Schüler dann schon so ein Bild im Kopf, wenn man an den Unterricht denkt. Und ich habe zum Beispiel in der ersten Klasse einen recht schwachen Schüler, der tut sich auch in Deutsch recht schwer und dadurch auch in Englisch jetzt. Und der bemüht sich jetzt so im Unterricht. Der fällt mir jeden Unterricht auf, der zeigt immer auf und ist voll dabei. Also, wenn jemand aufzeigt, habe ich das Gefühl, der ist einfach „mit“. Oder wenn jemand anderer drankommt und der weiß gar nicht, wo er ist. Er sagt es ihm gleich raus: „Nummer vier“. Und also da habe ich das Gefühl, dass echt, das darf nicht untergehen in der Note. Und wenn der jetzt irgendwie auf einer Zwischennote stehen würde oder so, das ist mein Argument, dass der die bessere kriegt. Und ich gebe gern die bessere Note her. Und der Rest ist natürlich die schriftliche Leistung, die sie bringen. Und das sind nach wie vor die Schularbeiten. Und in der ersten Klasse habe ich jetzt noch keine Portfolios oder Referate. Da haben wir mehr so kurze Sketches, die ich filme und die wir uns dann anschauen. Was für die Schüler interessant ist, weil dann sehen sie sich selbst in Englisch reden. Und das mögen die auch voll, vor allem in der Unterstufe. Ja, also es sind in der ersten Klasse halt leider nur die Schularbeiten und die Vokabelwiederholungen, die da so gewertet werden. Aber auch das Verhalten im Unterricht.
- S1: Und ist das konform mit anderen Lehrern an deiner Schule oder hast du dir das System selber überlegt, wie das funktioniert?
- S5: Ich glaube, das ist so, wie es die anderen auch machen. Also ich habe dann noch, da kommen noch diese Online-Hausaufgabe dazu, wo sie am Computer sitzen müssen. Aber ich glaube, das ist so, wie die das machen, also wenn ich mit denen spreche. In der Oberstufe ist das schon wieder ganz anders. Da weiß ich, dass ich da anders benote. Also eben durch das Portfolio und die „Group Discussion“, die auch gewertet wird. Aber da sind viel mehr Faktoren, die einspielen in die Note, finde ich. Und da hat sich auch eine Schülerin aufge/ Also sie war so enttäuscht, dass ihre Freundin, dieselbe Note kriegt wie sie, obwohl sie die Schularbeitennote - war die halt schlechter. Aber ich bin dann im Endeffekt auf dasselbe Ergebnis gekommen und da war sie dann sauer, dass die Freundin die gleich gute Note gekriegt hat.
- S1: Und wie hast du dann auf das reagiert?
- S5: Ich habe gesagt, dass sie das verdient hat. Ich habe es halt argumentiert, auch mit dem Portfolio halt.
- S1: Belegst du das dann? Also kannst du so herzeigen, das und das?
- S5: Ja, das könnte ich schon herzeigen. Ich habe das ja alles in meiner Mappe zusammengeschrieben, und ja und dann belege ich das auch.
- S1: Was ist dir persönlich wichtig bei Elternarbeit?
- S5: Das wäre interessant nächstes Jahr, weil da bin ich dann KV. Da ist Elternabend und Elternarbeit ganz groß. Weil da bin ich ja in E-Mailverkehr mit den Eltern. Jetzt finde ich es schön, dass sie wissen, dass sie mich erreichen können. Und zum Beispiel ein Schüler, der hat jetzt länger gefehlt und dann hat mir die Mutter eben ein E-Mail geschrieben und wir haben hin- und hergeschrieben und es war voll ein netter Austausch. Und ich finde es wichtig, vor allem in der Unterstufe halt noch mehr, weil die Eltern noch so besorgt sind und alles wissen wollen. Da ist noch alles transparent. Weil die Schüler zeigen

- halt alles zu Hause her. Wobei in der Oberstufe wissen die Eltern auch zum Teil vielleicht nicht, wann die Schularbeit ist oder so. Weil sie es ja nicht mehr unterschreiben müssen. Ich glaube, dass das wichtig ist und ich freue mich auch über Eltern, die Interesse zeigen. Die wirklich zum Elternsprechtag auch kommen, weil sie interessiert sind. Ich finde das ganz wichtig, dass die Schüler merken, dass die Eltern interessiert sind an dem was abgeht im Leben des Schülers.
- S1: In meiner Diplomarbeit schreibe ich auch darüber, wie andere - externe Menschen - Lehrer sehen. Was glaubst du, was halten andere Leute, wie zum Beispiel Eltern, speziell von deinem Unterricht?
- S5: Die Eltern von meinem Unterricht? (lacht) Sie sind ja nicht live dabei, aber, was ich so an Feedback bekomme ist, dass sie glücklich sind mit dem Unterricht. Ich habe zum Beispiel eine Mutter gehabt, die hat gesagt, sie war so besorgt um ihren Sohn. Weil der hat im Sommer noch gesagt, er lernt sicher kein Englisch. Es interessiert ihn nicht und sie wollte ihn noch in ein Englischcamp geben, bevor die Schule losgeht. Und dann hat sie gesagt: „Ich weiß nicht, was Sie gemacht haben. Aber jetzt ist er so gerne dabei.“ Da freut man sich schon voll. (lacht).
- S1: Was glaubst du, denken andere Leute generell über Lehrer in Wien und Österreich?
- S5: Ich glaube, dass der Lehrer nicht mehr den Wert in der Gesellschaft hat, den er einmal gehabt hat. Früher war eher so dass „Der hat das Wissen.“ Und jetzt hat das Wissen das Internet. Jetzt kann man sein Wissen aus so vielen verschiedenen Quellen gewinnen, dass die Lehrerfunktion eine andere/ Also ich habe das auch von einem Kollegen gehört, der Physik unterrichtet und er hat gesagt, oft prüfen die Schüler ihn. Die lesen halt irgendein physikalisches Phänomen durch und testen dann den Lehrer, ob er das eh weiß. Und je nachdem respektieren sie ihn dann eben oder stufen ihn als kompetent ein oder nicht. Und, dass der Lehrer halt nicht mehr der alleinige ist, der das Fachwissen vermittelt. Weil das Fachwissen kannst du aus mehreren Quellen einfach jetzt beziehen. Und ich glaube, dass das Problem noch immer ist, wenn man sich als Lehrer outet in der Gesellschaft, sofort kommt „Aja, die haben ja so viele Ferien“. Das ist glaube ich noch immer ganz groß.
- S1: Was würdest du jemandem sagen, der sagt eben: „Lehrer sind schlecht, weil unsere PISA-Ergebnisse schlecht sind, weil Lehrer zu viele Ferien haben, zu wenig arbeiten“ und so weiter?
- S5: Da ist halt gemeint, wenn es um Verallgemeinerung geht, also es gibt wohl Beispiele, die das bestätigen. Die jahrelang dasselbe unterrichten, weil es einfach gemütlicher ist. Und die das eben dann noch einmal unterstreichen und eben ein Beispiel dafür sind. Aber es gibt so viele Lehrer, die ihre Freizeit für den Unterricht hergeben und, die sich halt ganz anders bemühen darum. Und da finde ich es halt echt schade. Aber das ist halt, was Verallgemeinerung immer macht. Und da würde ich halt einfach als positives Beispiel hoffentlich vorangehen und aufzeigen, dass es anders auch ist.
- S1: Ein paar Überschriften aus Zeitungen aus den letzten Jahren sind zum Beispiel: „Ausgebrannt. Hochstressberuf Lehrer“, „Schlechte Lehrer nach Hause schicken“ und so weiter. Was denkst du persönlich darüber, wie Lehrer und Lehrerinnen in den Medien dargestellt werden? Also in Zeitungen?
- S5: Also in diesem Fall sehr burnoutgefährdet. Ja Medien beeinflussen auf jeden Fall, wie die Gesellschaft dann diese Kategorie betrachtet. Aber ich glaube nicht, dass das ernst genommen wird. Ich habe diese Headlines ja nicht gelesen, aber so den Ruf in der Gesellschaft höre ich jetzt nicht, dass die Leute denken, dass der Lehrer burnoutgefährdet wäre. Also die sind immer das Gegenteil, glaube ich, im Umlauf. Aber Medien - die Frage war ja, wie sie es beeinflussen, oder?
- S1: Was denkst du persönlich darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer dargestellt werden in den Medien? Und denkst du, dass wenn Anschuldigungen erhoben werden, wie zum Beispiel, dass Lehrer zu viele Ferien haben oder dass Lehrer schlecht sind, dass die begründet sind?
- S5: Mit den schlechten PISA-Studienergebnissen?
- S1: Zum Beispiel?
- S5: (lacht)
- S1: Du hast vorher schon gesagt, es gibt Lehrer, die es sich einfach machen, sozusagen. Die vielleicht teilweise an so einem Bild Schuld sind. Aber glaubst du, sollte sich die Lehrerschaft generell darüber Gedanken machen, wie sie in den Medien dargestellt werden?

- S5: (...) Ich weiß nicht, ich sehe das halt nicht so als kollektiv, dass alle Lehrer gemeinsam/ Also ich fühle mich ja nicht angesprochen, wenn ich das lese?
- S1: Warum?
- S5: Weil ich mir denke, ich mache alles so, dass ich ins Bett gehe und weiß, dass bin nicht ich. Oder es spornt mich an, dass ich mir denke, so jetzt bin ich motiviert, dass ich noch besser werde. Aber ich fühle mich jetzt eigentlich nicht so angesprochen von dem. Aber ich weiß nicht, wie Lehrer darauf reagieren.
- S1: Du bist ein Lehrer (lacht). Jetzt würde ich mich gerne über deine Schüler unterhalten. Was denkst du, denken deine Schüler über dich?
- S5: (lacht) Das ist immer so witzig, weil ich denke immer, das ist so unterschiedlich, ob das jetzt ein zehnjähriger oder sechzehnjähriger Schüler beantwortet. Die Zehnjährigen, ich kenne sie halt auch ein bisschen privat, weil ich in der Nachmittagsbetreuung arbeite. Und da höre ich immer wieder „Sie sind unsere Lieblingslehrerin“ und das pusht mich schon sehr. Und das freut mich wirklich voll. Ich glaube, dass die mich einfach mögen. Also ich merke einfach, wenn ich reingehe und wenn sie mich anlachen und wenn sie sich auf Englisch freuen, dass ist echt schön. Und ich glaube, dass es vielleicht zusammenhängt, dass wir uns verstehen. Und wenn ich jetzt da an der Tafel stehe und ich möchte ihnen etwas erklären, ich kann das gar nicht beschreiben, aber das ist so ein Austausch, weil wir einfach miteinander kommunizieren. Das ist nicht, dass ich etwas sage und sie hören zu, sondern sie reagieren auf das, was ich sage. Und dann ist das ganz, das ist dann irgendwie gemeinsam unterrichten. Oder gemeinsam etwas lernen. Und ich glaube, dass sie mich gern haben. Und dass ich - wie soll ich sagen - ich glaube, sie sehen mich gerne im Unterricht. Und die Sechzehnjährigen, mit denen war ich vor kurzem auf dem Schulball. Und das war ganz interessant, weil man sich dann halt auch privat ein bisschen kennenlernt. Und ich glaube, dass die mich cool finden. Aber auch, dass ich viel verlange, glaube ich. Also ich höre oft „Ah, Sie geben so viel Hausaufgabe. Und ah, das Portfolio“. Und dann muss ich aber nur grinsen und dann sage ich so: „Das Portfolio, das haben wir gemeinsam schon besprochen vor Monaten. Also kriegt jetzt keinen Stress, wenn ihr das in einem Monat abgeben müsst“. Und dann lachen sie selber wieder. Also da merke ich immer irgendwie, naja, sie probieren halt, aber ich weiß nicht, wie ernst die das dann wirklich meinen. Aber ich glaube, dass die auch einfach auf meinen/ die springen einfach an bei meinem Humor. Und das hätte auch nach hinten losgehen können. Also dann hätten sie mich halt unsympathisch finden können. Dann hätten sie sich gedacht, die will lustig sein. Aber, ich glaube, dass sie jetzt denken, wir haben wirklich Spaß in Englisch und ich merke es ja, wenn sie mir am Gang begegnen. Also da habe ich echt das Gefühl so, wir begrüßen uns „Hallo“, „Hallo“. Und manchmal wollen sie noch mehr reden und etwas erfahren und es ist echt irgendwie eine Beziehung aufgebaut worden. Und ich glaube, dass sie die Beziehung schätzen.
- S1: Du hast mir eigentlich beide Fragen schon beantwortet, weil die zweite Frage wäre, was denkst du über die Schüler deiner Klassen. Also diese Beziehung, die ihr miteinander hat, oder wie würdest du das beantworten?
- S5: Ja voll. Also ich sehe sie alle als/ Also ich kann sie mir halt alle, wenn ich an sie denke, alle so hervorrufen, egal wen. Und muss dann einfach grinsen. Also ich hab bei jedem irgendwie dasselbe Gefühl. Egal, wie der so ist, also individuell halt. Und ich glaube, dass ich sie halt alle, ich sehe sie gerne. Ich sehe sie echt gerne und wenn sie dann unterwegs sind und wenn ich sie länger nicht sehe, weil sie auf Sportwoche waren oder so. Dann kommen sie zurück und so „Ja, ich habe euch echt schon vermisst“. Und das ist nichts Freundschaftliches oder so, aber sie werden dann doch wichtig und man freut sich auf sie.
- S1: Kannst du dich an ein herausforderndes Ereignis erinnern, dass du mit einer Schülerin oder einem Schüler in den letzten Wochen gehabt hast, also speziell mit einer Schülerin oder mit einem Schüler?
- S5: (...) Nur mit einem. Ja kann ich.
- S1: Was denkst du, hätte ich gesehen? Was war diese Herausforderung.
- S5: Also Herausforderung, da denke ich jetzt an etwas Negatives, was mich „gechallengt“ hat. Was du gesehen hättest?
- S1: Was ist passiert?

- S5: Was ist passiert. Der Junge, den kenne ich halt auch von der Nachmittagsbetreuung und er ist sehr zurückgezogen. Möchte alleine am Tisch sitzen, verbringt die Nachmittage alleine und dann erfahre ich, dass seine Eltern geschieden sind und er total darunter leidet. Und kommt dann zu mir und sagt zu mir, ich habe ihm nicht gesagt, dass die Vokabelwiederholung ist und er hat aber nur einen Fehler darauf. Und jeder hat es gewusst, weil es immer an einem Mittwoch ist und er hat mir einen Vorwurf gemacht, der total unbegründet war und ich habe den Vorwurf gar nicht verstanden, weil ich habe nicht gewusst, was er jetzt eigentlich sagt. Und ich war einfach irgendwie baff und dann schreibt er mir in der Hausaufgabe, wo ich sage, sie sollen „ing-Sätze“ formulieren. Und er formuliert nur so schwere Sätze wie „All are shouting in the house“. Und „Please help me“. Und das war für mich challenging, weil ich habe mir Sorgen gemacht um ihn. Und dann habe ich eh mit dem KV gesprochen. Aber, das sind dann eigentlich Challenges, wenn da irgendwie durchkommt, dass der Schüler Probleme hat.
- S1: Nimmst du das mit nach Hause, also im Kopf?
- S5: Nicht so lange.
- S1: Oder gibt es da einen Punkt, wo du sagst, ok, da machst du Stopp. Da musst du abschalten.
- S5: Ja schon. Und das schaffe ich auch gut. Also ich mache das auch mit Musik und so. Aber in der Schule ist es dann wieder präsent. Und da möchte ich mich dann auch darum kümmern. Aber wie gesagt, wenn ich dann KV bin, ist das eine ganz andere Rolle. Und ich weiß nicht, wie sehr man das dann mit nach Hause nimmt, wenn man da 24 Kinder hat. Und man automatisch mehr über die Kinder erfährt. Oder einmal war auch challenging. Ein Zehnjähriger hat seinen Vater verloren, aber schon da war er zwei. Und ich gebe so einen Beispielsatz mit „My dad.“ Und dann denke ich mir so, habe ich jetzt da irgendwie/ Hätte ich da nicht „my mum“ besser gesagt? Das sind so kleine Challenges, wenn ich glaube, dass ich jemanden verletzt habe.
- S1: Ich habe hier eine Situation. „Thomas ist ein netter, aber schwacher Schüler in deiner Klasse. Während eines Vokabelquiz weiß er nicht einmal die einfachsten Dinge. Der Rest der Klasse beginnt, sich über ihn lustig zu machen.“ Was würdest du tun?
- S5: Ich glaube ich würde das so lenken, dass die Kinder dann über mich lachen oder über etwas anderes. Also entweder würde ich sagen, dass ich das auch mal nicht gewusst habe. Dass es mir genauso gegangen ist oder so. Dass er nicht alleine da steht, würde ich mich auf seine Seite, glaube ich, stellen.
- S1: Was glaubst du, was würde das bewirken bei den anderen Kindern?
- S5: Das würde die Situation, glaube ich, entschärfen. Ich denke da wiederum an die Zehnjährigen, weil die am ehesten noch lachen. Die Sechzehnjährigen lachen nur, wenn jemand etwas vorlesen muss und es klingt lustig. Dann finden die das immer/ In dieser Klasse, wo ich bin, ist das kein Problem, weil die verstehen sich alle so gut. Aber bei den Zehnjährigen, die sind halt nicht so selbstbewusst. Und die sind gerade so in dieser Zwischenphase und da würde ich mich einfach auf die Seite des Thomas stellen.
- S1: Ist dir so eine Situation schon vorgekommen?
- S5: Ja, das kommt immer wieder vor, wenn man zum Beispiel ein Wort lustig vorliest und wir haben es schon besprochen, dass man es so nicht ausspricht oder so, wie zum Beispiel /'lɪvɪŋru:m/ und nicht /'laɪvɪŋru:m/ oder so. Und dann lachen halt alle so. Jetzt mittlerweile ist die Atmosphäre im Klassenzimmer so, dass der Schüler dann auch mitlacht. Ich glaube, das ist nur gefährlich am Anfang. Oder wenn man merkt, das ist vielleicht ein schwacher Schüler und er ist alleine in der Klasse. Aber wenn man die Klasse dann kennenlernt, also jetzt in dieser, da weiß ich einfach, da lachen alle mit und er lacht dann selber über sich.
- S1: Jetzt stell dir bitte vor, dass ein Kollege mit der folgenden Herausforderung zu dir kommt.
- S5: (liest) (...) Oje. Was würde ich machen oder wie?
- S1: Was würdest du ihm sagen. Also er ist ein Kollege und er kommt mit dieser Situation zu dir und bittet dich um Hilfe. Ob dir etwas einfällt?
- S5: (...) Die Anna überspielt es mit Blödeln. Ich würde für eine Zeit lang keine Gruppenarbeiten machen. Und schauen, dass die Anna stärker wird. Weil, jedes Mal, wenn man eine Gruppenarbeit macht, wenn man das nicht in Griff kriegt, dass die anderen sie mitnehmen, damit sie auch gut ist, damit sie halt in

- dieser Gruppe auch Ideen bringen kann. Oder dass sie zumindest motiviert ist, beizutragen. Also, wenn das in dieser Dynamik nicht funktioniert, dann würde ich jetzt einmal keine Gruppenarbeiten machen. Und schauen, dass die Dynamik in der Klasse wieder passt, damit das nicht passiert, dass sie sich aufregen, wenn eine Schülerin in die Gruppe gewählt wird.
- S1: Was glaubst du, würde das bewirken auf längere Sicht gesehen?
- S5: Also ich hoffe dann, dass die Schüler wieder sich kollegial verhalten und dass es nicht so ist, dass der Stärkere immer weiter kommt, sondern dass Schwächere mitgezogen werden, wieder mit ins Boot geholt werden. Und die Anna muss wieder mit ins Boot geholt werden.
- S1: Würdest du mit der Anna persönlich reden?
- S5: Ich schon. Also, würde ich dem Kollegen sagen, er solle mit ihr reden? Das kommt darauf an, was die für
- S1: eine Beziehung haben?
- S5: Ja.
- S1: Wenn sie in deiner Klasse wäre, was glaubst du, wie würdest du das machen?
- S5: Ich würde irgendwie ihre Stärken ansprechen, weil die hat sie ja bestimmt. Und würde sagen, „Hey, ich mache gerne Gruppenarbeit und ich sehe, dass die Schüler das eigentlich auch wollen“. Und würde ihr halt kurz sagen, warum ich das so gerne habe und dass ich da gerne hätte, dass sie sich beteiligt und mir zeigt, welche Ideen sie hat. Oder halt den Schülern, wie man das so macht, wenn man kollegial ist und wenn man zusammen an etwas arbeitet und nicht immer nur der Lehrer alles vorgibt. Sondern, dass man auch möchte, dass sie und alle anderen Schüler zusammenarbeiten.
- S1: Was denkst du über Niveauunterschiede im Sinne von Kompetenzunterschiede in deinen Klassen? Wie reagierst du auf das, wenn du sehr starke und sehr schwache Schüler hast im Unterricht?
- S5: (lacht) Ja, da ist die erste Klasse ein gutes Beispiel. Weil viele haben in der Volksschule eben entweder schon sehr gutes Niveau mitbekommen. Und manche Eltern waren eben beim ersten Elternsprechtag besorgt und haben gesagt, unser Kind hat fast kein Englisch in der Volksschule gehabt. Da kommen sie offensichtlich mit verschiedenem Niveau, mit ganz anderem Englischlevel im Unterricht. Und dann habe ich halt speziell in einer Klasse, in der 1* zwei Schüler, die sehr gut sind. Und die waren dann immer schon fertig mit der Aufgabe und dann haben sie mir eigentlich leidgetan. Weil der Unterricht für die ja dann eigentlich langweilig ist. Für die war das ja schon klar. Und dann habe ich angefangen, dass ich extra Arbeitsblätter kopiere und die habe ich ihnen dann gegeben. Aber nicht so, dass es die anderen unbedingt jetzt so mitkriegen. Und ich habe die einfach hingelegt, „Hey, kannst du machen“. Und die haben das dann voll aufgenommen. Die haben dann einfach mehr noch zum Ausfüllen gekriegt. Und in der anderen ersten ist das aber gar nicht so der Fall. Da werden die Schwachen einfach so mitgezogen. Das ist, wenn ich vorher von der Anna spreche, dass die in das Boot wieder reinspringen soll, dann ist das die Klasse. Und es ist so interessant zu sehen. Weil du kannst dein Kind in eine richtig starke Klasse, hast halt Glück gehabt. Und in der 1** ist es halt so, dass die alle so zusammenarbeiten und dass die die schwachen Schüler so mitreißen/
- S1: Wie arbeiten sie zusammen?
- S5: Die verstehen sich intern so gut. Also die setzen sich alle paar Wochen um, so wie der KV das sagt, das heißt jeder ist mal neben jemandem anderen gesessen und da sind keine so Gruppierungen. Und die haben auch in der Pause extrem Spaß. Die machen gemeinsam, also ich beobachte das. Und die werden einfach mitgezogen irgendwie auch im Unterricht. Also, die die stark sind, die passen voll gut auf und dann lasse ich es noch einmal von einem Kind, das möchte, noch einmal erklären, zweite Runde. Noch einmal für die anderen. Weil oft kann es ein Kind noch einmal ganz anders erklären oder wenn man das jetzt noch einmal von einem Mitschüler hört, wie das funktioniert, was wir gerade gelernt haben, dann nehmen sie das vielleicht auch noch einmal anders auf. Aber das ist so dieses Boot. Die sind alle so irgendwie in einem. (...) Ja, Niveauunterschiede. Und bei den Älteren gibt es natürlich immer Schwächere, aber das ist nicht so offensichtlich irgendwie. Also ich nehme da jetzt auch keinen bewusst so dran und sage „Du musst mir das jetzt beantworten, weil ich weiß, dass du jetzt überfordert bist.“ Also das macht man ja eh nicht. Dann glättet sich das irgendwie aus und man schaut, dass man dem dann halt positives Feedback gibt. Also einem habe ich jetzt einen Artikel

zurückgegeben und habe das auch so gesagt, so dass die anderen hören. Sage ich, der war so, wirklich so ein guter Artikel, war super. Dass man die irgendwie stärkt.

- S1: Jetzt würde ich mich gerne unterhalten mit dir über deine eigene Meinung zur LehrerInnenprofessionalität. Also der Arbeitstitel meiner Diplomarbeit ist „Professionalism in Viennese English language teacher education“ - Professionalität in der Lehrerbildung. Was glaubst du, dass LehrerInnenprofessionalität beinhaltet? Oder was ist ein professioneller Lehrer, eine professionelle Lehrerin für dich?
- S5: Also offensichtlich Fachkompetenz. Du kannst nicht Englisch unterrichten, wenn du dich in der Sprache nicht wohl fühlst oder nicht auskennst. Was die Lehrerkompetenz noch ausmacht ist das Zwischenmenschliche. Dass du mit Schülern gerne zusammenarbeitest, mit Menschen gerne zusammenarbeitest. Und kompetenter Lehrer ist für mich auch der sich - weil es jetzt gerade so aktuell ist - mit neuen Medien auseinandersetzt und die auch kompetent verwendet. Also ich merke, wie das bei den Schülern ankommt, wenn wir gemeinsam am Beamer etwas anschauen und ja, wie ihnen das gefällt. Weil sie sehen, der hat sich da jetzt bemüht oder der hat das extra rausgesucht für uns und nicht so einfältig mit dem Lehrbuch vorangeht. Und sagt, „So, jetzt haben wir das Thema fertig, jetzt machen wir das Thema sechs, jetzt machen wir das Thema sieben. Und jetzt machen wir das Achter“. Und kompetent ist auch jemand, der auf die Schüler eingehen kann, finde ich.
- S1: Inwiefern?
- S5: Wenn der schauen kann, soll ich jetzt wirklich Unit acht machen oder sollte ich nicht lieber Unit zwölf machen. Oder sollte ich nicht lieber das und das Thema ansprechen, weil es gerade so aktuell ist. Ob das jetzt, wenn die Oscars verliehen werden, noch einmal über das zu sprechen oder das aufzugreifen. Der nicht sehr einfältig sondern vielfältig ist, irgendwie. Aber ich glaube, also was ich von Schülern höre, ist Fachkompetenz, glaube ich, ganz ganz oben. Die haben da eine Spanischlehrerin, die Fehler an der Tafel macht und die hat keine Chance mehr bei denen. Die ist unten durch. Die kann jetzt auch mit ihrer zwischenmenschlichen Kompetenz nicht mehr viel helfen, ausbügeln.
- S1: Wie professionell fühlst du dich selbst?
- S5: Ich fühle mich sehr wohl mit dem, wie ich arbeite und ich habe auch das Gefühl, dass ich Wissen vermittele, ob das jetzt eben Allgemeinbildung ist oder wieder also dass sie ihre Englisch-Skills verbessern. Also ich habe das Gefühl, dass ich das irgendwie in der Waage halte. Also Listening, Speaking Skills und Reading. Und ich glaube aber auch, dass ich mich verbessern kann.
- S1: Inwiefern? Oder was müsstest du tun, damit du dich verbessern könntest?
- S5: Noch und noch mehr unterrichten und noch und noch mehr ausprobieren. Also ich habe das Gefühl, je mehr ich unterrichte, umso besser wird es. Weil du probierst etwas aus und wenn du dann die Chance hast, das noch einmal auszuprobieren, dann/ Du nimmst immer das Bessere irgendwie mit. Wenn du motiviert bist. Ansonsten begibst du dich in so ein Rad und denkst dann, „Naja, es hat jetzt immer funktioniert. So mache ich weiter“. Aber ich habe irgendwie das Gefühl, ich möchte ihnen noch einen besseren Unterricht geben, weil ich gehe gerne mit Energie raus. Und ich fühle ich mich einfach gut. Jetzt fühle ich mich auch gut, aber ich möchte ihnen noch einen besseren Unterricht geben.
- S1: Glaubst du, andere Leute behandeln dich als einen „professional teacher“?
- S5: Andere Leute?
- S1: Kollegen, Eltern?
- S5: Bei Eltern spüre ich es schon sehr. Kollegen, ja da sieht man sich irgendwie so gleich, finde ich. Also da habe ich nicht das Gefühl, dass da/ Da kommt mir vor, stehen wir alle auf derselben Plattform, man begegnet sich so. Und bei Schülern habe ich schon das Gefühl - also die waren am Anfang halt sehr kritisch mit mir - und ich spreche halt nur Englisch im Unterricht, in der Oberstufe. Und ich merke, dass sie den Unterschied merken. Sie sehen mich nicht eine von ihnen, sie sehen mich schon als Lehrer.
- S1: Was glaubst du, woran liegt das? (...) Du hast vorher gesagt, sie finden dich sehr cool. Das wäre für mich wieder so ein Indiz in die Richtung, dass du so auf einer Ebene bist, die eher ihnen gleich.
- S5: Auf der Beziehungsebene vielleicht. Wo sie aber auch merken, dass ich ja zehn Jahre älter bin. Aber auf dieser Lehrer-Schüler Beziehung ist es ganz klar, dass ich der Lehrer bin. Und dass sie da schon

aufschauen. Sie sehen ja einen Unterschied zwischen sich und mir. Und ich glaube, dass wenn sie mich reden hören, dass sie denken, „Ja, das wollen wir auch erreichen.“ Und so ist es mir als Student ja auch gegangen, wenn ich einen Professor gehabt habe, dessen Englisch mich begeistert hat oder mir imponiert hat - also ich habe mich immer als Student gefühlt. Und ich glaube, dass sie sich auch so fühlen. Also sie würden mir nicht, wie ein Kumpel kommen. Also sie sind sehr höflich und ich fühle mich sehr akzeptiert und ich akzeptiere sie ja auch.

- S1: Was glaubst du, wäre wichtig für Lehrer generell, um von ihren Schülern oder anderen Leuten professionell behandelt zu werden.
- S5: Was für Lehrer wichtig wäre?
- S1: Ja, wenn man zum Beispiel auf die Zeitung zurückkommt oder auf die negative Meinung mancher Leute über Lehrer. Was glaubst du, wäre in der Hinsicht wichtig für Lehrer, damit sie professionell behandelt werden?
- S5: Dass man aufzeigt, was die Arbeit eines Lehrers ist. Dass nicht immer das Augenmerk darauf gelenkt wird, wie viel Ferien der Lehrer hat, sondern, was er jeden Tag macht. Was seine Arbeit ausmacht. Und ich glaube, das wird zu wenig berichtet. Also dass die Lehrer sich zum Beispiel freuen, weil die meisten - eh jeder - aber die meisten sagen dann schon „Ich brauche jetzt Ferien“.
- S1: Kannst du das nachvollziehen?
- S5: Und warum brauchen sie die Ferien, weil Schulalltag und ich glaube in jedem Beruf, wo man mit Menschen zusammenarbeitet, man hin und wieder Pause braucht oder Ferien braucht, damit man wieder auftanken kann. Weil das ja nicht immer so ist, dass man aus dem Unterricht geht mit Zusatzenergie. Sondern auch immer viel gibt. Ich glaube, dass man mehr wieder die Rolle des Lehrers hervorheben sollte, was macht der eigentlich.
- S1: Zurzeit denken viele Experten nach über dieses Projekt: PädagogInnenbildung NEU. Also eine zukünftige Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Wenn wir jetzt auf deine Ausbildung kommen, du hast nicht die pädagogische Ausbildung gemacht, also du hast nicht auf Lehramt studiert. Aber kannst du dich trotzdem vielleicht an ein oder mehrere Ereignisse in deiner Ausbildung an der Anglistik erinnern, von denen du denkst, dass sie dein Lehrersein heute stark beeinflusst haben? Zum Beispiel ein Kurs oder/
- S5: Jaja, auf jeden Fall Kurse. Als Student ist man ja quasi auch Schüler. Und immer in den Kursen, wo ich mich wohl gefühlt habe, habe ich etwas mitgenommen. Und das sind auch die Beispiele, die ich vorher gebracht habe, von diesem Portfolio und der „Group Discussion“. Das waren halt Kurse, die ich selber sehr genossen habe und wo ich mir denke, das könnten meine Schüler jetzt auch genießen. Oder, dass man halt an Professoren oder Lehrer in seinem Leben denkt, die noch hängen bleiben positiv. Wo man sagt, den habe ich so geschätzt, weil/ Man ist ja wirklich lange in seinem Leben Schüler und dann in dem Fall auch noch Student. Dass man viel Erfahrung als Schüler sammelt. Und dann kann man sich so sein Bild zusammenmeißeln, wie man selber als Lehrer sein möchte. Wie man in Erinnerung der Schüler sein möchte.
- S1: Glaubst du, gab es irgendetwas, das essentiell war an deiner Ausbildung für deine Unterrichtstätigkeit jetzt?
- S5: Also ich habe ja auch die Kindergartenpädagogik gemacht. Das prägt sicher mit, weil ich halt gewohnt bin zu reflektieren. Immer so im Hinterkopf habe, das kann man noch besser machen oder halt motiviert bleibt. Und ansonsten glaube ich, dass man halt viel von Lehrern mitnimmt, die man gerne als Lehrer gehabt hat. Also nicht unbedingt Seminare, die man besucht hat und irgendwelche Theorien gehört hat aus der Praxis von jemanden, sondern die man selber erlebt hat, glaube ich. Ich glaube, dass einen das sehr prägt.
- S1: Würdest du sagen, dass du beim Unterrichten jetzt gewissermaßen Nachteile oder Beschränkungen erlebst, in deinem Unterricht also beim Unterrichten, weil du nicht die Ausbildung gemacht hast an einer PH oder einer Universität zur Englischlehrerin?
- S5: (...) Ja, ich war zum ersten Mal so richtig mit diesen Lehrwerken konfrontiert. Und ich glaube, dass da die, die Lehramt studiert haben, also an der Uni Wien kann ich jetzt sprechen, weil ich da die Kollegen habe, die da viel mehr Umgang schon damit gehabt haben. Die da wissen „Ah ja, das taugt mir das

- Primetime, das nehme ich gleich. Oder mir taugt eher dieses Lehrwerk“. Die haben halt da schon mehr Erfahrungen sammeln dürfen oder haben da schon hospitiert in Schulen, was ich eben nicht gemacht habe. Das sind aber nicht Dinge, wo ich denke, die kann ich mir nicht aneignen. Also mir würde jetzt konkret nichts einfallen, was ich nicht jetzt in der Praxis lernen könnte.
- S1: Glaubst du, wenn du sagst, du könntest etwas mitbewirken an dieser neuen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, was würdest du sagen, ist ganz wichtig, dass sie in diese Ausbildung rein nehmen?
- S5: Ist eine gute Frage.
- S1: Du hast jetzt keine eigene Ausbildung gehabt, wenn du sagst, du musst für jemanden anderen eine Ausbildung zusammenstellen oder Empfehlungen geben als Lehrerin, die aktiv im Dienst steht. Was würdest du sagen, welche Teile deines Berufes, deines Jobs, welche Aspekte sollte man unbedingt in die Ausbildung rein nehmen, weil du sie als wesentlich erachtest?
- S5: Also als wesentlich finde ich, dass man sich - und ich weiß nicht, ob man das lernen kann - dass man sich wohl fühlt. Und ich weiß nicht, ob man das in der Praxis so lernt, wenn man ständig beobachtet wird von irgendeinem/ also als Unterrichtspraktikant. Oder eben, wenn man von der Uni noch kommt als Student. Man wird ja ständig beobachtet und man kann so wenig selber ausprobieren, wie man es eigentlich machen würde. Man probiert immer, den Beobachter zufrieden zu stellen. Und ich habe gemerkt, dass ich halt - ich habe ja keinen Beobachter gehabt in dem Sinne - und dann habe ich es einfach so gemacht, wie ich mich dabei wohl fühle und die Schüler sich wohl fühlen. Und wenn ich da jetzt mitreden könnte, würde ich interessante Diskussionen und Beispiele aus der Realität bringen und immer animieren und fragen – „Wie würdest du das jetzt lösen?“ So wie du mir das gegeben hast über die Anna und über den Thomas, das man solche wirklichen Situationen bespricht, um zu schauen, würde mich das überfordern oder interessiert mich das, dass ich mich mit so etwas auseinandersetze mein Leben lang, weil im Endeffekt man arbeitet ständig dann mit Menschen zusammen in seinem weiteren Leben dann und die Erfahrung kann man ja nur dann in der Praxis sammeln. Also würde ich schauen, dass man das macht.
- S1: Praktische Beispiele?
- S5: Genau. Aber auch, dass die Fachkompetenz, also die muss, die finde ich, ist halt voll wichtig in der Ausbildung. Die müssen sich wohl fühlen. Und wenn ich jetzt als Lehrer überfordert bin mit einem Reading oder so, das ist natürlich voll peinlich und es ist einem selber ja dann peinlich. Also ich finde, das gehört groß geschrieben und eben praktische Beispiele in jeder Hinsicht. „Wie erklärst du dieses Beispiel an der Tafel? Welche Methoden gibt es dazu?“
- S1: Glaubst du, dass man das an der Uni schon unterrichten kann, bevor Leute überhaupt in der Schule stehen?
- S5: Ich finde, das muss man sogar, weil das ist, was sie nachher machen.
- S1: Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch irgendetwas, wo du denkst, dass ich einen Aspekt vergessen habe, etwas, wo du denkst, dass noch zum Thema passt, das wir noch nicht besprochen haben - LehrerInnenprofessionalität.
- S5: Ich habe die Fragen sehr interessant gefunden. Ich denke mir jetzt nur im Nachhinein, würde ich jetzt anders/ würde ich jetzt noch mehr Informationen dazu geben. Weil die Fragen ja sehr/ es ist ja schon sehr speziell gehalten, aber zum Beispiel über die Anna und über den Thomas, da würde ich jetzt noch länger darüber nachdenken wollen. Weil oft ist es so, dass man einen Ratschlag gibt, aber dann am nächsten Tag geht man zu einem Kollegen und sagt: „Na, jetzt ist mir aber etwas eingefallen, wie wir das machen können.“ Und da würde ich vielleicht noch mehr Zeit brauchen, weiß ich jetzt nicht mehr, ob ich das, was ich gesagt habe, wirklich noch einmal so unterstreichen würde.
- S1: Aber generell zum Thema LehrerInnenprofessionalität?
- S5: Ja, ich möchte halt noch einmal sagen, dass ich glaube, dass es ganz wichtig ist, dass man sich dafür berufen fühlt und dass man es macht, weil man sich das echt vorstellen kann für sich. Und ich habe es mir halt/ ich bin halt so reingekommen in das Ganze. Und ich habe ja nicht studiert mit dem Ziel, Lehrer zu werden und ich bin jetzt Lehrer und ich bin total glücklich. Also ich wünsche mir halt, dass viele Studenten das machen, weil sie sich so darauf freuen und weil sie sich vorstellen können, was das

ist. Aber ich glaube, dass viele dann nach dem Studium denken, „So ist es jetzt Lehrer zu sein“. Aber ich weiß nicht, ob man es so lernen kann. Ich weiß nicht, ob man es lernen kann, Lehrer zu sein. (lacht) Ich glaube, man muss/ Ich habe halt die Lehrerausbildung nicht, ich weiß nicht, was die alles in diesen pädagogischen Seminaren gehört haben. Aber/

- S1: Wenn du sagst, du weißt nicht, ob man Lehrersein lernen kann, würdest du dann sagen, dass es dann vielleicht keinen Unterschied macht, ob man die Ausbildung macht oder nicht, wenn man für Lehrer geeignet ist. Oder auch keinen Unterschied macht, ob man die Ausbildung macht oder nicht macht, wenn man nicht geeignet ist für Lehrer, das Lehrerdasein? Glaubst du, dass die Lehrerausbildung, dass das etwas bewirkt?
- S5: Ich glaube, dass ein Eignungstest sehr wertvoll wäre, weil wenn du jetzt sagst, ob ein ungeeigneter Lehrer sich zu einem Lehrer transformieren kann. Das bezweifle ich einfach.
- S1: Und ein Eignungstest würde was deiner Meinung nach umfassen?
- S5: Eben, was verlangt man bei einem Eignungstest? Also meine Schwester macht jetzt einen und die muss halt Fachkompetenz zeigen und belegen, dass sie in ihrer Freizeit mit jungen Kindern zusammengearbeitet hat. Ob das jetzt Babysitten ist - egal in welcher Form, aber dass sie halt einfach gerne mit Menschen beieinander ist. Ich weiß nicht, ob man zwischenmenschliches so prüfen kann, aber ich meine, es gibt auch Kollegen, wo ich gehört habe, die haben jetzt Probleme mit Schülern und da gibt es Elternabende und so. Die sehen sich aber so nicht. Da sagen die Schüler, der Lehrer ist nicht gut für uns. Und der Lehrer selber sieht es aber nicht so und der ist in so einer Abwehrhaltung. Und dann denke ich mir, vielleicht solltest du Erwachsene Menschen unterrichten.
- S1: Danke.

End of Transcript

Abstract

Teacher education and the professionalization of teachers are issues that are currently discussed by politicians, by the media and by researchers in Austria and all over the world. Against the background of an economization and internationalization of education in times of the knowledge society, the thesis at hand investigates conceptions of teacher professionalism and their meaning to the professional work-lives of novice *English as a foreign language* teachers.

After an introductory literature review on current research in second language teacher professionalism and teacher education, a two-part investigation will aim at putting previously gained insights into local perspectives. The first part will consist of a document analysis of the second language teacher education study curricula at the University of Vienna and the University College of Teacher Education Vienna/Krems. The second and more extensive part will offer a qualitative content analysis of four interviews, conducted with novice EFL teachers. The conception and analysis of the interviews are modelled after the framework of *domains of professionalism* forwarded by the so-called EPIK-team (development of professionalism in an international context), which was installed by the Austrian ministry of education, the arts and culture.

The aim of the study is to reveal how novice teachers perceive and implement professionalism, as accounted for in their personal work-narratives. Insights gained from this undertaking are then contrasted with research findings on teacher professionalism and teacher education. At the same time, professionalism as a 'real entity' in the practices of Viennese novice teachers is being described in more detail.

Zusammenfassung

Die Themen der LehrerInnenbildung und der Professionalisierung pädagogischer Berufsstände sind gegenwärtig sowohl auf nationaler als auch globaler Ebene im Blickfeld der Politik, der Medien, aber auch der Wissenschaft. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung und Internationalisierung der Bildung im Zeitalter der Wissensgesellschaft untersucht die vorliegende Arbeit Konzeptionen von LehrerInnenprofessionalität und deren Bedeutung und Einbettung in den Berufsalltag von JunglehrerInnen des Unterrichtsfaches Englisch.

Einem einleitenden internationalen Überblick über die aktuelle Forschung auf den Gebieten der LehrerInnenprofessionalität und der LehrerInnenbildung im Bereich der Fremdsprache Englisch folgt eine zweiteilige Untersuchung, die darauf abzielt, gewonnene Einsichten in einen lokalen Kontext einzubetten. Der erste Teil beschäftigt sich im Rahmen einer curricularen Dokumentenanalyse mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Studiengänge Lehramt Englisch an der Universität Wien und an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Im zweiten und umfangreicheren Teil werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse zuvor geführte Interviews mit JunglehrerInnen untersucht, die ihr Studium an einer der genannten Institutionen absolviert haben. Die Konzeption der Interviews und deren Analyse orientieren sich unter anderem am Rahmen des Modells der *Domänen der LehrerInnenprofessionalität* der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur eingesetzten Arbeitsgruppe *EPIK* (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext).

Ziel der Untersuchung ist, Hinweise auf die Wahrnehmung und Umsetzung von Professionalität in den Erzählungen der JunglehrerInnen aufzudecken. Daraus wird einerseits auf Übereinstimmungen oder Gegensätzlichkeiten zur wissenschaftlichen Professionalitätsforschung und der LehrerInnenbildung geschlossen. Andererseits wird aber auch Professionalität im Sinne einer tatsächlich gelebten Praxis Wiener JunglehrerInnen näher beschrieben.

Curriculum Vitae

Clara Renner, Dipl.Päd.

Mail clara.r@gmx.at

PERSONAL DATA

Date of birth August 10, 1983
Place of birth Vienna, Austria
Nationality Austrian

EDUCATION

since October 2006
English and French studies
University of Vienna, Austria

winter term 2004/2005
International module "ICT and Multimedia in the Early Years"
University of Applied Sciences, Groningen, the Netherlands

2001-2004
Primary education studies
University College of Teacher Education Vienna/Krems, Vienna, Austria

PUBLICATIONS

Hammerer, Franz; Renner Clara. 2006. "Ein pädagogisches Konzept durch architektonische Gestaltung unterstützen." *Erziehung und Unterricht* 1-2. (2006), 150-170.

Hammerer, Franz; Renner Clara. 2006. "Lernen als räumliche Erfahrung - wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann." *Montessori Österreich* 23, 1-9.

WORK EXPERIENCE

since 2011
Trainer for German as a Foreign and Second Language
Certified examiner of the Austrian exam formats ÖSD and ÖIF
Ossiris Lernakademie, Vienna, Austria

2007-2011
Trainer for German as a Foreign and Second Language
Alpha Sprachinstitut Austria, Vienna, Austria

2006-2011
Trainer for German as a Foreign and Second Language
Deutschakademie, Vienna, Austria

school year 2005-2006
Foreign language teaching assistant in three primary schools
Circonscription Petite Synthe, Dunkerque, France

summer term 2005
Foreign language teaching assistant, EU-funded programme
« Sokrates »
Nekalan koulu, Tampere, Finland

FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES

English C1 • French B2 • Spanish A2 • Dutch A1