universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Berufsethos“

verfasst von / submitted by

Franziska Streicher, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Ass.-Prof. Dott. Agostini Evi, PhD

Danksagung

Mit dieser Seite möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die auf unterschiedlichste Art und Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zuerst geht mein Dank an Frau Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Danke für motivierende Worte und ermutigende Anregungen. Obwohl die Corona-Pandemie vorherrschend war, wurde ein Raum eröffnet, in dem ein überaus bereichernder Austausch stattfinden konnte. Danke für die entgegenbrachte Geduld, Zuverlässigkeit und die Gespräche. Mit umfassendem Wissen und Kompetenzen, durch konstruktive Kritik und hilfreiche Anregungen hat mich Frau Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD immer wieder auf den zentralen Weg dieser Masterarbeit geführt. Ich konnte während dieser Momente viel von Ihr lernen und kann ehrlich sagen, dass die gemeinsame Arbeit und der Austausch in vielerlei Hinsicht prägend für diese Masterarbeit waren. Herzlichen Dank dafür.

Weiters geht mein Dank an die Mitwirkenden des ELBE-Projekts, deren Arbeitsprozesse ich beobachten durfte und deren Diskussionen, Wissen und Literatur diese Masterarbeit bereichert haben. Es war ein Privileg so kompetente Wissenschaftler*innen kennenzulernen. Danke, für die Ermöglichung der Teilnahme am ELBE-Projekt.

Vor allem danke ich meiner Familie, die mich durch alle Höhen und Tiefen meines Studiums und dieser Masterarbeit begleitet hat. Danke, Mama dass du während dieser Zeit zu meiner privaten Lektorin wurdest und Papa, dass du mir stets mit Ratschlägen zur Seite gestanden bist. Danke für euer offenes Ohr, euren Einsatz und eure Ermutigung in allen Lebenslagen. Außerdem danke ich meinem Bruder Carl-Michael, meinem Freund Daniel sowie meinen Freundinnen für nächtliche Diskussionen, Gedankenaustausch und ihren Humor. Danke für eure unermüdliche, liebevolle Unterstützung, dass ihr alle während dieser Zeit für mich da wart.

Abstract

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der Untersuchung pädagogischer Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos. Dabei werden Abschlussarbeiten vom Sommersemester 2020 von angehenden Innsbrucker Lehrer*innen analysiert, welche ihre eigenen Professionalisierungsprozesse anhand der EPIK-Domänen in Portfolios reflektieren. Dazu wurden zwölf Portfolios ausgewählt und relevante Beispiele herausgearbeitet. Das Material wurde nach dem Vorgehen der Grounded Theory (Strauss und Corbin, 1996) analysiert.

Als theoretische Grundlage dienen vor allem Konzepte pädagogischer Professionalität nach den EPIK-Domänen und das professionelle Ethos nach dem ELBE-Projekt.

Dabei stellt sich heraus, dass pädagogische Beziehungen als Fähigkeit von Ethos angenommen werden können. Aus den Daten ergibt sich, dass pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos durch biographische Schlüsselerfahrungen und pathische Herausforderungen weiterentwickelt werden und ebenso Außenanforderungen das Ethos prägen und ein Berufsethos aufgezeigt werden kann.

Es zeigt sich, dass pädagogische Beziehungen im Kontext pädagogischen Handelns gestaltet und mitgedacht werden. Daraus ergeben sich Werte pädagogischer Beziehungen, welche pädagogisches Handeln im Sinne eines professionellen Ethos bestimmen.

Diese Masterarbeit ist sowohl für Studierende der Bildungswissenschaft als auch für Sozialarbeiter*innen und angehende Lehrer*innen interessant.

In dieser Masterarbeit wird die Bedeutung eines professionellen Ethos in der Lehrer*innenaus- und Weiterbildung aufgezeigt, womit die Wichtigkeit einhergeht, eine Differenzierung zu Eros sowie die Ablehnung von sexuellen Übergriffen in der Pädagogik zu treffen.

Abstract

The focus of this master's thesis is on pedagogical relationships as a part of a professional ethos. The analyzed data of the research are portfolios of summer 2020 based on the EPIK-domains of teacher students in Innsbruck, who reflect their own professionalization process. For this purpose, twelve portfolios were selected and relevant examples were carved out. The data were analyzed according to the methodological foundation of Grounded Theory (Strauss and Corbin, 1996).

The main theoretical framework are the concepts of pedagogical professionalism according to the EPIK-domains and the professional ethos corresponding to the ELBE project.

It turned out that pedagogical relationships can be accepted as a potential of ethos. From the data it follows that pedagogical relationships, as part of a professional ethos, are further developed through biographical key experiences, pathic challenges also external requirements can shape the ethos and thus work ethos can be demonstrated.

According to the research question and the hypotheses it turns out that pedagogical relationships are constructed and followed in the context of pedagogical action. This result shows pedagogical relations as values which determine pedagogical action according to a professional ethos.

This master´s thesis can be relevant for the target group of students of educational science as well as for social workers and prospective teachers.

The aim is to point out the importance of professional ethos in teacher training and further education, which is accompanied by a differentiation from Eros, as well as a rejection of sexual assault in pedagogy.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

1.1 Hinführung zum Thema und historischer Aufriss 5

1.2 Problemstellung 7

1.3 Forschungslücke 10

1.4 Forschungsfrage 11

1.5 Pädagogische Relevanz und Ziele 16

1.6 Forschungsstand 18

2 Methode 20

2.1 Empirisches Verfahren 20

2.2 Grounded Theory 23

2.2.1 Datenerhebung und theoretisches Sampling 26

2.2.2 Datenanalyse/Kodieren 27

2.3 Hilfsmittel 29

2.3.1 Forschungstagebuch 29

2.3.2 Memos 30

2.3.3 Technische Hilfsmittel 31

3 Forschungsvorgehen 33

3.1 Datenerhebung und ethische Kriterien 33

3.1.1 Ort und Gruppe 33

3.1.2 Art der Erhebung 34

3.1.3 Vorgehen 34

3.2 Datenanalyse 36

3.2.1 Offenes Kodieren 36

3.2.2 Axiales Kodieren 43

3.2.3 Selektives Kodieren 46

4 Ergebnisse 49

4.1 Schlüsselerfahrungen als Bedingung für zukünftige pädagogische Beziehungsgestaltung 50

4.2 Anforderungen als Kontext pädagogischer Beziehungen 53
4.2.1 Interpersonelle Anforderungen 53
4.2.2 Außenanforderungen 57
4.3 Pädagogisches Handeln 63
4.3.1 Unterrichtsplanung als soziale Kompetenz 63
4.3.2 Leistungsbeurteilung, Fairness und Transparenz 66
4.3.3 Perspektivenwechsel und Empathie 68
4.3.4 Grenzen 70
5 Diskussion der empirischen Ergebnisse 75
5.1 Forschungsfrage 78
5.2 Hypothese: Pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos 85
5.3 Außenanforderungen: Normen und Werte einer lernenden Schule oder ein Berufsethos 89
5.4 Emotionen und Herausforderungen: Pathos 92
5.5 Schlüsselerfahrungen: Biographisches Potential 95
5.6 Unterrichtsplanung: Fehlende pädagogische Kompetenz 97
5.7 Leistungsbewertung: Fairness und Transparenz 102
5.8 Perspektivität: Empathie und Selbstreflexion der Mentalisierungsfähigkeit 104
5.9 Grenzen: Verantwortung, Respekt und Zweckgebundenheit 108
6 Conclusio und Ausblick 111
7 Quellenverzeichnis 117
8 Abbildungsverzeichnis 122
9 Anhang 123

1 Einleitung

Häufig wird in Zeitungen und sozialen Medien über sexuelle Übergriffe in Schulen berichtet. Am 23.03.2022 veröffentlichte beispielsweise Henriette de Maizière auf der „ZDF-Nachrichten Homepage“ eine Dokumentation unter dem Titel „Diskussion über Missbrauch an Schulen.“ und thematisiert Missbrauchsfälle in Schulen, in der über die Dunkelziffer und die Überwindenden derartiger Vorfälle, durch Betroffene gesprochen wird.

> „Millionen Kinder gehen täglich in die Schule und Eltern gehen davon aus, dass sie dort gut aufgehoben sind. Doch Schulen können auch zum Tatort für Missbrauch werden.“ (De Maizière, 2022)

Ebenso berichtet Christian Willim in der „Kleinen Zeitung“ am 07.01.2020 von einem Tiroler Lehrer, der versucht haben soll sexuelle Handlungen an seiner Schülerin vorzunehmen (vgl. Willim, 2020).

2017 stellte der Bericht über die Missbrauchsfälle im Heim Martinsbühel die Motivation der Forscherin dar, die Bachelorarbeit zum Thema „Pädagogischer Eros – Eine kritische Ideengeschichte. Von der Antike bis Heute“ zu verfassen. Die Übergriffe in diesem Heim beschäftigen bis heute, so berichtete der ORF am 03.03.2022. (Vgl. ORF, 2022)

Der pädagogische Eros stellt, aufbauend auf der Bachelorarbeit der Forscherin Streicher (2017) „Pädagogischer Eros – Eine kritische Ideengeschichte. Von der Antike bis Heute.“, die persönliche Motivation dar, das pädagogische Beziehungsangebot von angehenden Lehrer*innen genauer zu betrachten.

Im Rahmen der Hospitation der Forscherin beim ELBE-Projekt[1] (Akronym für „Ethos im Lehrerberuf“) fiel auf, dass sich pädagogische Beziehungen während der beruflichen Praxis angehender Lehrer*innen in der eigenen beruflichen Reflexion in Abschlussarbeiten gestalten, jedoch kaum näher differenziert oder diskutiert werden. Ebenso werden sie in den EPIK-

[1] ELBE-Projekt: „Im gegenständlichen Projekt wird versucht, angehenden Lehrkräften die Reflexion des eigenen Ethos als jeweils domänenbezogene Entwicklungsaufgabe näher zu bringen, die quer zu anderen Professionalitätsdomänen von Lehrer*innen liegt.“ URL: Projekt ELBE (univie.ac.at) Zuletzt aufgerufen am 03.05.20202.

Domänen[2] marginalisiert behandelt, denn nur die Kompetenzdimension des Professionsbewusstseins behandelt kurz das Thema pädagogische Beziehungen.
Aus diesem Grund soll diese Masterarbeit den Zusammenhang von Eros und Ethos aufzeigen, weil ein sexuell interpretierter Eros ein ethisches Problem in pädagogischen Beziehungen darstellt.

Im Fokus gilt es somit herauszuarbeiten, wie die angehenden Lehrer*innen pädagogische Beziehungen erfahren, reflektieren und beschreiben. Damit einhergehend stellt sich der weiteren die Frage, welche Kompetenzen angehende Lehrer*innen erwerben sollen, weil pädagogische Beziehungen und wie sie gestaltet werden im Zusammenhang von professionellem pädagogischen Handeln und professionellem Ethos stehen.

In der Bachelorarbeit der Forscherin steht eine psychoanalytische Perspektive auf pädagogische Beziehungen im Vordergrund und der pädagogische Eros werden anhand der Übertragungstheorie beschrieben. Dahingegen bilden in dieser Masterarbeit vor allem die professionelle Haltung und das Ethos von angehenden Lehrer*innen den Fokus. Mit Hilfe der Grounded Theory wird der Zusammenhang zu pädagogischen Beziehungen aufgezeigt, analysiert und eine neue Theorie konstituiert.

Somit werden während der Arbeit folgende Haupt- und Unterfragen verfolgt:

Hauptfrage:

„Wie werden pädagogische Beziehungen im Laufe des eigenen Professionalisierungsprozesses im Rahmen der EPIK-Domänen in ausgewählten Portfolios von Innsbrucker Lehramtsstudierenden beschrieben?“

Unterfragen:

- „Zu welchen professionellen Haltungen, welche auf das pädagogische Ethos schließen lassen, werden die Lehramtsstudierenden in der Praxis herausgefordert?“
- „Mit welchen Herausforderungen und welchen Emotionen werden angehende Lehrer*innen konfrontiert?“
- „Welche Anforderungen werden an pädagogische Beziehungen herangetragen?“

[2] EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, URL: http://testen159.weebly.com/uploads/2/6/8/5/26852389/epik_praesentation_2013.pdf. Zuletzt aufgerufen am 03.05.20202

- „Inwiefern fließen eigene Erfahrungen in die Beziehungsgestaltung im Unterricht mit ein und wie wird dadurch das Verständnis von Lehrer*innenhandeln geprägt?“
- „Wie werden pädagogische Beziehungen in der Unterrichtsplanung mitgedacht?“
- „Welche Bedeutung hat der Perspektivenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in für angehende Lehrer*innen und wie beeinflusst dieser die pädagogische Beziehungsgestaltung?“
- „Welchen inneren Konflikten sind die angehenden Lehrer*innen mit der objektiven Leistungsbewertung ausgesetzt?“
- „Welche Bedeutung hat das Setzen von Grenzen für angehende Lehrer*innen und wie lassen sich Grenzen und pädagogische Beziehungen vereinbaren?“

Daraus ergibt sich im Laufe der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen auch die folgende Hypothese:

Hypothese:

*„Innsbrucker Lehramtsstudenten*innen entwickeln pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Berufsethos.“*

Um die Hypothese zu prüfen und die Forschungsfrage und die Unterfragen zu beantworten, werden in den folgenden Kapiteln relevante Inhalte thematisiert, analysiert und diskutiert.

Im Kapitel *„Hinführung zum Thema“* und *„Historischer Aufriss“* wird die Bachelorarbeit der Forscherin zum Thema „Pädagogischer Eros – Eine kritische Ideengeschichte. Von der Antike bis Heute.“ zusammengefasst und ein entsexualisierter Eros aufgezeigt. Es erfolgt ein historischer Aufriss, der zeigt, dass pädagogische Beziehungen bereits in der Antike thematisiert wurden. Darüber hinaus werden verschiedene psychoanalytische Entwicklungen für die Pädagogik diskutiert. Einerseits kann die Wichtigkeit pädagogischer Beziehungen begründet werden, andererseits werden Missbrauchsfälle und sexuelle Übergriffe der Reformpädagogik aufgezeigt. Daraus ergibt sich der ethische Aspekt einer pädagogischen Ethik, wonach sich auch die professionelle Haltung und ein professionelles Ethos ausrichten, in Frage gestellt werden können und somit eine nähere Untersuchung legitimieren.

Im Kapitel der *„Problemstellung“* wird nochmals das ethische Problem einer pädagogischen Beziehung dargelegt, die sich auf das Eros-Verständnis der Reformpädagogik bezieht. Es wird an eine angemessene Beziehungsgestaltung appelliert, die ein geeignetes Verhältnis von Nähe- und Distanz einfordert. Um eine professionelle pädagogische Beziehung aufzeigen zu

können, wird in diesem Kapitel der unzureichend geklärte Zusammenhang von Eros und Ethos anhand der Eros-Ethos-Schleife (siehe Schratz und Steiner-Löffler, 1999) dargestellt. Die Eros-Ethos-Schleife basiert auf der Theorie der lernenden Schule und zeigt auf, dass die Gestaltung pädagogischer Beziehungen das Ethos einer gesamten Schule wiedergeben und die Schulqualität beeinflussen. Im Sinne der Qualität einer Schule kann auch die Lehrer*innenprofessionalität genauer analysiert werden, um das Berufsethos einer Schule umzusetzen, das sich an einem professionellen Ethos im pädagogischen Handeln, in Kompetenzen und pädagogischen Beziehungen zeigt.

Das Kapitel *„Forschungslücke“* zeigt Desiderate in der empirischen Forschung und in der Theorie auf, sowohl beim Thema pädagogisches Ethos, als auch in der Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen. Ebenso benötigt es weitere Untersuchungen in Hinblick auf die Lehrer*innenbildung und die vermittelten Kompetenzen für angehende Lehrer*innen, woraus sich professionelles Handeln, Ethos und damit einhergehend das Berufsethos ergeben.

Anhand der vorangegangenen Kapitel und der relevanten Theorie der pädagogischen Professionalität (EPIK-Domänen) und des professionellen Ethos (ELBE-Projekt) werden im Kapitel der *„Forschungsfrage“* die bereits genannte Hauptforschungsfrage, die Hypothese und die Unterfragen aufgestellt und die zugrundeliegende Theorie erläutert.

Im Kapitel *„Methode“* wird das leitende *„Empirische Verfahren“* der qualitativen Forschung beschrieben und dem Wissenschaftsverständnis der empirischen Sozialforschung zugeordnet. Anschließend wird das Verfahren der *„Grounded Theory“* (siehe Strauss und Corbin, 2010) beschrieben und die einzelnen Analyseschritte des Kodierens dargelegt. Ebenso wird in diesem Kapitel auf die *„Datenerhebung und das theoretische Sampling“* eingegangen sowie die *„technischen Hilfsmittel“* der Analyse angeführt. Hierbei werden Abschlussarbeiten in Form von Portfolios angehender Lehrer*innen aus Innsbruck analysiert und nach den Arbeitsschritten der Grounded Theory Beispiele herausgearbeitet. Diese werden im Sinne des offenen-, axialen- und selektiven Kodierens untersucht und im empirischen Teil der Arbeit aufgezeigt.

Der empirische Teil der Arbeit wird in die Hauptkapitel *„Ergebnisse“* und *„Diskussion der empirischen Ergebnisse“* unterteilt. Die datenbasierten Ergebnisse werden nach dem Vorgehen der Grounded Theory analysiert, woraus sich auch die Bildung der Hypothese, die Beantwortung der Forschungsfrage und die Theoriebildung aus formulierten Kategorien ergeben. Es kann demnach anhand der Beispiele aus den Portfolios und den gebildeten

Kategorien die Theorie abgeleitet werden, dass pädagogische Beziehungen in Form einer professionellen pädagogischen Haltung, als Ethos angehender Lehrer*innen und als Berufsethos einer Schule beschrieben werden können. Die empirischen Ergebnisse der Analyse, also der Kodierschritte, werden im Kapitel der *„Diskussion der empirischen Ergebnisse“* mit relevanten Theorien verknüpft.

Abschließend werden im Kapitel *„Conclusio“* die Erkenntnisse zusammengefasst und daraus abgeleitete mögliche weiterführende Forschungsfragen formuliert.

Am Schluss der Arbeit befindet sich das *„Quellen-“* und *„Abbildungsverzeichnis“* und der *„Anhang“* der Beispiele aus den Portfolios.

1.1 Hinführung zum Thema und historischer Aufriss

In der Bachelorarbeit der Forscherin an der Universität Innsbruck setzte sie sich intensiv mit der Ideengeschichte des pädagogischen Eros auseinander. In der Arbeit wird die Entwicklung des Themas pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Epochen von der Antike bis heute analysiert und diskutiert, wobei vor allem auf Eros aus psychoanalytischer Perspektive und in der Fürsorgeerziehung eingegangen wird.

In dieser Masterarbeit soll das persönliche Forschungsinteresse am Thema Eros vertieft und weiterentwickelt werden, indem pädagogische Beziehungen, so wie sie von Innsbrucker Lehramtsstudenten*innen in ausgewählten Portfolios beschrieben werden, auf ihr professionelles Berufsverständnis hin untersucht werden. Das professionelle Berufsverständnis zeigt sich in dieser Arbeit als Zusammenführung von Ethos und Professionalität, woraus sich ein Berufsethos ergibt.

Verschiedene Berufsgruppen zeichnen sich durch ein fachliches Ethos aus. Ein Berufsethos ist die Einstellung oder der Charakter für eine vortreffliche Ausübung des Berufs. Das Berufsethos soll eine gründliche Ausübung, eine sorgfältige Ausführung sicherstellen und vor Missbrauch schützen. (Vgl. Höffe, 2019, S. 59, 60)

Hierfür wird Bezug zu Ethos hergestellt, um von einer professionellen pädagogischen Lehrer*innenhaltung ausgehen zu können. Missbrauchsfälle in sozialen Institutionen zeigen sich in der Praxis immer noch als aktuelles Problem. Es besteht eine Diskussion im Diskurs pädagogischer Beziehungen, ob diese förderlich sind oder ob etwas Sexuelles dahintersteckt. Daraus ergibt sich die Maßgeblichkeit, die Ideengeschichte des Eros kurz zu beschreiben und

daraus das Forschungsinteresse abzuleiten und den Begriff pädagogischer Beziehungen zeitgemäß zu konstituieren und in der Praxis in Hinblick auf Ethos zu analysieren. Ebenso erscheint der Rückblick auf die Bachelorarbeit sinnvoll, um den Problemaufriss und die Forschungsrelevanz aufzuzeigen.

Die Bachelorarbeit beginnt mit einer Beschreibung des Wesens und einer Erläuterung des Nutzens von Eros in der Antike. Hierbei wird die Diotima Rede von Platon herangezogen, ebenso werden die Philia-freundschaftliche Liebe nach Aristoteles und Platon und die Agape-christliche Liebe des Mittelalters, erläutert. Um den Eros, die Philia und die Agape zu beschreiben wird vor allem Bezug zur Literatur von Lotz (1971), Nygren (1954), Wippern (1965), Kon (1979) und Warnach (1951) genommen. Es wird eine mögliche, nämlich eine entsexualisierte Definition des Eros aufgezeigt. „Es wird behauptet, dass der Sexus dem Eros nahe steht und es die Aufgabe des Eros ist, das Sinnliche zu verdrängen." (Streicher, 2017, S. 14)

In der Reformpädagogik wird auf pädagogische Konzepte von Pestalozzis „Blinder und sehender Liebe" und Sprangers „Pädagogische Liebe" näher eingegangen und in Hinblick auf den pädagogischen Eros analysiert.

Damit zusammenhängend folgt ein Kapitel, welches auch ein negatives Beispiel der Reformpädagogik und des pädagogischen Eros aufzeigt, in welchem Sexus und Eros nicht getrennt wurden. In den Landerziehungsheimen von Gustav Wyneken kam es durch die geringe Distanzierung zum Sexus zu sexuellen Übergriffen an Schüler*innen. Oelkers (2011) interpretiert die Nacktheit und Natürlichkeit der Odenwaldschule als Rechtfertigung für sexuelle Übergriffe. Er beschreibt sexuelle Missbräuche in den Landerziehungsheimen und das Ausnutzen der pädagogischen Fürsorgepositionen.

> „(...) Wyneken beruft sich auf den pädagogischen Eros und gab dem negativen Bild des pädagogischen Eros die Berechtigung, mit sexuellen Missbräuchen in Verbindung gebracht zu werden." (Streicher, 2017, S. 29)

Zeitgleich entwickeln sich Ende des 19. Jahrhunderts auch die Anfänge von Freuds Psychoanalyse. Hierbei wird der Sexus nicht als natürlich hingenommen und missbraucht, sondern die Erotik im analytischen Setting diskutiert. Der pädagogische Eros kann im analytischen Setting als Übertragung und Gegenübertragung erscheinen. Es werden Beispielfälle von Liebesübertragungen von Breuer und Anna O. und von C. G. Jung und Sabina S. aufgezeigt (siehe Freud, 1991, S. 280, 307). Ebenso werden negativ behaftete Meinungen über die Übertragungsliebe von Freud und Krill (2008) angeführt. „So wird eine

Entwicklung der Übertragungsliebe von einem Tabu hin zu einer Methode der Analyse aufgezeigt.“ (Streicher, 2017, S. 32) Heimann (1950) und Sandler (1976) erweitern diese Annahmen und sprechen den Analytikern*innen Gefühle und Beziehungen zu den Analysanden*innen zu. David Mann (1997) sieht die Liebesübertragung als eine Methode, welche die Heilung fördern kann und bringt seine Theorien in Verbindung mit dem antiken Eros, welchen er mit der Übertragung gleichsetzt.

Weiters wird in der Bachelorarbeit anhand der Fürsorgeerziehung von August Aichhorn (1925, 1976) und Bruno Bettelheim (1991) ein praktisches Anwendungsfeld der Übertragung und des pädagogischen Eros diskutiert.

Abschließend werden moderne Beschreibungen des pädagogischen Eros nach Drieschner (2011), Grabers (2009), Prange (2013) und Seichter (2007) verglichen, wobei diese sich oft hinter dem Deckmantel anderer Begrifflichkeiten wie Empathie, Fürsorge, Achtsamkeit uvm. versteckt.

> „Was vor dem als pädagogische Liebe bezeichnet worden war, tritt nun als Caring, als Empathie, als Sympathie, als Alterität, als Verantwortung, als Interaktion oder als Kommunikation etc. auf und ist – wie es scheint – dabei, ein neues pädagogisches Deutungsmuster zu kreieren.“ (Seichter, 2007, S. 230)

Zusammenfassend kann aufgezeigt werden, dass der Begriff des pädagogischen Eros immer noch negativ behaftet ist und der Terminus kaum noch Verwendung findet oder eben durch positive Synonyme ersetzt wird. Die Übergriffe in den Landerziehungsheimen prägen das Bild der Reformpädagogik bis heute und führen zu Debatten der pädagogischen Beziehungen. Für die Weiterentwicklung dieser vorangegangenen Bachelorarbeit soll die Bedeutung des pädagogischen Eros die Motivation darstellen, pädagogische Beziehungs-Angebote von angehenden Lehrpersonen näher zu untersuchen und den Zusammenhang zum pädagogischen Lehrer*innenethos zu erforschen.

1.2 Problemstellung

Basierend auf den Erkenntnissen der Bachelorarbeit der Forscherin kann in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Missbrauchsfällen in der Praxis eine Tabuisierung des Begriffes des pädagogischen Eros aufgezeigt werden, wodurch die pädagogische Liebe und ansatzweise auch pädagogische Beziehungen immer noch mit sexuellen Übergriffen und Machtmissbräuchen in Verbindung gebracht werden. Problematisch erscheint hierbei, dass die angemessene Gestaltung von pädagogischen Beziehungen für

angehende professionelle Lehrer*innen einen besonders wichtigen Aspekt in der Ausbildung und der beruflichen Praxis darstellen sollte. Pädagogische Beziehungen und Machtpositionen der Pädagogen*innen dürfen nicht missbraucht werden (vgl. Oelkers, 2011). Die Angemessenheit pädagogischer Beziehungen kann im Kontext der Odenwaldschule aufgezeigt werden, weil dort keine Balance zwischen Nähe und Distanz seitens der Pädagogen*innen eingehalten wurde (vgl. Fend, 2008, S. 63ff) und die Gestaltung einer professionellen, pädagogischen Beziehung fraglich bleibt, woraus die Notwenigkeit weiterer Diskussionen im Diskurs legitimiert werden können.

An diesem Problem setzt die Masterarbeit an, weil sie sich die Frage des Zusammenhangs zwischen Eros und Ethos stellt. Agostini (2020) definiert Ethos im Rahmen einer phänomenologisch orientierten Arbeit als eine sittliche Gewohnheit, die sich durch Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für Bedürfnisse anderer auszeichnet. Sie beschreibt Verantwortung, Achtsamkeit und Zuwendung als Antworten auf das Wahrnehmbare. In Antwort auf das wahrnehmbare Fremde wird eine ethisch-bildende Verantwortung ausgebildet. Das/der Fremde kann nach Agostini (2020, S. 228) der/die Andere in einer Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung darstellen und soll in Hinblick auf das pädagogische Ethos verstanden werden. „Die Heranbildung eines pädagogischen Ethos besteht in diesem Zusammenhang darin, zu lernen genau hinzuschauen und hinzuhören." (ebd., 2020, S. 43) Der Zusammenhang zwischen Eros, so wie ihn die Forscherin in der Bachelorarbeit herausgearbeitet hat (siehe Streicher, 2017) und einem genuinen Ethos als professionelle pädagogische Haltung in Hinblick auf das Fremde/Andere in formalen Bildungsinstitutionen wie der Schule kann in der folgenden Abbildung aufgezeigt und erklärt werden:

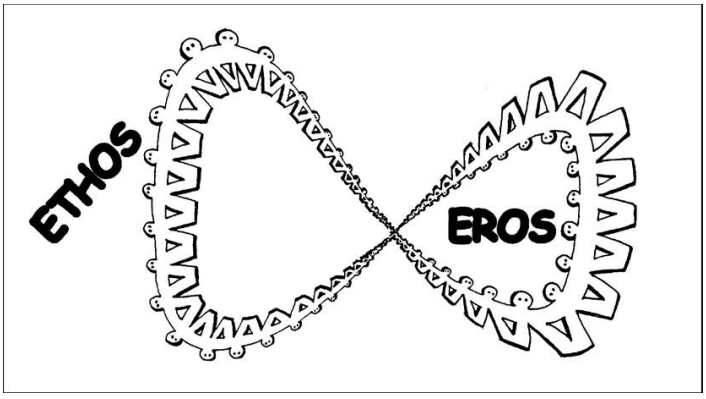

Abbildung 1: „Beziehungsschleife zwischen Ethos einer Schule und pädagogischem Eros" (Schratz und Steiner-Löffler, 1999)

„Pädagogischer Eros steht immer in Relation zur eigenen Person und zur persönlichen (Wert-) Einstellung.“ (ebd., 1998, S. 60) Hierzu schreiben Schratz und Steiner-Löffler (1999, S. 59, 60) über das Ethos als persönliche Haltung hinausgehend, dass das Ethos als Wertekontext einer gesamten Schule über moralische Grundsätze beschrieben werden kann. Eros gilt vor diesem Hintergrund als Konzept, durch welches Schüler*innen respektvoll und wertschätzend akzeptiert werden und den pädagogischen Bezug der Lehr-, Lernsituation konstituieren. Durch das „dritte Axiom der lernenden Schule“ und die Ethos/Eros Schleife kann der Zusammenhang von Ethos und Eros für eine pädagogische Haltung aufgezeigt werden. Der pädagogische Eros wird im dritten Axiom als selbstbezogene Haltung und als selbstlos zugleich beschrieben, als Grundeinstellung inhaltlicher Liebe ohne Verpflichtungen oder Bedingungen.

Als Axiome gelten Gesetze, welche nicht eindeutig bewiesen werden können, wodurch eine nähere Betrachtung dieses Zusammenhangs in der folgenden Arbeit sinnvoll erscheint.

An diesen Punkt kann insofern angeknüpft werden, als sich die Frage stellt, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen am Ende des Studiums erlernt und welche Haltungen sie ausgebildet haben sollten, um die Arbeit als Lehrer*innen professionell ausüben zu können.

> „Diese berufliche Entwicklung wird auf der einen Seite vom Berufsbild und den beruflichen Anforderungen her definiert, auf der anderen Seite von der subjektiven Bewältigung dieser Anforderungen.“ (Agostini, 2020, S. 16)

Eine auszubildenden Lehrer*innenkompetenzen orientieren sich an den moralischen Grundsätzen einer Schule, damit eine professionelle Lehrer*innenhaltung eingenommen werden kann. Die professionelle Lehrer*innenhaltung beeinflusst somit die Weiterentwicklung der einzelnen Lehrpersonen und die Entwicklung der Schule.

Die BMUKK - Arbeitsgruppe[3] setzte sich mit der Problematik der fehlenden Auseinandersetzung mit Lehrer*innen-Professionalität auseinander und hat hierzu die EPIK-Domänen entwickelt. In dieser Masterarbeit stehen pädagogische Beziehungen im Mittelpunkt, in der EPIK-Domäne des Professionsbewusstseins werden klienten*innenbezogene Beziehungen erwähnt und pädagogische Beziehungen werden als

[3] BMUKK: Bundesministerium für Kunst und Kultur; Sektion I, Internationale Angelegenheiten, SC Dr. Anton Dobart. Unter der Leitung von Michael Schratz und weiterer Mitglieder wie Alfred Fischl (BMUKK), Johannes Kainz (BSR Völkermarkt), Ramona Uhl (BPA Linz), Silvia Wiesinger (Päd. Institut Wien). Die Arbeitsgruppe sollte die EPIK-Domänen entwickeln und sich theoretisch sowie praktisch mit pädagogischer Professionalität auseinanderzusetzen.

eine Fähigkeit des Professionsbewusstseins beschrieben, um in der professionellen Rolle zu handeln (vgl. Schratz et al., 2008, S. 125ff) .

> „Dabei handelt es sich um die Möglichkeit, unabhängig von Außenansprüchen und -abhängigkeiten ausschließlich vom Wohle der Klient/inn/en geleitet – und damit einem eindeutigen Berufsethos verpflichtet – zu entscheiden.“ (ebd., S. 126)

Hiermit zeigt sich die Relevanz pädagogischer Beziehungen für pädagogisches Handeln, vor allem in Hinblick auf die Problematik von Missbrauchsfällen, aber auch auf Ethos, Qualitätssicherung in Schulen und Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, wodurch eine weiterführende bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung notwendig erscheint.

1.3 Forschungslücke

Im Kapitel *„Hinführung zum Thema und historischer Aufriss“* wurde der pädagogische Eros als Motivation dieser Arbeit angeführt und stellt den historischen Hintergrund für den ersten Punkt des Problemaufrisses der vorliegenden Masterarbeit dar. Anhand der Zusammenfassung der Bachelorarbeit können die Schwierigkeiten der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen beschrieben werden. Es benötigt mehr empirische Ergebnisse, welche aufzeigen, mit welchen Dilemmata ausgebildete Lehrpersonen und angehende Lehrer*innen (und auch ausgebildete Lehrpersonen) in Bezug auf pädagogische Beziehungen in der schulischen Praxis konfrontiert sind.

Zusätzlich stellt sich an Lehrer*innen die Anforderung, professionell zu handeln. Es weist sich ein weiteres Desiderat in der Lehrer*innen- Aus-, Weiter-, und -Fortbildung auf, weil pädagogische Beziehungen auch einer Implementierung in Professionalisierungsprozesse bedürfen, um zu lernen, professionelle Beziehungsgestaltung umzusetzen. Diesbezüglich gibt es keine Forschungsergebnisse. Das aktuelle ELBE-Projekt versucht diese Forschungslücke zu schließen, indem Ethos und pädagogische Professionalität anhand der EPIK-Domänen untersucht werden. Allerdings werden in diesem Projekt pädagogische Beziehungen kaum bzw. nicht explizit erwähnt.

Eine weitere Forschungslücke kann daher darin gesehen werden, dass in empirischen und theoretischen Auseinandersetzungen Theorien der Lehrer*innenhaltung und der pädagogischen Professionalität erwähnt werden und auch an deren Wichtigkeit appelliert wird, zum Beispiel, um sexuelle Übergriffe und Machtmissbräuche zu verhindern. Allerdings gibt es

bis jetzt keine empirischen Untersuchungen zu professionellen pädagogischen Beziehungen und Lehrer*innenhaltung im Rahmen von pädagogischer Professionalität.

Zusätzlich wurden bisher nicht viele klare Befunde zum Thema Berufsethos erbracht (siehe Oser, 1998; Prengel, 2013) und in Verbindung mit pädagogischen Beziehungen gedeutet Deshalb erscheint dahingehend eine nähere Auseinandersetzung als relevant.

1.4 Forschungsfrage

Den Ausgangspunkt, um die Forschungslücke und den Problemaufriss zu bearbeiten und eine Forschungsfrage zu formulieren, bilden die Portfolios, welche von Innsbrucker Lehramtstudenten*innen im Sommersemester 2020 verfasst wurden und eine Grundlage für die empirische Auseinandersetzung dieser Masterarbeit darstellen. In den Portfolios sollen die Studenten*innen ihre berufliche Praxis während des Studiums anhand der EPIK-Domänen reflektieren und somit ihr professionelles Lehrer*innenhandeln aufzeigen. Dies geschieht in den Portfolios durch reflektiertes Darstellen von Praxissituationen sowie durch die Bezugnahme auf Lehrveranstaltungen und Literatur. Als Grundlage für die Reflexion wird auf die EPIK-Domänen nach Kraler und Schratz (2008) verwiesen. Hierfür orientiert sich der Aufbau der Portfolios an den EPIK-Domänen, um die ausgeübte Professionalität anhand der Kompetenzfelder zu vergleichen. Die Portfolios handeln also vom Professionalisierungsprozess angehender Studenten*innen während ihrer Praxis und deren theoretische Darstellung durch die Reflexion der EPIK-Domänen. Die EPIK-Domänen basieren auf fünf Kompetenzdimensionen (siehe Schratz et al., 2008, S. 130ff):

- Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen.
- Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft.
- Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden.
- Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können.
- Kollegialität: Die Produktivität von Kooperation.

Professionsbewusstsein:

Das Professionsbewusstsein zeigt sich durch die Expertise der Lehrpersonen, deren fachliches, didaktisches und methodisches Wissen in deren fachlicher Unterrichtsdisziplin.

> „Schließlich meint Professionsbewusstsein, sein Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu

> verstehen. Das verschafft Selbstvertrauen und das Gefühl zum Wohl von Schüler/inne/n, Eltern und anderer betroffener Personen handeln zu können.“ (ebd., 2008, S. 132)

Zusätzlich gehört zum Professionsbewusstsein auch die Kompetenz, sich gegenüber Anforderungen abzugrenzen.

> „Die Rahmenbedingungen des Berufes werden als etwas historisch Gewachsenes wahrgenommen und aus dieser Perspektive kritisch beleuchtet. Sie sehen selbstbewusst die Freiheiten dieses Berufes, aber auch dessen Zwänge und Gefahren der Selbstausbeutung.“ (Schratz et al., 2008, S. 132)

Personal Mastery:

> *„Personal Mastery* zeigt sich letztlich darin, aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezifische Situation ‚Richtige‘ zu tun.“ (ebd., 2008, S. 136)

Die Kompetenz der personal Mastery setzt sich aus der Verbindung von „Know how“, „Know what“ und „Know why“ zusammen. Es geht darum, das Wissen, das Können und die Zusammenhänge zu vermitteln und ist das Resultat individueller Bildungsprozesse.

> „Persönliche Meisterschaft umfasst neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, den Umgang mit sich selbst. Dazu gehört, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden.“ (ebd., 2008, S. 135)

Differenzfähigkeit:

Bei der Differenzfähigkeit werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler*innen erkannt und somit individuelle Lernförderungen angewendet. Die Lehrpersonen können hierbei Vielfalt als eine Ressource nutzen und sollen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Klassen umgehen können.

> „Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen. Um dieses Spannungsfeld konstruktiv zu bearbeiten.“ (ebd., 2008, S. 134)

Reflexions- und Diskursfähigkeit:

Bei der Reflexions- und Diskursfähigkeit geht es darum, Situationen objektiv zu betrachtet und diese zu reflektieren, um zu neuen Schlüssen zu kommen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

> „Manches braucht Moderation, manches pädagogische Intervention vor allem dann, wenn es die Arbeit in der Klasse beeinträchtigt. Solche „Moderation der Heterogenität“ ist in der Schule vielfach institutionell begrenzt: durch Jahrgangsgruppen, starre Zeiteinteilung, Lehrpläne etc. Dadurch geraten aber häufig die Möglichkeiten aus dem Blick, die auch jenseits institutioneller Begrenzungen existieren. Entsprechende Möglichkeiten scheinen aber erst auf, wenn die Lehrkraft dazu fähig ist, das Differente auch als Differentes wahrzunehmen.“ (ebd., 2008, S. 134)

Um Teil des Diskurses zu sein, erscheint es auch nötig die Selbstkritik, die Distanzierung und die Selbstreflexion zu verbalisieren und mit anderen Professionellen zu kommunizieren, damit ein Austausch stattfindet.

Kollegialität:

Die Domäne der Kollegialität beschreibt Dialoge zwischen Lehrpersonen. Dieser Austausch kann spontan und informell stattfinden oder regelmäßig und geplant sein. Das Kollegium bildet somit ein Arbeitsbündnis und wird zu einer „*community“*, in der Unsicherheiten diskutiert, Sichtweisen ausgetauscht und neue Handlungsmöglichkeiten ausgelotet werden können. Durch die verankerte Möglichkeit, offen über Themen zu sprechen und mit anderen Experten*innen zu diskutieren, entsteht eine distanzierte Betrachtung zu Themen, kann zu professioneller Selbstdistanz führen und einen unvoreingenommenen Blick auf die Situation ermöglichen. (Vgl. Schratz et al., 2008, S. 132f)

Die EPIK-Domänen können auch als eine pädagogische Haltung erkannt werden. Kraler et. al. (2008) bezieht sich auf den professionellen Habitus, der durch das Zusammenwirken aller EPIK-Domänen erreicht werden kann, indem durch Selbstbewusstsein, Distanzierung, Reflexion und Austausch im Diskurs eine professionelle Haltung eingenommen werden kann.

Erweitert und genauer betrachtet wird dieser Ansatz im Rahmen des ELBE-Projektes, welches sich die Frage nach dem professionellen Ethos in der Berufsausbildung in Bezug auf das Kompetenzmodell-EPIK stellt. Das ELBE-Projekt will dazu beitragen, aufzuzeigen, ob und wie eine pädagogische, professionelle Haltung während der Lehrer*innenpraxis ausgebildet werden kann. Das ELBE-Projekt stellt Ethos als eine situierte Haltung im Kontext von Verantwortung dar und zeigt sich als eine gelungene Praxis, wodurch sich das Selbst- und Weltverhältnis (siehe Koller, 2012) ändert und Verantwortung (siehe Arendt, 2000) übernommen wird. Ethos wird somit im ELBE-Projekt beschrieben als handlungsorientierte Haltung wie folgt beschrieben:

> „als ethisches und situatives Handeln und verantwortungsvolle, gegebenenfalls widerständige Stellungnahme, die jeweils an die einzelnen Beteiligten, an die jeweiligen

> Unterrichtsinhalte und an die Persönlichkeit der Stellungnehmenden gebunden ist." (Brinkmann und Rödel, 2021, S. 52)

Nach der theoretischen Auseinandersetzung soll im Folgenden anhand der zugrundeliegenden empirischen Daten eine Forschungsfrage formuliert werden. Ausgehend von den vorangegangenen Erläuterungen der Forschungsdesiderate soll das empirische Material in Hinblick auf die Theorie genauer betrachtet werden. Wird der Blick auf die Portfolios der Lehramtsstudenten*innen gerichtet, so stellt sich im Zusammenhang mit der Theorie der EPIK-Domänen und dem pädagogischen Ethos (EPIK-Projekt) folgende Forschungsfrage:

„Wie werden pädagogische Beziehungen im Laufe des eigenen Professionalisierungsprozesses im Rahmen der EPIK-Domänen in ausgewählten Portfolios von Innsbrucker Lehramtsstudierenden beschrieben?"

Unter Berücksichtigung der angeführten Theorie, den bisher aufgezeigten Forschungsdefiziten und unter näherer Betrachtung pädagogischer Beziehungen in den Portfolios kann die Forschungsfrage durch die folgende Hypothese erweitert werden:

*„Innsbrucker Lehramtsstudenten*innen entwickeln pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Berufsethos."*

Den theoretischen Rahmen, um die Forschungsfrage zu beantworten und die Hypothese zu prüfen, stellen die Theorien der EPIK-Domänen und des pädagogischen Ethos, wie er im EPIK-Projekt aufgezeigt wird, dar. Weiters benötigt auch der Begriff pädagogischer Beziehungen eine für diese Masterarbeit relevante theoretische Eingrenzung. Ebenso erscheint der Bezug auf ein zentrales theoretisches Konzept pädagogischer Beziehungen für die empirische Auseinandersetzung wichtig, um in den Portfolios Momente und Situationen erkennen zu können, in denen sich pädagogische Beziehungen zeigen und somit für die Datenerhebung ausgewählt werden können. Hierfür wird auf das Konzept pädagogischer Beziehungen nach Drieschner und Gaus (2011) Bezug genommen. Drieschner und Gaus (2011, S. 7ff) schreiben, dass Bezugspersonen für die Entwicklung benötigt werden, welche durch eine fürsorgende Beziehung gekennzeichnet sind und am Leben des Kindes teilhaben sollen.

> „In pädagogischen und psychologischen Diskursen wird aus vielfältigsten Perspektiven betont, dass Vertrauen und Verbundensein Grundvoraussetzungen erfolgreichen Lernens wie gelingender Persönlichkeitsentwicklung sind." (ebd., 2011, S. 7)

In Hinblick auf professionelle Pädagogik beschreiben Drieschner und Gaus (2011, S. 7) „Kinder zu mögen, sich für ihre Weltsicht zu interessieren und sie ausgehend von ihren Lernvoraussetzungen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und aktiv zu unterstützen“ als eine Grundvoraussetzung. Es werden auch Paradoxa formuliert, weil professionelles Handeln fachliche Kompetenzen voraussetzt und ebenso ein personales Fundament emotionaler Zuwendung berücksichtigt. Diese emotionale Zuwendung kann nicht als vorurteilsfreie Professionalität benannt werden, da sich pädagogisches Handeln an Kompetenzen der entwickelnden Organisation orientiert und der Begriff des pädagogischen Eros leichtsinnig verwendet wird. Drieschner und Gaus beziehen sich hierbei auf die Theorie des „Eros paedagogicus“ (siehe Largo, 2009), wonach es um ein Beziehungsgeschehen geht, in welchem Selbstbildungspotenziale freigelegt und somit Lernprozesse durch persönliche Beziehungen begünstigt werden. Professionelle pädagogische Beziehungen benötigen eine klare Argumentation, um den vieldiskutierten Begriff des pädagogischen Eros klarzustellen, um sich von Missbrauchsfällen abgrenzen zu können und pädagogische Beziehungen für die Theorie sowie für die Praxis brauchbar zu machen. Es wird deutlich, dass professionelle pädagogische Beziehungen ein vieldiskutiertes Thema sind und immer wieder in Widerspruch geraten, wodurch sie sogar oft vermieden werden. Professionelle pädagogische Beziehungen grenzen sich von Begehren ab, beziehen den spannungsreichen Hintergrund ein und betonen die professionelle Dimension der Beziehungsarbeit. (Vgl. ebd., 2011, S. 7ff)

Auf Grund dieser theoretischen Annahme und der Durchsicht der Portfolios ergaben sich im Forschungsprozess folgende Unterfragen, welche im weiteren Verlauf der Analyse verändert, ergänzt oder auch als irrelevant wieder gelöscht wurden. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden folgende Unterfragen formuliert:

- „Zu welchen professionellen Haltungen werden Studenten*innen in der Praxis herausgefordert?“
- „Zeigt sich ein Ideal sozialer Erwünschtheit in Hinblick auf pädagogische Beziehungen?“
- „Welche theoretischen Begriffe werden im Zusammenhang mit pädagogischen Beziehungen in den Portfolios erwähnt?“
- „Anhand welcher EPIK-Domänen werden Situationen pädagogischer Beziehungsgestaltung eingeordnet?“
- „Inwiefern stellen Studenten*innen pädagogische Nähe-Beziehungen oder Distanz in den Vordergrund?“

- „In welchen Praxissituationen zeigen sich pädagogische Beziehungen der angehenden Lehrer*innen?“
- „Mit welchen Emotionen sind sie in der Beziehung mit Schüler*innen konfrontiert?“
- „Wie werden Situationen, die auf das pädagogische Ethos schließen lassen, in den Portfolios beschrieben?“

Während der Auseinandersetzung mit den Portfolios veränderten sich die Unterfragen. Abschließend konnten die aufgestellten Unterfragen zu folgenden zentralen Subfragen zusammengefasst werden, welche anhand des Materials und wissenschaftlicher Theorie beantwortet und ausgearbeitet werden:

- „Zu welchen professionellen Haltungen, welche auf das pädagogische Ethos schließen lassen, werden die Lehramtsstudierenden in der Praxis herausgefordert?“
- „Mit welchen Herausforderungen und welchen Emotionen werden angehende Lehrer*innen konfrontiert?“
- „Wie können Außenforderungen an pädagogische Beziehungen im Kontext des professionellen Ethos interpretiert werden?
- „Inwiefern fließen eigene Erfahrungen in die Beziehungsgestaltung im Unterricht mit ein und wie wird dadurch das Verständnis von Lehrer*innenhandeln geprägt?“
- „Wie werden pädagogische Beziehungen in der Unterrichtsplanung mitgedacht?“
- „Welche Bedeutung hat der Perspektivenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in für angehende Lehrer*innen und wie beeinflusst dieser die pädagogische Beziehungsgestaltung?“
- „Welchen inneren Konflikten sind die angehenden Lehrer*innen mit der objektiven Leistungsbewertung ausgesetzt?“
- „Welche Bedeutung hat das Setzen von Grenzen für angehende Lehrer*innen und wie lassen sich Grenzen und pädagogische Beziehungen vereinbaren?“

1.5 Pädagogische Relevanz und Ziele

Die pädagogische Relevanz des Forschungsvorhabens ergibt sich aus der Problemstellung und der Forschungslücke, da bisher empirische Ergebnisse in Hinblick auf das pädagogische Berufsethos fehlen und auch pädagogische Beziehungen kontrovers diskutiert werden.

Baumert und Kunter (2006) schreiben (siehe Oevermann, 1996), dass pädagogische Beziehungen emotionale Zuwendung erfordern auch durch Anforderungen seitens der Schule

gekennzeichnet sind und sprechen hierbei von Sozialbeziehungen. Dieser diffuse Begriff der Sozialbeziehung soll in ein professionelles Arbeitsbündnis überführt werden, wobei fraglich bleibt wie, pädagogische Beziehungen unter Berücksichtigung des pädagogischen Ethos professionell gestaltet werden können.

> „Lehrerhandeln schließt also immer an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Prämissen und sozial verteiltem Erfahrungswissen beruhen und das Bildungsprogramm, seine sachliche, zeitliche und soziale Organisation sowie die Beurteilung und Graduierung von Schülerleistungen betreffen.“ (ebd., 2006, S. 473)

Die Sozialbeziehung bedenkt die Fürsorge im pädagogischen Handeln mit, meint damit professionelle Förderung der Domänen und schließt Intimität und Therapien aus.

> „Professionell-pädagogisches Handeln, so lässt sich zusammenfassen, wird sowohl in klassisch pädagogischer Theoriebildung, als auch in der neueren Professionalisierungstheorie als in unauflösliche Dialektiken eingebunden gesehen. Übergreifend gilt es bei der Beobachtung von Debatten zunächst immer zu beachten, ob Liebe bzw. Nähe als Mittel oder als Ziele von Erziehung und Bildung betrachtet werden.“ (Drieschner und Gaus, 2011, S. 23)

Die Berufsmoral (siehe Oser, 1998) von Lehrer*innen wird anhand von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit aufgezeigt. Diese wird als nicht von Natur gegeben beschrieben, was nochmals die Wichtigkeit einer näheren Analyse pädagogischer Beziehungen unter der besonderen Betrachtung von Ethos und dem Anspruch an professionelle Handlungskompetenzen aufzeigt. Aus kognitiver Perspektive auf das Lernen wird die Anforderung an Lehrpersonen immer größer. Einerseits müssen sie Handlungsanforderungen der Schule bewältigen und fürsorglich mit Schüler*innen umgehen und zusätzlich erfüllen sie andererseits Erziehungsaufgaben in und außerhalb des Unterrichts. (Vgl. ebd., 1998, S. 474)

> „Der erweiterte Bindungsbegriff akzentuiert stärker die Bildungsbedeutsamkeit von Bindung als didaktisch zu gestaltender Beziehung. Im Unterschied zur Unmittelbarkeit familialer Beziehungen wird hier stärker auf die Inszenierung, die didaktische Gestaltung und die Vermittlung des Person- und Sachbezugs in professionell-pädagogischen Beziehungen abgehoben. Bindung wird somit als Erziehungsmittel betrachtet, um die kognitive Entwicklung von Kindern gezielt zu fördern.“ (ebd., 2011, S. 112)

Um diese Kompetenzen zu erlernen oder zu vertiefen erscheint es relevant, Professionalisierungsprozesse, in denen Ethos enthalten ist bzw. ausgebildet wird, unter dem Konzept von pädagogischen Beziehungen genauer zu betrachten und zu analysieren. Für angehende Lehrer*innen kann es durchaus wichtig erscheinen, ein Selbstkonzept von pädagogischen Beziehungen zu erarbeiten und sich diesbezüglich zu positionieren, indem sie ihre pädagogische Praxis reflektieren. Dadurch kann eine Werthaltung eingenommen und ein

Berufsethos eingeübt werden. Diese Arbeit hat zum Ziel, professionelles Berufsethos von angehenden Lehrpersonen in Hinblick auf pädagogische Beziehungen zu untersuchen.

1.6 Forschungsstand

Die pädagogische Relevanz von Professionalisierungsprozessen durch Auseinandersetzung mit Lehrer*innenhaltung zeigt sich im aktuellen ELBE-Projekt. Das Projekt wird in Zusammenarbeit an vier Standorten (Humboldt-Universität zu Berlin, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Universität Wien und Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) ausgearbeitet. Im Mittelpunkt der Forschung stehen Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen durch die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Ethos. Ziel des Projektes ist die Ausarbeitung eines Manuals für die universitäre Lehre. Anhand diverser Handlungsbeispiele sollen Lehramtsstudenten*innen in Lehrveranstaltungen zur Reflexion angeregt werden und die Entwicklung eines professionellen Lehrer*innenethos soll dadurch begünstigt werden. Der Auswahl des Manuals, also der Handlungsbeispiele, liegen Abschlussarbeiten von angehenden Lehrer*innen der Universität Innsbruck zu Grunde. Diese Portfolios werden anhand der Theorie von Ethos und den EPIK-Domänen überprüft und infolgedessen die Manuale erstellt. In diesem Projekt werden Aspekte von Lehrer*innenprofessionalität untersucht, welche bisher noch nicht ausführlich beleuchtet wurden.

Des Weiteren verfasste Forster-Heinzer (2015) eine empirische Studie zum pädagogischen Ethos „Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers.“ Hierbei werden drei verschiedene Szenarien aus dem sozialen Bereich analysiert und in Hinblick auf Ethos diskutiert. Forster-Heinz (2015) beschreibt Situationen, die Ethos enthalten. Er zeigt eine Forschungslücke des pädagogischen Ethos auf, weil es dahingehend keine ausreichend klaren Befunde gibt (siehe Oser, 1998). Er spricht nicht von einer moralischen Haltung der Ausbildner*innen, sondern von einer Haltung, die sich auf Verantwortung bezieht und darauf abzielt, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen. Zur Erforschung des pädagogischen Berufsethos von Lehrer*innen gibt es keine klaren Befunde, was die Dringlichkeit des aktuell durchgeführten Forschungsprojekts ELBE betont. Ebenso essentiell wie die Untersuchung des Berufsethos von Lehrer*innen erscheint die genauere Betrachtung dessen in Hinblick auf pädagogische Beziehungen.

Den empirischen Zusammenhang zwischen Ethos und pädagogischen Beziehungen erwähnen zum Beispiel Kowalski (2018) und Harder (2014).

Kowalski (2018) führte eine empirische Forschung zum Thema der „Gestaltung der pädagogischen Beziehung im Spannungsfeld von Nähe, Distanz und Anerkennung“ durch. Sie kommt anhand berufsbezogener narrativer Interviews mit Lehrpersonen an Gymnasien und Oberschulen zum Ergebnis, dass die *„idealtypisch-entworfene“* pädagogische Nähe-Beziehung eine Herausforderung darstellt und verinnerlichte Entwürfe von Anerkennungsprozessen das Arbeitsbündnis beeinflussen. Die Gestaltung von Nähe und Distanz ist somit auch vom Anerkennungsbedürfnis der Lehrperson und ihren entworfenen beruflichen Verantwortlichkeiten abhängig. Diese Priorisierungen sind maßgeblich für die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen, denn eine Verschiebung dieser Prioritäten kann dazu führen, dass nicht mehr das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht, sondern das eigene. Sie gelangt zur Annahme, dass die Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Lehrer*innenhandelns essentiell für die Professionalisierung ist und zur bewussten Gestaltung von pädagogischen Beziehungen beiträgt.

Ebenso untersuchte Harder (2014) Lehrer*innenhaltung in seiner empirischen Studie „Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer.“ Hierbei wurde ein Versuch unternommen, den *„guten Lehrer“* anhand von Ausprägungsvarianten des Lehrer*innenethos zu beschreiben und von sich idealisierenden Ethosbeschreibungen abzugrenzen. Die Ergebnisse nach Harder zeigen die Wertehaltung und das Ethos eines/einer guten Lehrers*in mit einem Integrationsmodell der Wertehaltung. Das Modell berücksichtigt den Wandel von Werten und zeigt Veränderung des Wertezyklus von Wertfindung, Wertsetzung und Werteprüfung. Diese werden durch gesellschaftliche Normen oder durch individuelle Wertehaltungen präferiert. Jedes Ethos bildet darin eine Ethosdimension und kann Merkmalsbereichen zugeordnet werden, welche einen guten Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ausmachen. Je nach Wertepräferenzen können gute Lehrer*innen beschrieben werden, es kann jedoch keine einheitliche Typisierung für den guten Lehrer bzw. die gute Lehrerin getroffen werden.

Auch unternehmen Schwer und Solzbacher (2014) in ihrem Buch „Professionelle pädagogische Haltung" den Versuch, eine Definition von professioneller pädagogischer Haltung in Bezug auf Schüler*innen-Förderung zu formulieren. Hierbei verweisen sie auf die Wichtigkeit des Themas Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung und versuchen anhand empirischer Daten Beziehungsorientierung und Sachorientierung zu unterscheiden. Die untersuchte Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung wird vor allem in Hinblick auf Lernförderung untersucht und nicht auf den Zusammenhang von professioneller Haltung oder pädagogischen Beziehungen.

2 Methode

In diesem Kapitel zur Methode der vorliegenden Masterarbeit soll das leitende empirische Verfahren der qualitativen Forschung aufgezeigt werden und dem Wissenschaftsverständnis der Sozialforschung zugeordnet werden, um daraus methodologische Grundsätze der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (2010) abzuleiten. Die Grounded Theory wird anschließend kurz dargestellt und erläutert, um in diesem Kapitel die Arbeitsschritte der Datenerhebung und der Datenanalyse zu beschreiben. Abschließend werden verwendete Hilfsmittel zur Anwendung der Grounded Theory wie das Forschungstagebuch, Memos und technische Verfahren aufgezeigt.

2.1 Empirisches Verfahren

Diese Arbeit soll als Erstes einem empirischen Verfahren zugeordnet werden, um sich in einem bestimmten Wissenschaftsverständnis zu verorten und somit die Untersuchungsweise der Grounded Theory und deren Forschungsvorgehen zu erläutern.

Bei den empirischen Verfahren kann zwischen quantitativer Forschung und qualitativer Forschung unterschieden werden. Die Auswahl des jeweiligen Verfahrens soll keinen Bezugspunkt für die Angemessenheit von Ideen und Themen darstellen. Kann eine Idee oder ein Thema nicht experimentell untersucht werden, weil zum Beispiel die Variable nicht eindeutig identifiziert oder isoliert werden kann, ist es nicht möglich, ein experimentelles oder auf Messungen basierendes Forschungsdesign zu formulieren (vgl. Flick 2017, S. 26ff). In solchen Fällen kann ein qualitatives Verfahren angewendet werden und Ideen müssen somit nicht verworfen werden. Ebenso wie Flick (2017) schreiben Strauss und Corbin (2010, S. 4f), dass die Art des Forschungsthemas, das Motiv der Forschungserfahrung/die Überzeugung des/der Forschers*in, das Verstehen, was hinter Phänomenen liegt und Phänomene, die nicht quantitativ beantwortet werden können, die Legitimation von qualitativen Verfahren aufzeigen. Quantitativen Verfahren wird nachgesagt, sie wollen theoretische Zusammenhänge durch eine eindeutige Operationalisierung von Ursachen und Wirkung erzielen, womit allgemeingültige Gesetze aufgestellt werden sollen. Allerdings gehen von dem/der Forscher*in Einflüsse aus, welche die Untersuchung beeinflussen. Es stellt sich die Grenze der Objektivität dar, die besagt, dass die Subjektivität des/der Forschers*in und der Probanden*in ausgeklammert werden. Trotz aller Bemühungen können also Ergebnisse nicht ohne Beeinflussung von sozialem Interesse, kulturellen Hintergründen oder Beteiligten betrachtet werden. Qualitative Verfahren hingegen beziehen diese äußeren Einflüsse ein und analysieren sie, indem

unterschiedliche Perspektiven und auch Erkenntnisse des/der Forschers*in zum Erkenntnisprozess beitragen. (Vgl. Flick, 2017, S. 23ff) Diese Arbeit orientiert sich an einem qualitativen Forschungsverfahren, da pädagogische Beziehungen nicht gemessen oder experimentell erprobt werden sollen, sondern ein lebensweltlicher Vorgang beobachtet bzw. analysiert wird. Pädagogische Beziehungen sollen qualitativ untersucht werden und der Zusammenhang zu theoretischen Modellen und das damit einhergehende soziale Interesse, die EPIK-Domänen und pädagogische Professionalität sollen ebenfalls mitgedacht werden. Weiters spielen auch subjektive Themen in der Datenerhebung und -analyse eine wichtige Rolle, wie zum Beispiel die Rolle der Studierenden als Studenten*innen und angehende Lehrpersonen oder Portfolios als reflexive Daten, welche subjektgeprägte Situationen wiedergeben. Das Subjekt selbst prägt somit die Forschung und soll in der Datenerhebung und Datenanalyse nicht ausgeklammert werden. Der Nutzen qualitativer Verfahren ergibt sich auch aus der Passung von Forschungsfrage und dem Untersuchungsgegenstand und verleiht der Untersuchung Offenheit. Zusätzlich erscheint entscheidend für die Auswahl eines qualitativen Verfahrens die Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes der pädagogischen Beziehungen, die mit der Aktualität von qualitativer Forschung wie folgt zusammenhängt und aufgezeigt werden kann.

Die Aktualität von qualitativer Forschung kann nach Flick (2017, S. 22f) anhand der Untersuchungsnotwendigkeit von Pluralisierungen der Lebenswelten, modernen Gesellschaften, der zunehmenden Individualisierung, die neue Vielfalt der Milieus, Subkulturen, der Auflösung sozialer Ungleichheiten und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer neuen Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände aufgezeigt werden.

> „Der rasche soziale Wandel und die resultierende Diversifikation von Lebenswelten konfrontieren Sozialforscher zunehmend mit sozialen Kontexten und Perspektiven, die für sie so neu sind, dass ihre klassischen deduktiven Methodologien – die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und an der Empirie überprüfen – an der Differenziertheit der Gegenstände vorbeizielen.“ (ebd., 2017, S. 23)

Daraus bildet sich der Gegenstandsbezug der qualitativen Sozialforschung. Ein weiterer Hinweis auf das Wissensverständnis der qualitativen Sozialforschung kann darin gesehen werden, dass pädagogische Beziehungen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind. Es werden pädagogische Beziehungen untersucht, welche sich in ihrem Wesen, Nutzen und ihrer Anerkennung im Laufe der Zeit und auch in Bezug auf wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Prozesse verändert haben. Der Gegenstand dieser Arbeit soll somit nicht benannt oder gemessen, sondern muss differenziert betrachtet und analysiert werden, was die qualitative Sozialforschung ermöglicht. Aufgrund der Pluralisierungen, Differenzierungen

und dem sozialen Wandel wird es notwendig, neue Theorien zu generieren und zu erforschen. Hierbei kann auf das theoriegenerierende Verfahren verwiesen und eingegangen werden.

Nach Bennewitz zählen qualitative und quantitative Verfahren (2013, S. 46) zu den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren. Trotz ihrer unterschiedlichen methodischen Grundannahmen sind sie beide empirisch, weil sie auf Erfahrungen bezogen sind, sie gründen „auf einer wissenschaftlich-systematischen Erhebung und Interpretation von Daten über soziale Realitäten“ (ebd. 2013, S. 46). Hingegen ordnet Hülst (2013) theoriegenerierende Verfahren der qualitativen Forschung zu, weil qualitative-

> „Forschung lehnt weder Zahlen noch Messen ab, sie betont jedoch den suchenden Aspekt des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, der auf dem Weg der Begriffsbildung und geistigen Erzeugung von passenden Konstrukten, Theoremen und Theorien eine möglichst enge Nähe zur Erfahrungsrealität und insbesondere ihren situativen und strukturellen Kontexten bewahren möchte, zu deren Erfassung mengenorientierte statistische Verfahren nur wenig geeignet erscheinen.“ (ebd., 2013, S. 283)

Ebenso ordnet Krotz (2019, S. 24) die theoriegenerierenden Verfahren unter den qualitativen Verfahren ein, da sie kontextbezogen und kommunikativ angelegt sind und den subjektiven Sinn sozialen Handelns aufzeigen. Theoriegenerierende Verfahren haben allerdings auch Besonderheiten und unterscheiden sich von qualitativen Verfahren, weil durch theoriegenerierende Verfahren keine Annahmen über die Wirklichkeit getroffen werden, sondern sie auf alle Fragestellungen im sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereich anwendbar sind. Beim qualitativen, sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis kann also speziell auf das theoriegenerierende Verfahren eingegangen werden, welches qualitativ vorgeht, quantitative Vorgehensweisen allerdings nicht verneint. Die Zuordnung zum theoriegenerierenden Verfahren ergibt sich daraus, dass der Gegenstand pädagogische Beziehungen nicht gemessen werden soll, da er sich im sozialen Gefüge des gesellschaftlichen Wandels befindet und unter dessen Berücksichtigung untersucht werden soll. Zusätzlich kann nicht von einer allgemeinen Auffassung über pädagogische Beziehungen ausgegangen werden, sondern diese soll im Laufe der Arbeit aufgezeigt werden, weil Handlungs- und Interaktionsweisen und Individuen Theorien über pädagogische Beziehungen beeinflussen. Daraus ergibt sich die Grounded Theory als ein theoriegenerierendes Verfahren, das sich der qualitativen Sozialforschung als geeignete Forschungsstrategie zuordnet, um auf den Forschungsgegenstand pädagogische Beziehungen einzugehen und die übergeordnete Forschungsfrage angemessen zu beantworten.

> „Die vielfältigen Untersuchungsansätze ein – bei aller Verschiedenheit – eine gemeinsame Grundannahme. Das wesentliche Verbindungsstück liegt in der Auffassung, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach „positiv" gegeben ist. Soziale Systeme bestehen nicht

> unabhängig von Individuen und deren Sicht- und Handlungsweisen als vorgefertigte, an sich existierende Größen. Sie gewinnen ihre Bedeutsamkeit erst durch Interpretationsleistungen der Handelnden. Die soziale Welt wird als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt verstanden, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist. Soziale Wirklichkeit stellt sich somit als Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen dar.“ (Bennewitz, 2013, S. 45)

Die Entscheidung, die Grounded Theory anzuwenden, ergibt sich auch aus der Art der Daten, welche für das Forschungsvorhaben herangezogen werden. Verschiedene Erhebungsarten können bei der Grounded Theory verwendet werden, um brauchbare Daten für den Theoriegenerierungsprozess zu liefern. Somit erscheinen Portfolios besonders zielführend, da die Grounded Theory Handlungs- und Interaktionsweisen untersucht, um eine Theorie zu formulieren und Portfolios als Instrument zum Erkennen von Handlungsmöglichkeiten beschrieben werden. Sowohl Portfolios als auch die Grounded Theory stellen Handlungen und Interaktionen in den Mittelpunkt. Mit Hilfe der Grounded Theory können Handlungen und Interaktionen analysiert und interpretiert werden, die sich auf pädagogische Beziehungen richten und somit kann eine handlungsbasierte Theorie aufgestellt werden. Die Entstehung, das Ziel und weitere Entwicklungen der Grounded Theory, sowie die Datenerhebung und Datenanalyse sollen folgend näher betrachtet und beschrieben werden.

2.2 Grounded Theory

Die Grounded Theory als Teil der qualitativen Sozialforschung war in den USA bereits weit verbreitet, vor allem die Auffassungen von Glaser und Strauß mit ihren führenden Arbeitsbüchern qualitativer Datenanalyse. In Deutschland beginnt der Erfolg der Grounded Theory mit der Publikation „Discovery of Grounded Theory“ von Glaser und Strauß auf Englisch 1965. 1999 wird das Buch ins Deutsche übersetzt und die Grounded Theory gehört damit im deutschsprachigen methodologischen Diskurs zum festen Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Forschung. Glaser und Strauss definieren die Grounded Theory als einen Forschungsprozess, der zum Ziel hat, den Erkenntnisgewinn voranzutreiben, indem nicht das Reflektieren im Mittelpunkt steht, sondern neue Erkenntnisse generiert werden sollen. Mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung soll ein Maximum an Datenanalyse und Theoriebildung erreicht werden. (Vgl. Flick et al., 2017, S. 40ff)

Glaser und Strauss stammen aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen, ihre jeweiligen Beiträge waren jedoch gleich wichtige Teile bei der Entwicklung der Grounded Theory. Für Strauss war die qualitative Forschung und ins Feld zu gehen wichtig, ebenso wie die Bedeutung von in der Wirklichkeit verankerten Theorien für die Entwicklung einer fachlichen

Disziplin. Weiters wollte er Veränderung und Entwicklung von Erfahrungen und Handlungen analysieren. Er schreibt Menschen eine aktive Rolle beim Gestalten der Welt zu und erkennt die Veränderung und Komplexität des Lebens. Im Vordergrund der Analyse stehen die Zusammenhänge zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Handeln.

Glaser entstammte einer völlig anderen Tradition, die aber mit den oben beschriebenen Ideen einige Gemeinsamkeiten aufweist, welche die Zusammenarbeit beider Forscher ermöglichten. Als er sich mit qualitativer Analyse beschäftigte, erkannte er die Notwendigkeit einer Reihe gut durchdachter, ausführlich formulierter und systematischer Verfahren, die durch Hypothesen formuliert werden können und während des Forschungsprozesses aufgestellt, kodiert und getestet werden. (Vgl. Strauss und Corbin, 2010, S. 8)

Über die Jahre wurde die Grounded Theory von Glaser und Strauss weiter diskutiert und weiterentwickelt, somit beschäftigen sich auch andere Autoren*innen mit dem methodologischen Vorgehen. Charmaz (2006) lehnt sich an Glaser und Strauss an und sie betrachtet in einer konstruktivistischen Sichtweise aus der modernen Perspektive des 21. Jahrhunderts. Sie lehnt sich an Glaser und Strauss an, indem die Grounded Theory flexibel angewendet wird und stellt auch Prozesse und Handlungen und ein abstraktes, interaktives Verständnis der Daten in den Mittelpunkt der Untersuchung. Sie will sich aber darin unterscheiden, kein rezeptartiges Vorgehen oder methodologische Regeln vorzugeben, sondern möchte flexible Leitlinien aufzeigen.

Tarozzi (2020) beispielsweise gibt einen Überblick über Forschungsmethoden der Grounded Theory und über methodologische Themen innerhalb dieser. Problematisch erscheint für ihn der Kampf, die soziale Welt darzustellen und das Chaos des Forschungsprozesses, welches überaus anstrengend und frustrierend für die Forscher*innen sein kann. Er kommt zum Fazit, dass es in der theoretischen Sensibilität darum geht, das Chaos ertragen zu können, die Fähigkeit zu konzeptualisieren und sinnorientiert zu Urteilen zu kommen. Die Einsicht soll kultiviert werden, denn Einsicht und Implikation werden in der Grounded Theory benötigt, um Entdeckungen mit wissenschaftlicher Logik zu untersuchen. Tarozzi kommt zu diesem Ergebnis, indem die Entstehung, neue Entwicklungen, sowie Vorteile und Nachteile der Grounded Theory diskutiert werden. Hierbei wird die Grounded Theory in drei Schulen unterteilt: *„Classic Grounded Theory“* nach Glaser, *„Straussian Grounded Theory“* nach Strauss und Corbin und die *„Konstruktive Grounded Theory“* zu der beispielsweise auch Charmaz gezählt wird.

Diese Masterarbeit orientiert sich am Vorgehen von Strauss und Corbin (2010), die die Grounded Theory wie folgt beschreiben.

> „Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln." (Strauss und Corbin, 2010, S. 8)

Die Grounded Theory ist gegenstandsverankert, weil ihre Konstitution vier Kriterien beinhaltet: Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle. Das heißt, sie stellt eine Theorie der alltäglichen Wirklichkeit des zu untersuchenden Gegenstands dar, die anhand unterschiedlicher Daten gebildet wird und mit diesem Gegenstandsbereich übereinstimmt. Die Theorie soll für Laien, Praktiker*innen und Forscher*innen verständlich und nachvollziehbar sein. Zusätzlich sollte die Theorie auch eine Kontrolle des phänomengerichteten Handelns ermöglichen. Weiters stehen Datensammlung, Analyse und Theorie in wechselseitiger Beziehung. Bei der Grounded Theory wird von einem induktiven Vorgehen gesprochen, daher wird mit einem Untersuchungsbereich begonnen und das Relevante erschließt sich erst während des Forschungsprozesses. Somit werden durch die Methodologie die Konzepte und ihre Zusammenhänge erzeugt und auch vorläufig getestet. Das Ziel der Grounded Theory ist es, eine Theorie zu formulieren, die dem zu untersuchenden Gegenstandsbereich gerecht wird, damit Verbindungen zu weiteren Theorien geknüpft werden können und diese Theorie zu einer kumulativen Erkenntniszunahme führt, die sich auch in der praktischen Anwendung bewährt. (Vgl. Strauss und Corbin, 2010, S. 8) Auf diesen Grundlagen bezeichnet die Grounded Theory ein Forschungskonzept, das bestimmten Richtlinien folgt und während ihrer Anwendung die Ausdeutung von eigens empirisch erhobenem Material durcharbeitet. Das Ziel des Forschungskonzeptes ist es, eine datenbasierte Theorie über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln und Sachverhalte durch seine Bedingungen, Aktionen/Interaktionen und Konsequenzen darzustellen. (Vgl. Hülst, 2013, S. 281)

Die Grounded Theory ist letztlich nichts anderes als „ein Regelsystem zur Auswertung von qualitativen Daten mit der Zielsetzung, diesen Prozess methodisch zu lenken und damit nachvollziehbar überprüfbar zu machen." (König und Zedler, 2007, S. 166) Dabei wird die Analyse von Daten in eine Reihe von Schritten zerlegt.

Als qualitatives Verfahren wird die Grounded Theory zur Auswertung der Portfolios herangezogen, um eine neue Theorie über pädagogische Beziehungen aufzeigen zu können. Bei der Grounded Theory wird kein Forschungsprozess vorgegeben, sondern es handelt sich um einen zirkulären Ablauf. Die Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung finden

gleichzeitig statt und im Mittelpunkt steht ein reflexiv analytisches Nachdenken über Phänomene oder praktisches Handeln. Dies erscheint sinnvoll, da die Portfolios eine Reflexion der Handlungskompetenzen in der beruflichen Lehrer*innenpraxis darstellen. Im nächsten Abschnitt soll geklärt werden, wie diese qualitativen Daten erhoben werden.

2.2.1 Datenerhebung und theoretisches Sampling

Aeppli et al. (2016) schreiben zur Datenerhebung, dass bei einer empirischen Forschung unterschiedliche Methoden zur Verfügung stehen. Erhebungsinstrumente sind zum Beispiel die schriftliche Befragung, die mündliche Befragung, Beobachtungen, Einzelfallstudien uvm.. Je nach Fragestellung kann das Verfahren der Datenerhebung gewählt werden und bestimmt somit das Forschungsergebnis mit. Zusätzlich spielen auch die Anonymisierung und die Datensicherung eine wichtige Rolle, um den Probanden*innen Datenschutz zu gewährleisten. Strauss und Corbin (2010, S. 3) beschäftigen sich in der Grounded Theory mit Daten, die nicht-mathematisch analytisch erhoben werden und deren Ergebnisse aus unterschiedlichen Erhebungsverfahren stammen können, wie beispielsweise Beobachtungen, Interviews, Dokumente, Bücher, Videobänder und auch Daten, die aus anderen Zwecken bereits quantifiziert worden sind. Entscheidend für die Datenerhebung ist der Ort oder welche Gruppe ausgewählt wurde, um die Untersuchung durchzuführen, zudem muss die Erlaubnis dafür eingeholt werden. Diese Auswahl findet anhand der Angemessenheit statt, je nachdem, welche Art der Datenerhebung die Informationen am besten wiedergibt (vgl. ebd., 2010, S. 151). Somit sollte eine Untersuchungsgruppe definiert werden und ein Erhebungsinstrument ausgewählt werden, welches eine Vielzahl an gesuchten Informationen preisgibt.

Theoretisches Sampling meint auf der Basis von theoretisch relevanten Konzepten, eine Theorie entwickeln zu können und dabei auch nach der Grounded Theory Konzepte zu identifizieren, zu entwickeln und in Beziehung zu setzen. Die theoretische Relevanz wird bestätigt, indem Konzepte wiederholt oder gar nicht auftreten, wodurch mit Hilfe des Kodierens aus Kategorien Konzepte gebildet werden können. (Vgl. ebd., 2010, S. 149)

Hierbei kann die Auswahl der zu erhebenden und analysierenden Daten nicht organisiert werden, sondern die Auswahl erfolgt anhand der zu stellenden Fragen während aller Kodierungsschritte und kann laufend ergänzt oder reduziert werden, wodurch potentielle Perspektiven und Lesarten maximiert werden (vgl. Strübing, 2014, S. 30).

> „Theoretisches Sampling meint somit den Prozess, Theorie zu generieren und die zeitgleiche Datenerhebung, Kodierung und Analyse. Zusätzlich wird währenddessen

> darüber entschieden welche Daten, wo weiterhin erhoben werden.“ (Glaser et al., 2008, S. 53)

Die Stichproben werden nicht von Anfang an festgelegt, sondern während des zirkulären Verlaufes der Forschung ausgewählt. Gesucht werden Daten, die zur Weiterentwicklung des Erkenntnisinteresses beitragen. Im Mittelpunkt steht die Erweiterung der Daten und die damit einhergehende Sättigung der Theorie.

2.2.2 Datenanalyse/Kodieren

Die erhobenen Daten werden aufgebrochen, interpretiert und neu zusammengesetzt. Daraus entstehen Beschreibungen, welche versuchen, die zu untersuchenden Phänomene aufzuzeigen und dazu passende theoretische Konzepte zu formulieren. Es werden drei Arten von Kodierung unterschieden: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim Kodieren werden Phänomene untersucht, um eine zentrale Kerntheorie herausarbeiten zu können. In dieser Masterarbeit kann durch das Kodieren die Forschungsfrage beantwortet werden, weil davon ausgegangen wird, dass die angehenden Lehrer*innen pädagogische Beziehungen in der Praxis unterschiedlich erleben, wahrnehmen, darauf reagieren bzw. antworten und auch theoretisch anders definieren. Die folgende Darstellung der Kodierschritte bezieht sich auf das Vorgehen nach Strauss und Corbin (2010).

Offenes Kodieren – Kategorien finden.

Beim offenen Kodieren steht das Analysieren und Fragenstellen im Mittelpunkt, wodurch ein Prozess entsteht, in dem Vorannahmen kritisch betrachtet werden und so zu neuen Entdeckungen führen. Beim offenen Kodieren gibt es unterschiedliche Variationsmöglichkeiten, um Hauptideen in bestimmten Textabschnitten zu analysieren. Durch das Herausarbeiten von Beobachtungen können Phänomene identifiziert und dafür Namen vergeben werden. Dies geschieht wiederum durch Fragenstellen.

Kategorien werden durch Gruppieren und Zusammenfassen entdeckt und gebildet. Den repräsentierten Kategorien werden konzeptuelle Namen zugewiesen, wodurch ein Kategorisierungs-Prozess entsteht.

Beim offenen Kodieren ist es ebenso wichtig, Eigenschaften und Dimensionen zu entwickeln. Eigenschaften sind hierbei Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie. Diese sollen auf

einem dimensionalen-Kontinuum lokalisiert werden. Jede Kategorie besitzt ein eigenes dimensionales Profil, welche später ein Muster ergeben können.

Axiales Kodieren – In Beziehung setzen.

Zusätzlich zum Klassifizieren geht es beim axialen Kodieren um Interpretationen und Erklärungen von Phänomenen. Das paradigmatische Modell zeigt durch das In-Beziehung-Setzen ein epistemologisches Schema. Dieses beinhaltet die Bedingung, den Kontext, Handlungs-/ und Interaktionsstrategien und die Konsequenz. Dies geschieht durch das Emitteln von Kategorien und deren Verbindung zu den Subkategorien sowie das Spezifizieren der Bedingungen. Ebenso wird der Kontext herausgearbeitet, in dem Handlungs- und Interaktionsstrategien ausgeführt werden, um das Phänomen und die damit einhergehenden Konsequenzen zu bewältigen.

Bei den Bedingungen wird zwischen den *„ursächlichen Bedingungen“* und den *„intervenierenden Bedingungen“* unterschieden. Diese Bedingungen wirken einschränkend oder fördernd auf die Handlungs- und Interaktionsstrategien.

Handlungs- und Interaktionsstrategien sind auf Phänomene gerichtet, speziell auf den Umgang, die Bewältigung, die Ausführung oder die Reaktion auf Phänomene.

Weiters besitzen Handlungs- und Interaktionsstrategien bestimmte Eigenschaften. Sie werden überlegt durchgeführt, um etwas zu bewältigen und zeigen somit auch Strategien oder Taktiken auf. Sie können auch ausbleiben und sind dadurch wichtig für das axiale Kodieren.

Die Konsequenzen sind nicht immer vorhersehbar oder gar beabsichtigt, ebenso haben Versäumnisse Konsequenzen. Diese können Menschen, Orte oder Dinge betreffen. Sie zeigen sich in Ereignissen oder Geschehnissen in Form von Handlungen oder Interaktionen als mögliche oder tatsächliche gegenwärtige sowie zukünftige Antworten.

Beim axialen Kodieren wird der Kategorisierungsprozess des offenen Kodierens fortgesetzt, um etwaige Lücken zu schließen. Es entsteht ein Wechselspiel zwischen dem Aufstellen von Kategorien und deren Überprüfung anhand von Daten.

Selektives Kodieren

Die während der Datenanalyse erstellten Konzepte, Diagramme und Memos ergeben beim selektiven Kodieren ein Abbild der Wirklichkeit, das konzeptuell, nachvollziehbar und gegenstandsverankert sein soll.

Es kann ein roter Faden der Geschichte dargelegt werden, indem die zentrale Geschichte eines Phänomens konzeptualisiert wird und durch das Aufstellen von Fragen und Vergleichen die Kernkategorie gebildet wird. Hierzu muss die Geschichte identifiziert werden, welche einen allgemein beschreibenden Überblick vermittelt, Auffälligkeiten des Untersuchungsbereiches darlegt sowie das Hauptproblem aufzeigt.

Um eine Kernkategorie zu bilden, wird ein zentrales Phänomen als Kernphänomen ausgewählt und die anderen Kategorien als ergänzende, zu verbindende gesehen, um später eine Theorie verfassen zu können. Eine Kernkategorie hat ebenso Eigenschaften und Dimensionen, die zu bestimmen sind. Sie muss das Phänomen beschreiben.

Kategorien, die in Bezug zu ihren Bedingungen stehen, werden anschließend umgeordnet und ergeben den roten Faden und eine sequenzielle Ordnung. So wird eine analytische Form der Geschichte erzählt.

Auch können so hypothetische Aussagen über die Beziehungen zwischen den Kategorien formuliert werden. Diese sollen wiederum anhand der Daten überprüft werden, um sicherzustellen, dass die Hypothese standhält. Es geht um das Verfestigen von Verbindungen, das Entdecken von Kombinationen und das Gruppieren der Kategorien, um eine Theorie darstellen zu können, die in den Daten verankert ist.

2.3 Hilfsmittel

2.3.1 Forschungstagebuch

Das Führen eines Forschungstagebuchs soll dabei helfen, Forschungsprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. Prozesse der Annäherung, Erfahrungen sowie Probleme und das Anwenden einer Methode können notiert werden. Außerdem kann Vergessenes, Nebensächliches/Wichtiges oder Interpretationen dokumentiert und später nachgeschlagen werden. Auffallende Ereignisse, Prozesse, Aussagen oder Abläufe werden festgehalten. Das

Verfassen eines Forschungstagebuches hat somit einen Selbstzweck, aber auch einen Erkenntniszweck und dient der Reflexion des Forschungsprozesses. Dies kann auch für Memos, die verfasst werden, hilfreich sein und können bei der Theorieentwicklung nach der Grounded Theory nützlich werden. (Vgl. Flick, 2017, S. 377f)

Während des gesamten Forschungsprozesses der Masterarbeit wurde das Forschungstagebuch geführt. Hierbei wurden bereits während der Literaturrecherche Notizen festgehalten. Ebenso wurden Hilfestellungen der Masterarbeitsbetreuerin im Forschungstagebuch notiert, um im späteren Arbeitsprozess auf deren Anmerkungen zurückzukommen und die Arbeit dahingehend zu korrigieren oder zu ergänzen. Auch während des empirischen Teils der Untersuchung wurden laufend Fragen, Gedanken und auch spontane Ideen festgehalten. Vieles wurde skizziert und graphisch dargestellt. Somit konnten auch Memos ergänzt und in der Masterarbeit ausformuliert werden. Das Forschungstagebuch stellte sich als besonders hilfreich dar, als die Forschungsfrage und die Subfragen formuliert und eine Hypothese gebildet wurde. Die Forschungsfragen und die Hypothese wurden salopp im Forschungstagebuch niedergeschrieben und mussten daher für die Masterarbeit in den Kontext gesetzt und wissenschaftlich ausformuliert werden. Durch das Forschungstagebuch zeigte sich der rote Faden der Masterarbeit und auch etwaige Lücken wurden aufgezeigt, wenn notierte Gedanken noch einer genaueren Beschreibung, Definition oder Recherche bedurften, um Gedankengänge und Zusammenhänge nachvollziehbar aufzeigen zu können. Ebenso wurde der Einstieg in den Schreibprozess nach Schreibpausen durch das erneute Lesen der Notizen im Forschungstagebuch erleichtert und ermöglichte einen kurzen Rückblick in das bereits Erarbeitete.

2.3.2 Memos

Das Verfassen von theoretischen Memos geschieht während des gesamten Forschungsprozesses. Hierbei werden Kode-Notizen verfasst. Diese fördern eine Distanzierung von den Daten, zeigen übergreifende Zusammenhänge auf und können somit Anhaltspunkte für die Auswertung liefern (vgl. Flick et al., 2017, S. 477).

Zu Beginn wurden allgemeine Memos zu jedem Portfolio verfasst, in welchen der erste Eindruck der Forscherin festgehalten werden sollte. Somit zeigte sich bereits, welche Portfolios pädagogische Beziehungen thematisieren. Später wurden auch zu einzelnen oder mehreren zusammengefassten Passsagen Memos geschrieben, um die Themen zusammenzufassen und Auffälligkeiten herauszuarbeiten. Während des selektiven Kodierens

wurden die herausgegriffenen Beispiele nochmals zusammengefasst, um einen Überblick über die Beispiele und die Themen zu bekommen, etwaige Lücken zu finden und gegebenenfalls die Beispiele zu ergänzen.

2.3.3 Technische Hilfsmittel

MAXQDA ist ein Computer-Programm, das ermöglicht, Texte aus dem Internet zu importieren und hierarchische Kode- und Kategorien-Systeme auf mehreren verschiedenen Ebenen zu erstellen. Auch Notizen und Memos können in diesem Programm verfasst werden. Zusätzlich lassen sich Kode-Matrizen und Kode-Beziehungen visualisieren. (Vgl. Flick, 2017, S. 464f)

Das Programm unterstützt allgemein qualitative und quantitative Analyseprozesse von Textdaten. Es erleichtert die systematische Auswertung, Interpretation und ermöglicht das Herausarbeiten und Prüfen theoretischer Schlussfolgerungen. (Vgl. ebd., 2017, S. 666f)

Im Programm MAXQDA wurden gleich zu Beginn in den Beispielen aus den Portfolios Sätze, Wörter oder Passagen markiert. Anhand dieser wurden Kategorien gebildet, die Bezug zu möglichst vielen markierten Textteilen aufzeigten. Diese Kategorien wurden am Anfang angepasst, indem einige verworfen, andere zusammengefasst oder umformuliert wurden. Die Textteile wurden den Kategorien zugeteilt, indem sie farblich verschieden formatiert wurden. Abschließend wurden die Kategorien zu Konzepten zusammengeführt und farblich in der gleichen Farbe dargestellt. Schlussendlich entstanden 800 Codenotizen, wobei jedes Beispielblatt zwischen 20 und 40 Kodes enthält. Das Programm erleichterte das Kodieren sehr, da das Layout eine Übersicht über die einzelnen Beispielblätter gibt. Ebenso werden die Kategorien angezeigt und es ist machbar, alle einer Kategorie zugeordneten Textteile jedes Beispieldokuments angezeigt zu bekommen. Weiters kann jeweils ein Dokument geöffnet und kodiert werden. Die Kodes werden in der zugeordneten Farbe am Dokumentrand und im Dokument farbig unterstrichen angezeigt. Sowohl die Kodierung kann jederzeit verändert werden, als auch Memos können verfasst werden. Es ist möglich, Memos zu den Dateien, zu Kategorien oder zu einzelnen Kodes zu schreiben.

Zusätzlich wurde zur graphischen Darstellung der Kategorien und Konzepte das Programm XMind verwendet. Dieses Computerprogramm dient der Erstellung von Mind-Maps, wodurch Begriffe notiert und zusammengefasst werden können. Nach Buzan (2001) ermöglichen Mind-Maps kreatives Denken, indem Ideen gesammelt und Verbindungen aufgezeigt werden. Begriffe und Assoziationen können mit Hilfe von Mind-Maps dargestellt und die Entstehung

von Prozessen aufgezeigt werden. Das Erstellen der Mind-Maps zeigt eine vereinfachte und visuelle Form der Kodierschritte. Das Darstellen dieser war auch für die Forscherin selbst sehr hilfreich, um den vorläufigen Forschungsstand festzuhalten und prägnante Ergebnisse aufzuzeigen. Die Handhabung des Programms war einfach, jedoch konnten auf Grund der Probeversion nicht alle Programmfeatures verwendet werden.

3 Forschungsvorgehen

In diesem Kapitel soll das *„Vorgehen“* der Grounded Theory von der *„Datenerhebung“* über die *„Kodierschritte“* beschrieben und die *„Durchführung“* der Untersuchung aufgezeigt werden.

3.1 Datenerhebung und ethische Kriterien

In diesem Kapitel wird die *„Datenerhebung und die ethischen Kriterien“* beschrieben. Eingegangen wird hierbei auf den *„Ort und die Gruppe“*, die *„Art der Erhebung“* und das *„Vorgehen“*.

3.1.1 Ort und Gruppe

In dieser Arbeit werden bereits erhobene Daten in Form von Portfolios von Lehramtsstudierenden verwendet. Untersucht werden insgesamt 28 Portfolios, welche im Rahmen des Bachelorstudiums am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck verfasst wurden. In den Abschlussarbeiten vom Sommersemester 2020 mussten Studenten*innen ihre professionelle Entwicklung anhand der EPIK-Domänen darstellen und reflektieren.

Es wurde die Anstrengung unternommen, weitere Portfolios aus vorigen Jahrgängen zur Auswertung zu erhalten. Dies gestaltete sich unter der Berücksichtigung des Datenschutzes als schwierig, weil die Studierenden einer Weiterverwendung der Daten nicht eingewilligt haben. Ebenso dürfen die Daten und ausgewählten Beispiele des ELBE-Projekts nicht weiterverwendet werden. Auf Grund des Datenschutzes war es nicht möglich, weitere Portfolios zu erhalten, weil die Studenten*innen nicht über die Weitergabe oder eine weitere Verwendung ihrer Portfolios informiert werden und nicht zustimmen konnten.

Datenschutz spielt auch dahingehend eine wichtige Rolle, als die Daten sicher aufbewahrt werden und vor Verlust und Beschädigung geschützt, also extern gesichert werden (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 161). Die Daten werden daher auf einer externen Festplatte gesichert, um den Verlust und die Weitergabe zu verhindern und eine angemessene Speicherung sicherzustellen. Zusätzlich zum Datenschutz muss auch Anonymität gewährleistet werden (vgl. ebd., 2016, S. 159). Hierfür wurden alle Namen der Studierenden mit dem Kürzel S und einer Nummerierung anonymisiert. Eine weitere Gewissheit der Anonymität erfolgte in den

herausgearbeiteten Beispielen in den Portfolios, wobei Namen von Schulen anonymisiert wurden, indem die Bezeichnung des Schultyps, falls vorhanden, genannt wurde, jedoch nicht der Name der Schule.

3.1.2 Art der Erhebung

Die Portfolios eignen sich für die folgende Untersuchung, da in den Reflexionen der pädagogischen Praxis angehende Lehrer*innen in alltäglichen Situationen mit dem nicht-Planbaren sowie sinnlich-leiblichen Zügen konfrontiert werden und sie diese wahrnehmen, aushalten sowie sich dazu verhalten. Gerade in solchen Sequenzen wird ein professionelles Lehrer*innenethos wahrnehmbar (vgl. Agostini, 2020, S. 34). Portfolios werden nach Stiller (2016, S. 12) als essentiell für die Lehrer*innenausbildung erachtet, weil sie als personenorientiertes Instrument Handlungsmöglichkeiten erkennen wollen. Zusätzlich wird das formale Curriculum mit dem individuellen, auf Biographie basierenden Curriculum zusammengebracht. Das Portfolio hat zum Ziel, Schulnähe, aufbauende und nachhaltige Könner*innenschaft auszubilden.

Allerdings muss bedacht werden, dass die Portfolios im Rahmen einer Leistungserbringung geschrieben wurden und die Erlangung einer guten Note zum Ziel haben. Bei den Portfolios handelt es sich um eine Reflexion der eigenen Lehr-, Lernkompetenzen. Diese sind aber auch in Hinblick auf Kompetenzanforderungen von Seiten der Universitätsprofessoren*innen zu lesen und zu verstehen. Beim Lesen der Portfolios fällt der Bezug zu Lehrveranstaltungen auf, weil jeweils verwendete Literatur oder pädagogische Theorien in jedem Portfolio ausgearbeitet und diskutiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anforderungen der Dozierenden die Abhandlung dieser Theorien, Lehrveranstaltungen und Literatur voraussetzt. Beispielsweise wurde in fast jedem Portfolio auf das „Vier-Ohrenmodell“ nach Schulz von Thun[4] (2002) eingegangen.

3.1.3 Vorgehen

Für diese Arbeit wäre es überaus interessant gewesen, weitere Portfolios zu analysieren, jedoch erscheinen diese nicht notwendig, um die Untersuchung durchführen zu können. Aus den 28 Portfolios ergeben sich genügend Passagen, die relevant für die Beantwortung der

[4] Schulz von Thun, F. (2002): „Miteinander reden. Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation.“, 37. Aufl. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Forschungsfrage sind. Somit kann die Anwendung der Grounded Theory und die Qualität der Forschungsergebnisse gewährleistet werden.

Aus den zahlreichen Portfolios wurden vor allem zwölf Portfolios näher analysiert. Anschließend wurden relevante Beispiele, in denen sich pädagogische Beziehungen zeigen herausgearbeitet, da nicht alle Textpassagen inhaltlich passend für das Forschungsvorhaben waren. Der Begriff des Beispiels nach Brinkmann (2017) eignet sich hier für die herausgearbeiteten Passagen:

> „Beispiele hingegen ‘zeigen’, indem sie etwas sehen lassen (Heidegger 2001, S. 32). Beispiele zeigen nicht nur eine Sache (etwa der ‘Fall’ der Delphin ist ein Säugetier), sondern sie exponieren ein Verfahren (vgl. Buck 1989, S. 137). Sie können eine These beweisen (deduktiv), die Sachhaltigkeit eines Satzes ausweisen (rhetorisch), sie können auf einen bestimmten Sachverhalt hinweisen (demonstrativ) oder einen Begriff veranschaulichen (illustrativ). Sie können diese Funktionen nur übernehmen, indem sie eine Situation vergegenwärtigen. Sie bringen auf eine Spur (Buck 1989, S. 159). Beispiele lassen sich daher nur aus einem Verwendungszusammenhang (Wittgenstein 1984, § 71, S. 270) bzw. einer Um-zu-Struktur (Heidegger 2001, §15, S. 68ff.) verstehen." (Brinkmann, 2017, S. 4)

In der Folge wurden diese Beispiele aus den Portfolios mehrmals untersucht, um möglichst verschiedene Handlungen, Interaktionen und Situationen in Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung herauszuarbeiten. Ebenso wurden Beispiele markiert, welche pädagogische Beziehungen gar nicht thematisieren, um eine möglichst hohe Varianz und Sättigung zu erreichen.

Die Beispiele wurden anhand der bereits ausgewählten Definition pädagogischer Beziehungen von Drieschner und Gaus (2011) „Kinder zu mögen, sich für ihre Weltsicht zu interessieren und sie ausgehend von ihren Lernvoraussetzungen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und aktiv zu unterstützen“ (ebd., 2022, S. 7) aufgezeigt.

Beim Sichten der gesamten Daten kann gesagt werden, dass viel Zeit darin investiert wurde, alle Portfolios genau zu lesen und in Bezug auf das Forschungsthema und die Forschungsfrage zu untersuchen. Jedes Portfolio besteht aus 20 bis zu 50 Seiten und wurde mehrmals gelesen, um möglichst viele Beispiele herauszufiltern. Bei jedem erneuten Lesen fielen mehr aussagekräftige Situationen auf, welche für die Kodierschritte relevant sein könnten. Wichtig erscheint hierbei das Zurückgreifen und Bewusstmachen der Forschungsfrage, der Unterfragen und der zugrundeliegenden Definition von pädagogischen Beziehungen, damit eine Eingrenzung des Materials möglich war. Die erhobenen Beispiele sollten den Arbeitsaufwand einer Masterarbeit nicht überschreiten und systematisch

ausgewählt werden, damit die Datenmenge nicht zu umfangreich ist und die Forschungsfrage beantwortet werden kann.

Im Laufe der Bearbeitung wurden in einem weiteren Arbeitsschritt irrelevante Beispiele verworfen oder unvollständige oder unlogische Passagen ergänzt, um eine gezielte Erhebung durchzuführen. Das Vorgehen der Datenerhebung nahm viel Zeit während des Forschungsprozesses ein und wurde auch durch eine immer wiederkehrende, notwendige Distanzierung zum Material, um einen objektiven Blick zu bewahren, als aufwendiger Arbeitsschritt empfunden. Da die Forscherin den Inhalt der Daten nicht kannte und die Portfolios unabhängig von ihr und ihrem Forschungsvorhaben verfasst wurden, fiel es ihr nicht leicht pädagogische Beziehungen in den Portfolios zu erkennen und die Auswahl der Beispiele einzugrenzen.

Das Thema der Masterarbeit hat sich auf Grund dessen beim anfänglichen Lesen der Seminararbeiten verändert. Zuerst bezog sich das Thema auf Nähe- und Distanzverhältnisse, jedoch fiel auf, dass in den Portfolios nur wenige Passagen dafür passend waren. Somit wurde das Thema pädagogischer Beziehungen ausgeweitet. Anstatt Nähe- und Distanzverhältnisse zu analysieren, stehen nun pädagogische Beziehungen im Mittelpunkt der Untersuchung.

Für das weitere Vorgehen verfolgen die Datenerhebung, das theoretische Sampling und auch das spätere Kodierverfahren keine bestimmte Reihenfolge, sondern ermöglichen es während jedes Kodierschrittes neue Daten zu erheben oder wiederholt den Schritt des theoretischen Samplings anzuwenden.

3.2 Datenanalyse

Die Datenanalyse stellt in der Grounded Theory die Kodierschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens dar. Im nachfolgenden Teil der Masterarbeit wird die Analyse der Daten während jedes Kodierschrittes aufgezeigt, um das methodische Vorgehen nachvollziehbar darzustellen.

3.2.1 Offenes Kodieren

Nach mehrmaligem Lesen konnten erste Eindrücke der Portfolios gesammelt werden. Zu Beginn wurden Beispiele in Hinblick auf das Thema pädagogische Beziehungen gesammelt

und herausgearbeitet. Beim Betrachten der Beispiele wurde eine Passung der Inhalte der Portfolios in Bezug auf das Forschungsvorhaben und die Forschungsfrage identifiziert.

Somit konnte in einem weiteren Schritt der Datenanalyse mit Hilfe des Programms MAXQDA das offene Kodieren begonnen werden. Die Beispiele wurden in das Programm eingefügt und die einzelnen Passagen einem Konzept zugeordnet. Beim Einfügen der Beispiele in MAXQDA wurden zeitgleich Memos zu jedem Portfolio erstellt, um erste Eindrücke festzuhalten. Anhand des offenen Kodierens zeigte sich, dass jedes Portfolio ähnliche Themenfelder behandelt. MAXQDA ermöglichte ein strukturiertes Vorgehen bei der Anwendung der Grounded Theory, da sowohl Wörter als auch Sätze oder Passagen kodiert werden können und diese am Textrand angezeigt werden.

Hierbei musste wieder an die Schwierigkeit gedacht werden, dass einige auffallende Beispiele auf Grund der Leistungsanforderungen an die Studierenden behandelt wurden. Besonders fiel das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun[5] (2010) und das „Kommunikationsmodell“ nach Watzlawick[6] (2016) auf. Trotzdem soll gesagt werden, dass es für die Studenten*innen wichtig erschien, diese zu erwähnen und diese auch auf den ersten Blick von der Forscherin für das Thema pädagogische Beziehungen als relevant erachtet wurden. Dies kann darin gesehen werden, dass die angehenden Lehrer*innen in den Portfolios Situationen beschreiben, bei denen sie mit den Schüler*innen in Interaktion treten und kommunizieren.

Obwohl die Forscherin die genaue Aufgabenstellung der Lehrveranstaltung nicht kannte und daher die Portfolios und Beispiele möglichst objektiv analysieren konnte, fiel die Struktur und ein wiederholend ähnlicher Aufbau der Portfolios auf, welcher während der gesamten Analyse beachtet wurde.

Beim offenen Kodieren schien es, als würden sich die Konzepte und die Namen am Vorhaben der Portfolios orientieren und nicht, als würden neue Konzepte aufgestellt werden können. Hierfür erschien es sinnvoll, für einige Zeit Abstand zu den Daten zu gewinnen, um sich wieder mit einer wissenschaftlichen Perspektive der Analyse zu widmen, sich mit der Betreuungsperson darüber auszutauschen und darauf zu achten, die Leistungsanforderung an die Daten mitzudenken. Dies war sehr hilfreich und beim erneuten Analysieren der Beispiele wurden viele unterschiedliche Kategorien aufgestellt. Zwei Kategorien beziehen sich

[5] Schulz von Thun, F. (2010): „Miteinander reden1. Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation.“, Rowohlt Taschenbuch, Auflage 48.

[6] Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (2016): „Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.“, Hogrefe AG, Auflage 13.

hierbei auf das ELBE-Projekt: Ethos und die EPIK-Domänen. Die anderen Kategorien können auf Grund wiederkehrender Beispiele in der folgenden Abbildung 2 von xMind veranschaulicht werden.

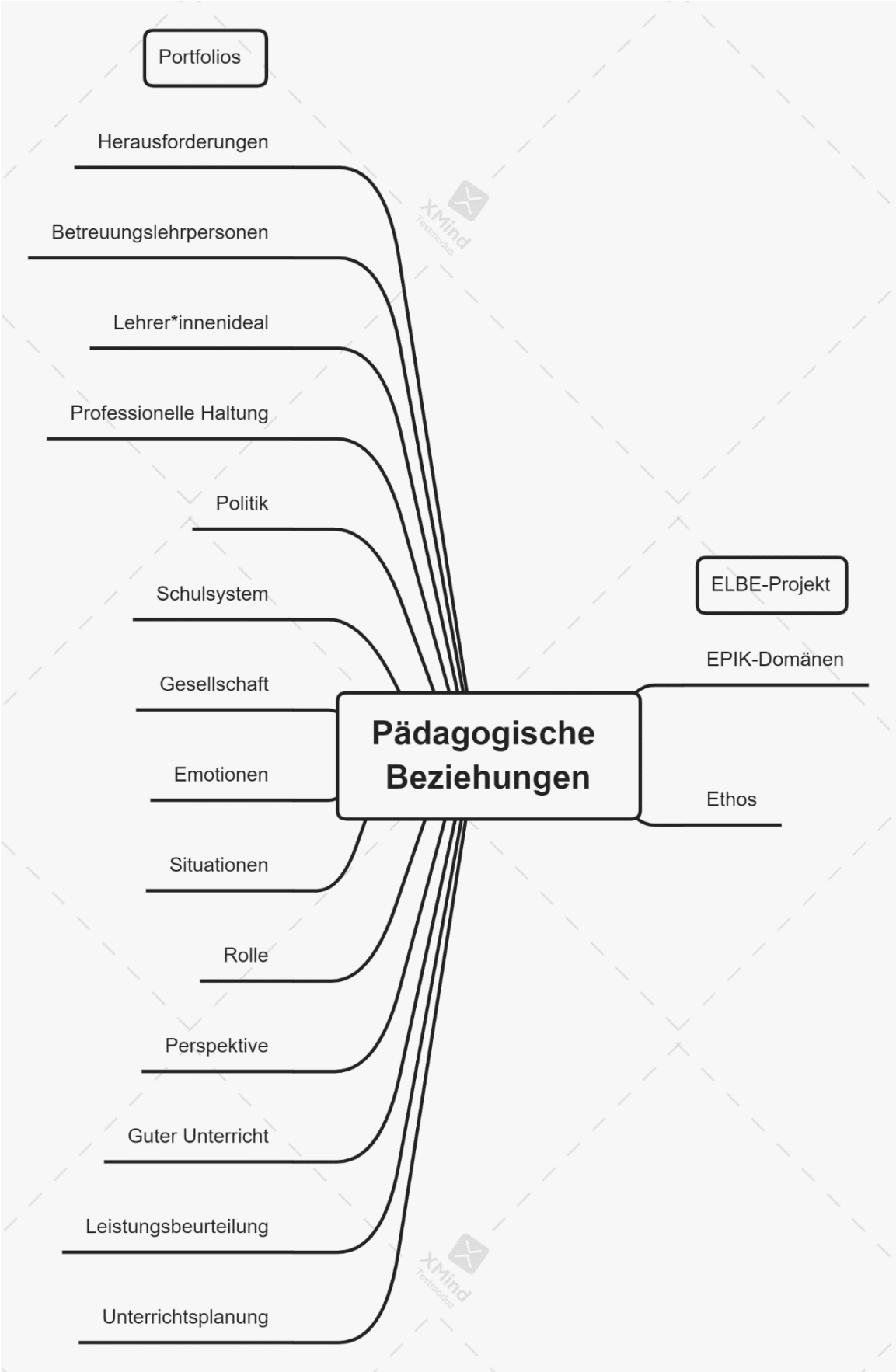

Abbildung 2: Kategorien pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung)

Die Mind-Maps stellen keine Hierarchisierung dar, sondern zeigen eine Gruppierung der Kategorien auf. Durch die Abbildung stellt sich heraus, dass einige Kategorien zu übergeordneten Konzepten in Abbildung 3 zusammengefasst werden können. Weiters können bei dem Konzept Eigenschaften von Nähe und Distanz unterschieden werden, wobei die dimensionale Ausprägung als sachlich, als nah oder als distanziert beschrieben werden oder mit Disziplin und Struktur benannt werden können.

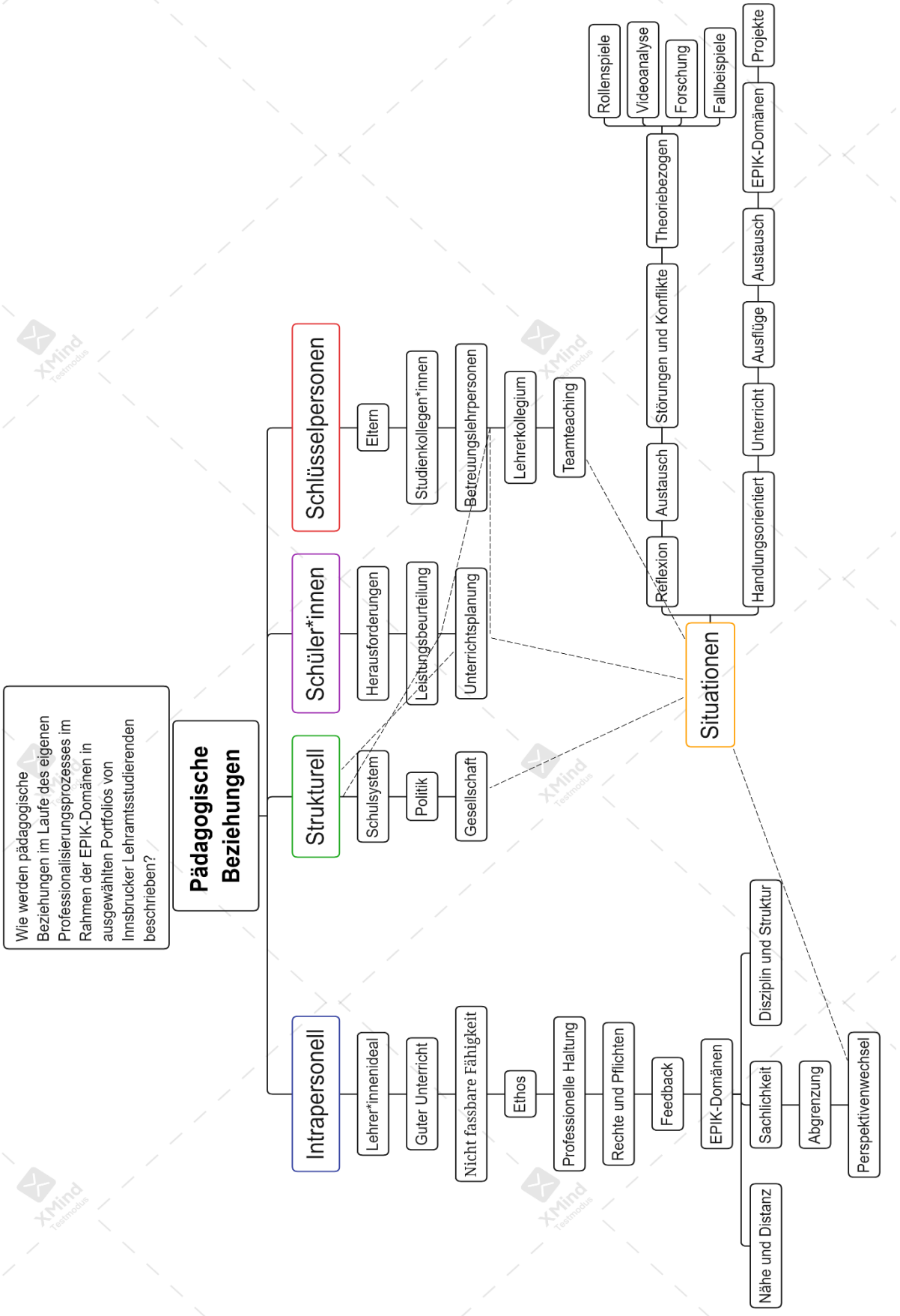

Abbildung 3: Konzepte pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung)

Anhand der gebildeten Konzepte veränderten sich im Laufe des Forschungsprozesses auch die Unterfragen. Diese wurden ergänzt oder umformuliert. Es kann aufgezeigt werden, dass die Kategorien und die Fragestellungen während des offenen Kodierens gebildet wurden und diese in einem weiteren Schritt eine Komprimierung erforderten.

Bereits beim offenen Kodieren wurde nach passender Literatur recherchiert. Hierbei wurde deutlich, dass die einzelnen Kodierschritte nicht nacheinander abgearbeitet werden, sondern dass während des Forschungsprozesses zwischen den Kodierschritten gewechselt wird.

Das Kategorisieren folgt keiner genauen Reihenfolge. Daher wurden ständig Begriffe zusammengefasst und Konzepte neu gebildet. Hierbei erwies sich das Arbeiten mit MAXQDA als äußerst hilfreich. Anschließend wurden diese Arbeitsschritte in xMind in einer Mind-Map festgehalten.

Zuerst wurden die Namen der Kodes sehr nahe an den Begrifflichkeiten der Portfolios erstellt, was zu Beginn dem Vorgehen Struktur verlieh. Später wurden Kategorien teilweise umbenannt, durch konkrete Begriffe ersetzt oder Begrifflichkeiten verworfen, da kreativere Konzepte notwendig erschienen, um Zusammenhänge aufzeigen zu können. Zu einzelnen Kategorien oder Subkategorien wurden bei MAXQDA auch Memos erstellt, um Gedanken und Auffälligkeiten festzuhalten.

Beim offenen Kodieren wurden somit prägnante Beispiele herausgegriffen, welche pädagogische Beziehungen repräsentieren. Es wurden Namen vergeben, die sich an den Begrifflichkeiten in den Portfolios orientieren. Ähnlichen Beispielen wurden dieselben Namen zugeordnet, wodurch Konzepte gebildet werden konnten. Ebenso wurden eigene Vorannahmen reflektiert, um Konzepte zu erstellen oder zu verwerfen. Es zeigte sich eine Vielzahl an Konzepten, welche anschließend zu Kategorien zusammengefasst wurden. In einem weiteren Schritt wurden die Begriffe der Kategorien nochmals analysiert und umbenannt, damit die gebildeten Kategorien zu den Beispielen passen. Hierfür wurde mit MAXQDA gearbeitet, Memos verfasst, Literatur gelesen, recherchiert und mit xMind Mind-Maps erstellt.

3.2.2 Axiales Kodieren

Beim Schritt des axialen Kodierens wurden Zusammenfassungen erstellt, welche sich an den Portfolios orientieren. Dadurch wurde ein *„epistemologisches Schema“* (siehe Strauss und Corbin, 2010) erkennbar (siehe Abbildung 4). Die *„Bedingung“* kann darin gesehen werden, dass biographische Erfahrungen von den angehenden Lehrer*innen mit anderen Personen gemacht werden, welche als Schlüsselerfahrungen für die eigene Gestaltung pädagogischer Beziehungen aufgezeigt werden können. Zusätzlich kann auch der Berufswunsch zum/zur Lehrer*in als intervenierende Bedingung gelten, welcher ebenfalls auf Grund unterschiedlicher individueller Erfahrungen getroffen wurde.

Zum *„Kontext“* des Phänomens pädagogischer Beziehungen können Kategorien wie *„Herausforderungen“* und *„Emotionen“* gezählt werden, da diese etwas über die Intensität und das Erleben der pädagogischen Beziehungen aussagen. Zusätzlich beeinflussen die *„strukturelle Ebene“* und *„Schlüsselpersonen“* den Kontext pädagogischer Beziehungen.

„Handlungs- und Interaktionsstrategien“ zeigen sich vor allem in *„pädagogischem Handeln“.* Dieses ist prozessual, was vor allem durch die Reflexion der Portfolios deutlich wird. Zusätzlich können pädagogische Beziehungen als zweckgerichtet benannt werden, da sie überlegt/reflektiert und manchmal absichtlich durchgeführt werden. Das pädagogische Handeln bezieht sich in den Portfolios und in den Konzepten auf die *„Unterrichtsplanung“*, *„Leistungsbeurteilung“*, auf *„Perspektiven“* und *„Grenzen“*.

Die *„Konsequenz“* kann darin gesehen werden, dass die Studierenden ihre *„Professionalität“* in den Portfolios aufzeigen wollen und somit darstellen, wie sie pädagogische Beziehungen umsetzen und reflektieren.

Beim axialen Kodieren kann auf den auffallenden Prozesscharakter in den Beispielen verwiesen werden. Beim Anwenden der Grounded Theory fallen Prozesse durch verknüpfte Handlungs- und Interaktionssequenzen auf. Die angehenden Lehrer*innen reflektieren ihr Handeln in der Praxis und versuchen, auf Grund dessen ihre Reaktionen und Interaktionen zukünftig zu verbessern oder beizubehalten. Somit entwickeln sie neue Handlungsstrategien. Der Entwicklungsprozess pädagogischer Beziehungen kann als nicht fortschreitende Bewegung definiert werden, da es sich nicht um strukturierte Phasen handelt, sondern die angehenden Lehrer*innen durchlaufen Prozesse, welche von verschiedenen Faktoren abhängig sind und den angehenden Lehrer*innen eine situative Anpassung abverlangen. Durch durchgeführte Handlungs- und Interaktionsstrategien von angehenden Lehrer*innen im

Unterricht mit den Schüler*innen können während der Interaktion oder durch Einflüsse des Kontextes die biographischen Schlüsselerfahrungen und die Konsequenzen wie pädagogische Beziehungen professionell gestaltet, überdacht, verworfen, beibehalten oder neu definiert werden. Dadurch kann aufgezeigt werden, dass Handlungs- und Interaktionsstrategien abhängig von den Kontexten sind und durch Prozesse die Konsequenz und die Bedingung verändert werden können.

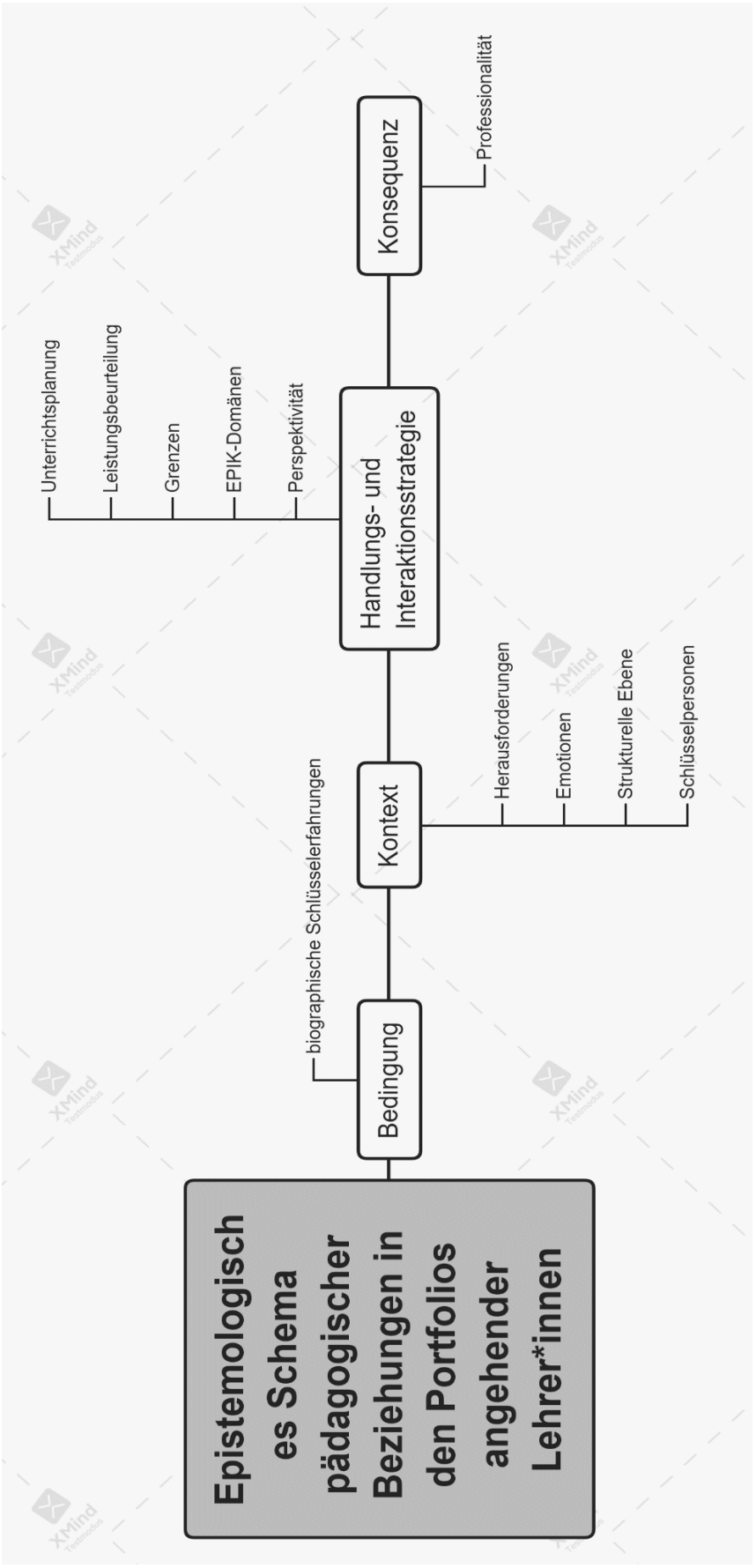

Abbildung 4: Epistemologisches Schema pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung)

Beim axialen Kodieren wird vor allem das epistemologische Schema in den Beispielen untersucht und dargestellt. Kategorien, die beim offenen Kodieren gebildet werden, werden in Beziehung gesetzt. Es wurde die Erkenntnis gewonnen, dass ein Prozess aufgezeigt werden kann, welcher das Muster der Handlungsstrategie beeinflusst. Aus der Analyse des epistemologischen Schemas und dem In-Beziehung-setzen von Kategorien bildeten sich wiederum neue relevante Konzepte, welche als Hauptkategorien und Subkategorien beschrieben werden.

3.2.3 Selektives Kodieren

Nachdem Zusammenfassungen geschrieben und das *„epistemologische Schema“* herausgearbeitet wurden, konnte anhand der Zusammenfassungen der rote Faden der Beispiele gebildet werden. Hierfür wurden Teile der Zusammenfassung neu angeordnet und interpretiert und der Prozesscharakter mitgedacht. Beim selektiven Kodieren wurden auch Muster anhand der Beispiele erkannt und methodisch aufgezeigt.

Bei der *„Bedingung der biographischen Schlüsselerfahrung“* des axialen Kodierens wurde von validierenden Beziehungen ausgegangen, welche sich dahingehend verfestigten, dass unterschiedlichste Erfahrungen prägend für die spätere pädagogische Beziehungsgestaltung sein können. Diese Annahme spiegelt sich auch in den Datensätzen wider.

Der *„Kontext“* pädagogischer Beziehungen kann beim selektiven Kodieren in den allgemeinen Merkmalen der *„Matrixebene“* (siehe Strauss und Corbin, 2010) dargestellt werden. Das Thema Schule kann auf *„Internationaler-“*, *„Nationaler-“*, sowie auf einer *„Gemeinde-Ebene“* betrachtet werden, auf der politische und gesellschaftliche Anforderungen eingeordnet werden können. Hierbei wird von der Kategorie der *„strukturellen Anforderungen“* gesprochen. Weiters werden die *„Schlüsselpersonen“* sowohl auf der *„organisatorischen- und institutionellen Ebene“*, sowie auf der *„Kollektiv-, Gruppen-, Individuums- Ebene“* verortet. Somit beeinflussen diese Ebenen die Handlungsstrategie pädagogischer Beziehungen.

Zusätzlich lässt sich beim selektiven Kodieren anhand der *„dimensionalen Ausprägung“* und der *„Eigenschaften“* ein Muster erkennen, da beim Phänomen pädagogische Beziehungen die „Dimensionalisierung“ von Nähe bis zur Distanz analysiert wird. Hierbei zeigen sich weitere Ausprägungen wie *„Distanz, Rechte, Pflichten oder Abgrenzung“,* welche unter der Kategorie *„Grenzen“* gruppiert werden und deren Verbindungen und Muster bei den Ergebnissen genauer dargestellt werden.

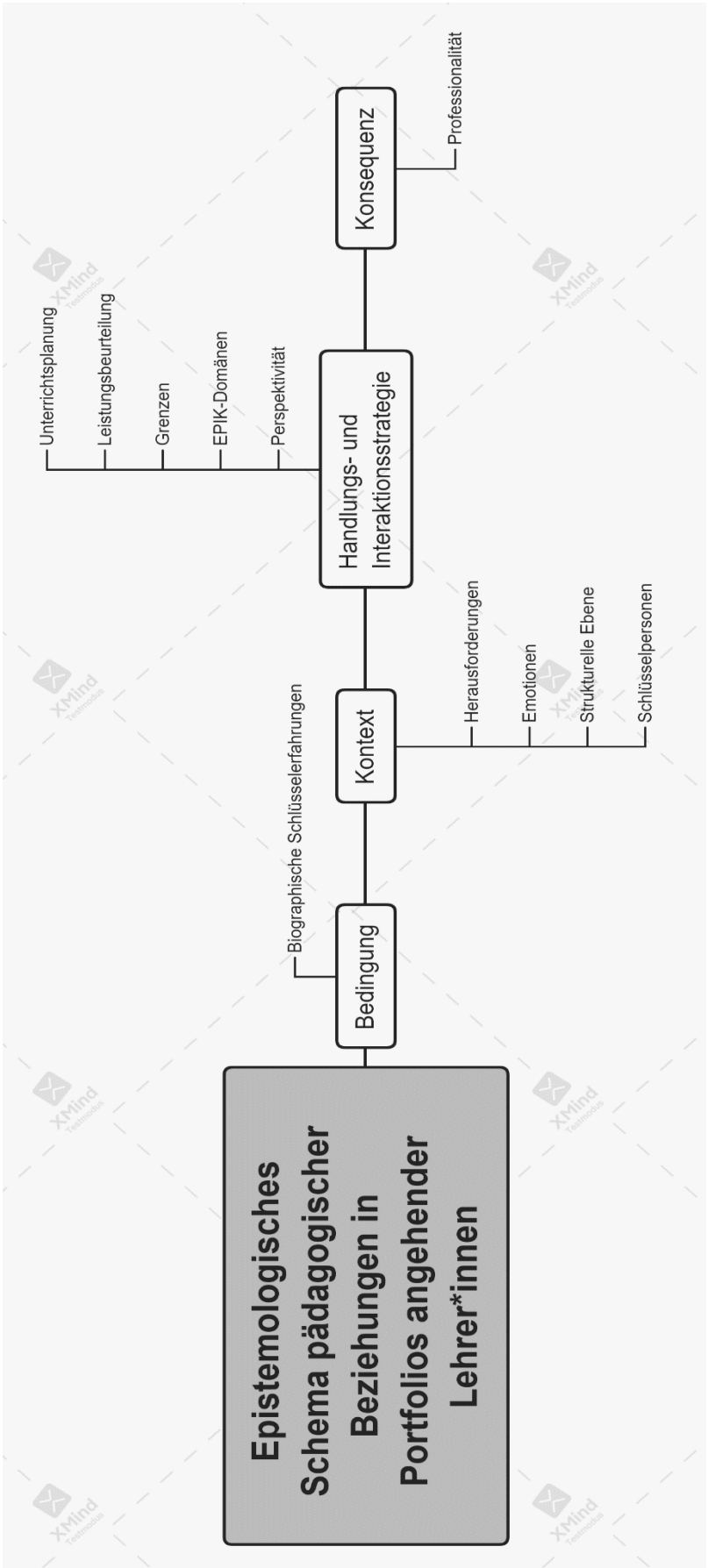

Abbildung 5: Muster pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung)

Für diesen Kodierschritt erwies sich das Forschungstagebuch als sehr hilfreich. Im Forschungstagebuch wurden Ideen vermerkt, welche durch die Zusammenführung der einzelnen Kodierschritte Entwürfe für Theorien liefern konnten, sodass sich zentrale Aspekte herauskristallisierten. Im Forschungstagebuch wurden viele Fragen gestellt. Diese erschienen nicht brauchbar für das Kodieren, jedoch ergaben sich daraus Lücken, Ideen für mögliche Theorien und Muster und führten zu einer Sensibilisierung während der Kodierschritte.

4 Ergebnisse

Während des Unterrichts steht vor allem die Hauptkategorie des *„Pädagogischen Handelns“* im Mittelpunkt, welches in den Portfolios nicht unabhängig von pädagogischen Beziehungen zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen, beschrieben wird. Die Handlungs- und Interaktionsstrategien des Lehrer*innenhandelns passieren wiederholt während des Unterrichts in gegenseitig bedingten Interaktionen mit Einzelnen oder der gesamten Klasse. Die Komplexität pädagogischer Beziehungen wird auch durch die vielfältigen Kontexte wie pädagogische *„Herausforderungen“* und *„Emotionen“* von Lehrer*innen, den Beziehungen zum Kollegium und den Erwartungen von Politik und der Gesellschaft an das Schulsystem deutlich. Die Komponenten des epistemologischen Schemas wirken gleichzeitig, beeinflussen das Lehrer*innenhandeln und sind als Prozess zu betrachten.

Die Kernkategorien können theoretisch und methodologisch getrennt erläutert werden, in den Datensätzen der Portfolios treten diese allerdings in Bezug aufeinander auf, da es sich um einen Prozess handelt, weil mehrere Kategorien ein Beispiel beschreiben können. Manche Beispiele können auf mehreren Ebenen des epistemologischen Schemas eingeordnet werden und sowohl Ausprägungen der Bedingung, des Kontextes, der Handlungsstrategie oder der Konsequenz beinhalten.

Daher werden zur Herausarbeitung der Ergebnisse die Beispiele und nicht die Portfolios herangezogen. Damit soll ein nachvollziehbares Vorgehen sichergestellt werden, das Zusammenhänge ausklammert, welche lediglich die Meinung der Forscherin prägen oder Ergebnisse verzerren. Fallen jedoch Lücken beim Vorgehen auf, so kann während der Analyseschritte auf die gesamten Portfolios zurückgegriffen und Beispiele ergänzt oder nachbearbeitet werden.

Die Kernkategorien und die Subkategorien sollen in diesem Kapitel mit Hilfe von Zitaten aus den Beispielen aufgezeigt und zusammenfassend dargestellt werden. Rechtschreibfehler in den Portfolios werden bei den angeführten Beispielen zu Gunsten der besseren Lesbarkeit korrigiert.

Die ausgewählten Hauptkategorien werden in fast allen Portfolios thematisiert, wobei in diesem Kapitel der Ergebnisse auch die Muster zwischen den Kategorien aufgezeigt werden sollen. Dieser Schritt kann dem selektiven Kodieren zugeordnet werden.

Im Laufe der Untersuchung stellt sich heraus, dass pädagogische Beziehungen im geregelten Rahmen des Unterrichts stattfinden. Keiner der angehenden Lehrpersonen verweist in den Portfolios darauf, außerhalb der Schulzeit mit den Schüler*innen in Kontakt getreten zu sein und nur wenige erzählten von Erfahrungen bei Ausflügen oder von durchgeführten Projekten.

Zusätzlich kann darauf hingewiesen werden, dass die zu Beginn aufgezählte Kategorie *„Situationen“* (siehe Abbildung 2) auf den Prozess pädagogischer Beziehungen verweist. Hierbei werden Situationen und Umstände aufgezählt, durch welche die angehenden Lehrer*innen während oder durch pädagogische Beziehungen etwas Neues gelernt haben oder sich pädagogische Beziehungen verändert haben. Als Lernsituationen werden *„Rollenspiele“*, *„Lehrveranstaltungen“*, *„Fallbeispiele“*, „Forschungsprojekte“, *„Videoanalysen“* und der *„Austausch“* mit Mitstudenten*innen oder Arbeitskollegen*innen aufgezählt. Zusätzlich werden Veränderungen handlungsorientiert, reflektiert oder theoriebezogen dargestellt. Die Interaktionen und Handlungsstrategien in den Portfolios geschehen vor allem in Hinblick auf die EPIK-Domänen der Differenzfähigkeit, Personal Mastery oder Professionalisierung, bei Konflikten und Störungen in der Klasse oder der Schwierigkeit, auf Schüler*innen individuell einzugehen. Die Kategorie der *„Situationen“* dient vor allem der Darstellung und dem Erkennen pädagogischer Beziehungen als Prozess und wird für die weitere Ausarbeitung und in den folgenden Kodierschritten nicht weiter analysiert.

4.1 Schlüsselerfahrungen als Bedingung für zukünftige pädagogische Beziehungsgestaltung

In den Beispielen wird deutlich, dass viele angehende Lehrer*innen sich auf Grund eigener biographischer Erfahrungen für den Lehrer*innenberuf entschieden haben und diese Schlüsselerfahrungen auch dahingehend prägend sind, wie pädagogische Beziehungen in der eigenen zukünftigen Lehrer*innenlaufbahn gestaltet werden wollen. Diese Erfahrungen wurden sowohl in der eigenen Schulzeit geplant durchgeführt, zufällig gemacht oder durch spätere Lehrveranstaltungen oder Diskussionen entwickelt. Auch negative Beispiele werden in den Portfolios aufgezeigt, wodurch die angehenden Lehrpersonen zur Meinung kommen, dass sie dieses erfahrene Vorgehen nicht übernehmen wollen und es selbst ganz anders machen werden.

> „Der Wunsch, Lehrerin zu werden, ist bei mir relativ langsam gewachsen. Ich habe oft Nachhilfe gegeben, mich mit meinen Mitschüler[*inne]n zusammengesetzt, um ihnen gewisse Inhalte verständlicher zu machen, und war immer da, wenn jemand Hilfe brauchte. Ich habe mein Wissen stets gerne weitergegeben und es hat mir Freude bereitet, wenn meine Mitschüler[*innen] durch meine Erklärungen einen Inhalt besser verstanden haben

> oder wenn wir es gemeinsam geschafft haben, schwierige Aufgaben zu lösen. Aufgrund dieser Freude am Lernfortschritt anderer und wegen meines Wunsches, später einen sozialen Beruf mit Kindern oder Tieren zu ergreifen, habe ich mich schlussendlich entschlossen, Lehrerin zu werden.“ (S4, S. 1)

S6 war bereits vor dem Studium in einer Schule tätig und konnte somit viele Erfahrungen sammeln und unterschiedliche Eindrücke gewinnen. Das Unterrichten von Schüler*innen, die Arbeit mit Jugendlichen und der Schulalltag wird für die Berufswahl des/der Lehrers*in hervorgehoben.

> „Ich hatte sieben verschiedene Klassen, wurde als Kopräsenz in anderen Unterrichtsstunden eingesetzt und habe einmal in der Woche ein Kind mit Down-Syndrom unterstützt. Bei Ausflügen und Projekttagen war ich ebenso dabei wie auch bei Elternsprechtagen (das war wohl die merkwürdigste Erfahrung). (…) Aber ich wollte es unbedingt versuchen, da ich mir gut vorstellen konnte, Schüler/innen zu unterrichten. Die Arbeit mit den Jugendlichen und das ganze Drumherum des Schulalltags hat mir von Anfang an zugesagt und ein halbes Jahr später habe ich mich dann für das Lehramtsstudium in Innsbruck beworben.“ (S6, S. 1)

S10 beschreibt den Mechanik-Unterricht einer *„fürchterlichen Lehrperson“*. Die Klasse konnte den Inhalten nicht folgen und der Großteil erzielte eine negative Note. Daher wurde S10 oft um Hilfe gebeten, es machte ihn/sie glücklich, seinen/ihren Mitschüler*innen etwas beizubringen.

> „Nach einigen Minuten, welche ich damit verbrachte, auf die vergangene Zeit zurückzublicken, stellte ich fest, dass ich mich immer schon dafür interessiert habe anderen etwas beizubringen. So entschied ich mich, meine Arbeit zu kündigen und ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Physik zu beginnen. Bis heute empfinde ich diese Entscheidung als eine der Besten, die ich in meinen bisherigen Leben gemacht habe.“ (S10, S. 1)

S12 schildert eine Mathematiklehrerin, die sehr wertschätzend, hilfsbereit, engagiert und geduldig war und die daraus resultierende Motivation der Schüler*innen den Stoff verstehen zu wollen.

> „Deshalb sind die Hauptzutaten für guten Unterricht Toleranz, Respekt und Geduld. Mit einer reichlichen Brise an Begeisterung ist die Basis für den Unterricht komplett.“ (S12, S. 1, 7)

Für S20 gehört zum Lehrer*insein fachliche Expertise, Reflexion über Handlungsentscheidungen sowie Kollegialität. Ebenso zählt S20 Empathie, Begeisterung für das Fach, Flexibilität und Offenheit auf (vgl. S20, S. 1).

S26 (S.1) erinnert sich an eine Lehrerin, die nett, zuvorkommend war und auch die Methoden haben S26 imponiert. In der Mittelschulzeit erlebt S26 die Schule als abschreckend und

schreibt von Disziplin-Problemen, schlechten Noten und Problemen mit Lehrpersonen. Dies änderte sich wieder durch einen jungen und motivierten Mathematiklehrer.

> „Denen es am Herzen liegt, die Schüler*innen für ihr Fach zu begeistern. Das geht jedoch nur, wenn man viele Praxisbezüge im Unterricht einbaut, und die Sachverhalte so behandelt, dass die Schüler*innen nicht nur das Ziel erkennen, sondern auch den Weg dorthin verstehen. Dies ist jedenfalls in meinem Fall meiner Mathe-Lehrperson nach gut gelungen. Sie war die Schlüsselperson, die mich am meisten mathematisch geprägt hat, deshalb hegte ich seither u.a. auch deswegen Überlegungen, selbst irgendwann in den Lehrerberuf Beruf einzusteigen.“ (ebd., S. 1)

S28 (S.1) beschreibt den Unterricht als reproduziertes Lernen mit einer zugrundeliegenden ökonomischen Vorstellung von Unterricht, wobei Wissen auf Schüler*innen übertragen wird und Leistung durch Fehlerlosigkeit festgelegt wird.

> „Dies führte zu einer Idealform von Unterricht und zur Motivation, es später besser zu machen. (…) Dieser Unterricht ist fragend-entwickelnd aufgebaut, orientiert sich am tiefen Verstehen von Inhalten und verlangt von der Lehrperson eine ‘anschauliche und abwechslungsreiche Vortragsweise, eine kluge Fragetechnik und die Fähigkeit zum Aufbau einer Beziehung zu den Lernenden’, um ‘viele SchülerInnen durch seinen Vortrag und seine Fragen [zu] fesseln’. Genauso beschreibe ich Eigenschaften meines Physiklehrers, der mir als Vorbild diente: ‘Begeisterung für Lernstoff [und] Vertrauen in Schülerinnen und Schüler’.“ (ebd., S.1)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass biographische Schlüsselerfahrungen als ausschlaggebend für die spätere Meinung und Umsetzung von pädagogischen Beziehungen in der Lehrer*innenpraxis betrachtet werden können, da die angehenden Lehrer*innen anhand dieser Entscheidungen für ihre eigene Beziehungsgestaltung in der Praxis treffen.

Die Schlüsselerfahrungen werden durch unterschiedliche Interaktionspartner*innen geprägt.

In den Daten wird u.a. auf Lehrpersonen verwiesen, welche den angehenden Lehrpersonen besonders imponiert haben. Diese werden in den Beispielen als Vorbild für guten Unterricht oder als Lehrer*innenideal beschrieben. Im Mittelpunkt stehen dabei die Motivation, Spaß und Freude am Fach, die durch die Schlüsselperson vermittelt wurde.

Bei Erfahrungen des eigenen Unterrichtens geht es vor allem darum, anderen etwas beizubringen oder ihnen zu helfen und sie zu unterstützen.

Ebenso beeinflussen negative Schlüsselerfahrungen die angehenden Lehrer*innen dahingehend, Wissen und Kompetenzen verständlich erklären zu wollen und weiterzugeben.

Ein Muster ist erkennbar, nämlich dass die angehenden Lehrpersonen Beziehungsgestaltung reflektieren und die Umsetzung für sich definieren, indem Lerninhalte lebensnah und anhand von Beispielen erklärt werden. Trotzdem reicht die Wissensweitergabe nicht aus. Es soll auch darum gehen eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen, um sie beim Lernen angemessen unterstützen zu können.

4.2 Anforderungen als Kontext pädagogischer Beziehungen

Die Kernkategorie der *„Anforderungen“* wurde im Kontext pädagogischer Beziehungen sichtbar, da die angehenden Lehrpersonen unterschiedlichen Anforderungen gegenüber der Klasse ausgesetzt sind. Diese Anforderungen werden in der Praxis durch die Reflexion von Herausforderungen sichtbar und auch in erlebten Emotionen während des Unterrichts. Daraus entstehen interpersonelle Anforderungen, welche die angehenden Lehrpersonen analysieren und worin Verbesserungs- und Entwicklungspotential gesehen wird. Zusätzlich erkennen die angehenden Lehrer*innen auch Anforderungen von außen, wenn sie politische und gesellschaftliche Ideen berücksichtigen und umsetzen und diese die strukturelle Ebene, das Schulsystem und damit den Berufsalltag von Lehrern*innen beeinflussen. Angehende Lehrpersonen werden durch die Meinung von Betreuungslehrpersonen, dem Lehrer*innenkolleg*innen und Mitstudent*innen geprägt und sie erhalten im Austausch mit ihnen hilfreiche Tipps aber auch Kritik und Feedback, was wiederum die Unterrichtspraxis beeinflussen.

In den Portfolios ist im Kontext pädagogischer Beziehungen die Kernkategorie *„Anforderungen“* und die Subkategorien *„interpersonelle Anforderungen“* und *„Anforderungen von außen“* aufgefallen. Auf Themen wie *„Herausforderungen“*, *„Emotionen“* sowie auf die *„strukturelle Ebene“* und *„Schlüsselpersonen“* wird hierbei eingegangen

4.2.1 Interpersonelle Anforderungen

Die Subkategorie der *„Interpersonellen Anforderungen“* setzt sich aus den Kategorien der *„Herausforderungen“* und *„Emotionen“* zusammen, welche in Verbindung miteinander gebracht werden.

4.2.1.1 Herausforderungen

In den Beispielen kommt zum Ausdruck, dass die angehenden Lehrer*innen mit zahlreichen unterschiedlichen Herausforderungen im Unterricht konfrontiert werden.

> „Mir war bewusst, dass es durchaus anstrengend sein kann, in einer Klasse zu stehen, immer alles im Blick haben zu müssen und auf jede Frage eine passende Antwort parat zu haben. (…) Es sind Fragen aufgetaucht, die ich beim besten Willen nicht beantworten konnte. (…) Dies ist jene Dimension, in der ich mich wohl noch am meisten verbessern muss. Als Lehrperson soll man sich seinen eigenen Fähigkeiten, dem persönlichen Wissen und Können, bewusst sein und dieses selbstbewusst vor Schüler*innen und Erziehungsberechtigten vertreten." (S4, S. 4)

S4 beschreibt die Herausforderung, nicht über genug Wissen und Können zu verfügen, um den Schüler*innen etwas zu erklären. Zusätzlich wird im Portfolio eine Praktikumssituation beschrieben, in der eine Rechenübung an der Tafel falsch vorgerechnet wurde, was zu Unsicherheit beiträgt. Weiters wird die Herausforderung, Gruppenarbeiten einzubauen, aufgezählt, da hierbei das Gefühl entsteht, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren.

Bei S6 scheint die Gruppe und die Individuen im Mittelpunkt der Herausforderung zu stehen. S6 sieht sich nicht in der Lage, Probleme von Schüler*innen zu erkennen. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, wie auf Individuen von Schüler*innen eingegangen werden kann und inwieweit dies die Gruppe beeinflusst. Eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wird angestrebt, jedoch liegt die Herausforderung darin, selbstsicher zu sein.

> „Trotz der intensiven Beschäftigung mit diesem Fall hatte ich das Gefühl, dass ich im realen Schulalltag Schwierigkeiten haben würde, Viktorias abnehmende Leistungen ohne ausreichend andere Hinweise auf ihre schwierige familiäre Situation zurückzuführen." (ebd., S. 7)
> „Aus meiner jetzigen Perspektive übt dieses Wissen gewissermaßen Druck auf mich aus, wenn ich bedenke, dass ich zukünftig jedes Jahr mehrere Klassen neu kennenlernen werden und sich durch mein Verhalten entscheiden kann, wie die Zusammenarbeit mit der Klasse für das restliche Schuljahr aussehen wird. Das Prinzip der guten Autorität, das Rogers beschreibt, meint, dass man als Lehrperson durch die eigene Art, durch die Kommunikation und das eigene Verhalten Souveränität ausstrahlt und den Schülerinnen und Schülern dadurch Sicherheit vermittelt, ohne die eigene Machtposition auszunutzen. (…) Allerdings erscheint es mir unmöglich, Selbstsicherheit auszustrahlen, ohne diese auch wirklich innerlich zu verspüren." (ebd., S. 10f)

S9 äußert Bedenken beim Lösen von klasseninternen Konflikten.

> „Ich weiß oft einfach nicht, was ich sagen soll und mir fällt oft erst im Nachhinein eine gute Handlungsmöglichkeit ein. Daran möchte ich in Zukunft noch arbeiten. (S9, S. 5)
> Damals fühlte ich mich fast dazu gezwungen, mir immer neue Dinge einfallen zu lassen, Spiele in den Unterricht einzubauen, neue Methoden zur Sprach- und Kulturvermittlung auszuprobieren, einfach aus dem Grund, weil ich auf keinen Fall langweiligen Unterricht machen wollte." (ebd., S. 3)

S9 befürchtet anhand seiner Reflexion, den Schüler*innen falsche Aufgaben zu erteilen und mit größeren Konflikten konfrontiert zu sein sowie langweiligen Unterricht zu planen.

> „Im Wintersemester hatte ich ein Praktikum im Realgymnasium und durfte dort in einer vierten Klasse eine Doppelstunde zum Thema Differenzengleichungen halten. Ich kam in die Klasse und begann mit dem Unterricht, in dieser Klasse war ein so enormer Niveauunterschied zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern, dass mein geplanter Unterrichtsverlauf in die Hose ging. (…) Eine meiner größten Schwächen ist das Beobachten. Während ich vor einer Klasse stehe, fällt mir vieles nicht auf, worauf ich eigentlich reagieren müsste.“ (S10, S. 2, 3)
> „Besonders der Unterricht in der Mittelschule stellte sich als große Herausforderung heraus. Der Leistungsunterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern war viel größer als jener im Realgymnasium, weshalb ich mich verstärkt mit Differenzierung auseinandersetzen musste.“ (ebd., S. 2)

S10 beschreibt Herausforderungen in der Planungsumsetzung während des Unterrichts. Aus unterschiedlichen Gründen konnte die Unterrichtsplanung nicht wie gewollt umgesetzt werden.

> „Vielleicht passiert das nicht so oft, wenn man eine eigene Klasse hat und die Schülerinnen und Schüler besser kennt, aber als Praktikantin oder Praktikant muss man immer in der Klasse einspringen ohne viel Zeit, oder man hat oft keine Zeit, die Schülerinnen und Schüler kennenzulernen. Außerdem können die Themen in diesen Gesprächen sehr heikel sein: Scheidung, Mobbing, Essstörungen, Missbrauch, Noten, Zukunft, besondere Bedürfnisse usw. Solche Gespräche auf Deutsch zu führen, fühle ich mich leider sprachlich noch nicht bereit.“ (S11, S. 5, 6)

S11 beschreibt wieder die Herausforderung, neue Schüler*innen kennenzulernen und auf ihre individuellen Probleme einzugehen. Zusätzlich wird darauf eingegangen, dass im Unterricht konstante und transparente Regeln vermittelt werden, da sich sonst die Schüler*innen ungerecht behandelt fühlen könnten.

> „Auf meinem derzeitigen Entwicklungsstand, was die Differenzfähigkeit betrifft, muss ich ehrlich zugeben, dass ich mich nicht in der Lage sehe, in einem Klassenzimmer mit beispielsweise 20 – 30 Schülerinnen und Schülern für jeden in jeder Unterrichtseinheit individuell da zu sein und individuell abgestimmte Inhalte dabeizuhaben, vor allem aus zeitlichen Gründen. Jedoch denke ich, dass es für die Lehrperson unglaublich schwer sein muss, stets die richtigen Lernsettings mit der adäquaten Auswahl an Input für alle Lernenden sowie dem passenden Zeitmanagement zu finden.“ (S27, S. 7)

S27 sieht Herausforderungen vorrangig in einer schüler*innenorientierten, individuellen Unterrichtsplanung.

Angehende Lehrer*innen beschreiben in den Portfolios folgende Herausforderungen: über nicht genügend Know-How zu verfügen, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren, auf Unterrichtsstörungen nicht adäquat zu reagieren, die Unterrichtsplanung nicht umsetzen zu können, individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen nicht erkennen zu können oder keine

transparenten Regeln zu vermitteln. Darüber hinaus wird die Elternarbeit als besondere Herausforderung beschrieben.

Es kann gesagt werden, dass sich die angehenden Lehrpersonen selbst in den Portfolios und damit die Herausforderungen des Lehrer*innenalltags reflektieren. Somit zeigen sie auf, worin sie sich verbessern wollen, um ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden und worin sie selbst Schwächen erkennen. Diese Ansprüche beziehen sich vor allem auf die oben genannten Themenbereiche und ihre fachliche sowie soziale Verantwortung gegenüber den Schüler*innen. Zusätzlich spielt eine wichtige Rolle, wie sie mit diesen Herausforderungen angemessen umgehen, teilweise muss in diesen Situationen schnell und spontan gehandelt werden. Hierbei werden Lösungsansätze oft analysiert und weitere Handlungsmöglichkeiten reflektiert.

Herausforderungen können zusammenfassend in der fachlichen Unsicherheit und in der Unsicherheit bezüglich der Beziehungsgestaltung gesehen werden. Es ist in der kurzen Praktikumszeit nicht möglich, Schüler*innen kennenzulernen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. Daraus ergibt sich auch die Schwierigkeit, Unterricht differenziert und individuell zu gestalten und zu planen. Die angehenden Lehrer*innen kennen die Schüler*innen und die Klasse zu wenig, um über Defizite, Schwierigkeiten und Probleme, aber auch Interessen Bescheid zu wissen. Daher sehen sie eine Herausforderung darin Unterricht fachlich differenziert sowie individuell zu gestalten. Es fällt ihnen schwer, im Praktikum eine Beziehung zu Schüler*innen aufzubauen und individuell gestalteten Unterricht durchzuführen. Trotzdem berichten einige angehende Lehrer*innen in den Portfolios, dass die Betreuungslehrpersonen ihnen in besonders herausfordernden Situationen Hilfestellungen gaben und Interessen, Schwierigkeiten und Probleme der Schüler*innen mitgeteilt wurden, um selbstständig Probleme zu lösen, indem sie auf den/die Schüler*in eingehen konnten.

4.2.1.2 Emotionen

Mit den herausgearbeiteten Herausforderungen der angehenden Lehrer*innen gehen auch die aufgezeigten Emotionen einher. Oft beschreiben sie sich als *„unsicher/nicht selbstsicher“* und *„nervös“* beim Unterrichten worin eine Verbindung zu den zu bewältigenden Herausforderungen hergestellt werden kann.
In drei Portfolios beschreiben die angehenden Lehrer*innen, dass sie *„nervös“* sind, zwei haben sogar *„Angst etwas falsch zu machen“* und sechs fühlen sich in Unterrichtssituationen *„unsicher und nicht selbstbewusst“.* Hingegen schreibt nur eine Person, sich *„selbstsicher“* in

der Klasse zu fühlen und fünf Personen habe Freude daran zu haben jemandem etwas beibringen zu können.

Nervös	Unsicher/ nicht selbstbewusst	Sicher/Selbstbewusst	Angst, etwas falsch zu machen	Freude, jemandem etwas beizubringen
3	6	1	2	5

Die angehenden Lehrer*innen sind Herausforderungen ausgesetzt und fühlen sich unsicher vor der Klasse. Diese Emotionen können aus einer unsicheren Beziehungsgestaltung mit den Schüler*innen hergeleitet werden. Sie haben Freude daran, Schüler*innen etwas beizubringen und möchten sie motivieren. Allerdings sind sie nervös, unsicher und haben teilweise Angst, etwas falsch zu machen.

Angehende Lehrer*innen fühlen sich unsicher und nicht selbstbewusst in der Bewältigung von Unterrichtsherausforderungen. Als Herausforderungen des Unterrichts werden eine angemessene Interaktion mit der Klasse und den Individuen gesehen und eine professionelle Reaktion auf Unterschiede im Wissenstand und in den Kompetenzen sowie auf persönliche Interessen der Schüler*innen.

Die angehenden Lehrer*innen verspüren somit Unsicherheit, Angst und Nervosität, da sie Schüler*innen unterrichten, die sie noch nicht kennen und nicht wissen, wie diese auf die Lehrperson, den Unterricht und die Methode reagieren und wie sie diese auffassen werden.

4.2.2 Außenanforderungen

Bei der Subkategorie *„Außenanforderungen“* wird das Muster der *„strukturellen Ebene“* und der *„Schlüsselpersonen“* aufgezeigt und analysiert.

4.2.2.1 Strukturelle Ebene: Politik, Gesellschaft und Schulsystem

Die *„strukturelle Ebene der Politik, Gesellschaft und des Schulsystems“* beeinflussen ebenso die Praxis der angehenden Lehrer*innen. Diese Annahme kann in den Portfolios durch die herausgearbeiteten Beispiele verdeutlicht und näher betrachtet werden.

S6 (S. 3) schreibt hierzu, dass er/sie zu Beginn des Studiums nicht über Unterschiede in den Schulsystemen der Länder Bescheid wusste. Zusätzlich wird der Bildungsauftrag der „*neuen Schule“* beschrieben und auf Eigenständigkeit verwiesen. S6 behauptet, dass Eigenständigkeit durch selbstständiges und reflektiertes Arbeiten der Schüler*innen entwickelt werden kann und somit wird vom Trichter-Modell und der Lehrperson als Allwissende Abstand genommen. Deshalb erscheint es notwendig, auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und diese in ihrer Eigenständigkeit zu fördern, indem sie im Unterricht unterstützt werden. Die Eigenständigkeit zeigt sich darin, dass sich die Schüler*innen in Beziehung zur Umwelt wahrnehmen und dadurch einen Beitrag zur Gesellschaft leisten wollen, indem sie alltägliche Entscheidungen analysieren und Verantwortung dafür übernehmen. Es wird auch erklärt, dass im Lehrberuf vieles geleistet wird, jedoch Lehrer*innen nur wenig Anerkennung seitens der Gesellschaft zugesprochen wird.

S28 (S. 1) erkennt das Verhältnis zwischen Politik und Schulsystem und benennt eine gegenseitige Beeinflussung. Beispielsweise werden Kompetenzmodelle und Bildungsstandards durch die OECD festgelegt, wodurch der Gestaltungsspielraum aufgezeigt und Rahmenbedingungen entwickelt werden. Später wird noch beschrieben, dass durch die Schulpreisschulen[7] erkannt wurde, dass demokratische Schulentscheidungen durch die Schüler*innen mit Hilfe von Lernen und Mitredenlassen Schulentwicklungen beeinflussen können. Zusätzlich wird ein Zusammenhang der gegenseitigen Beeinflussung in sozialen Projekten gesehen, da hierbei gelernt werden kann, sich selbst und andere als Individuen zu akzeptieren. Durch das Voneinanderlernen wird die Gruppe gestärkt und die Schule nach außen repräsentiert.

S20 (S. 1) schreibt über das Kompetenzmodell, dass Kompetenzen gelehrt werden sollten, die Schüler*innen auf das Leben nach der Schule vorbereiten. Der Lehrauftrag wird somit in der Wissensvermittlung und in der Erziehung gesehen, wodurch die Schüler*innen zur Partizipation in der Gesellschaft geführt werden sollen, indem soziale Kompetenzen vermittelt werden.

S12 (S. 1, 6) fällt auf, dass im Schulsystem oft Stärken der Schüler*innen verloren gehen. Zusätzlich wird darauf verwiesen, dass sich das Schulsystem und Sichtweisen verändern, womit Lehrer*innen mit Wandel konfrontiert sind, dem sie entsprechen sollten. Zum Beispiel verändern sich dadurch Lehrpläne und die Digitalisierung schreitet voran. Lehrpersonen sollten diese neuen Anforderungen im Unterricht umsetzen, offen für Neues sein und neue

[7] Deutscher Schulpreis: DSP. URL: Wir über uns | Der Deutsche Schulpreis (deutscher-schulpreis.de), zuletzt aufgerufen am 01.04.2022.

Methoden ausprobieren. S 12 (S. 3) schreibt, dass Politik und Gesellschaft das Ansehen des Lehrer*innenberufs mindern, indem sie über Kinder und Jugendliche *„schimpfen“* und es dadurch für angehende Lehrpersonen schwierig ist, motiviert und engagiert zu arbeiten.

Allerdings werden positive Erfahrungen in der Praxisarbeit beschrieben, in denen viel durch Verständnis und Einfühlungsvermögen bewirkt werden konnte.

Trotzdem appelliert S23 (S. 8) an die Regierung, Lehrer*innen zu unterstützen und etwas zu verändern. Der Lehrauftrag wird als ein doppelter wahrgenommen. Einerseits sollen Individuen gestärkt und unterstützt werden, andererseits soll der *„Fortbestand der Welt“* gesichert werden. Somit beziehen sich die Aufgaben der Lehrperson nach S23 auf Wissensvermittlung und auf Erziehung.

S11 (S. 7, 8) beschreibt, dass das Verhalten der Lehrpersonen Auswirkungen auf das Leben der Schüler*innen und die Gesellschaft haben können, wie zum Beispiel, wenn Stereotype im Unterricht von Lehrer*innen vermittelt werden. Die Schule wird als *„Mikrokosmos der Gesellschaf“* beschrieben und wird geprägt durch den Umgang und die Interaktion zwischen Lehrer*in und Schüler*in, denn diese tragen jene Umgangsformen in die Gesellschaft. Solche Handlungen zu analysieren, zu untersuchen und zu reflektieren kann zu Veränderungen in der Schule und somit auch in der Gesellschaft beitragen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die angehenden Lehrer*innen sich als scheinbar weniger als von der Forscherin selbst erwartet von der Politik, Gesellschaft und von der Schule in ihrer Praxis beeinflusst fühlen. Stattdessen kann angenommen werden, dass sie deren Anforderungen entsprechen wollen, indem der Erziehungsauftrag übernommen wird, die Schüler*innen Werte, soziale Kompetenzen (Reflexion von Umgangsformen) und Fähigkeiten (Eigenständigkeit, Verantwortung, Akzeptanz) zu lehren, um die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft ausüben zu können. Dies wird von den angehenden Lehrer*innen nicht durch Lerninhalte weitergegeben, sondern den Schüler*innen durch das Verhalten und den Umgang miteinander beigebracht und durch gegenseitige soziale Interaktionen reproduziert.

Einige erwähnen auch das negative Bild des Lehrerberufs, welches vermittelt wird und dem sie sich gegenüber der Öffentlichkeit und den Eltern ausgeliefert sehen.

Die Schule erfüllt im Rahmen der Politik einerseits den Zweck, eine Gesellschaft zu bilden, also Schüler*innen darin auszubilden, wichtige soziale Aufgaben übernehmen zu können.

Andererseits wird von der strukturellen Ebene wenig Unterstützung dahingehend erfahren. Lehrer*innen erhalten wenig Anerkennung für diese Erfüllung des Lehrens sozialer Anforderungen wodurch das Bild des/der Lehrers*in negativ behaftet ist und sogar verpönt wird – so schreibt S6

> „In der medialen Meinung gelten Lehrerinnen und Lehrer häufig als 'beneidenswerte Halbtagsjobber mit viel Freizeit und damit verbundenen Erholungsmöglichkeiten' (BVA 2013, 5). Aussagen in diese Richtung hat wohl jede/r Lehramtsstudent/in schon einmal zu hören bekommen." (ebd., S. 6)

– und als kein ansprechender Berufswunsch dargestellt wird.

4.2.2.2 Schlüsselpersonen: Kollegium, Mitstudierende und Betreuungslehrpersonen

Da die angehenden Lehrpersonen ständig neue herausfordernde Situationen und Anforderungen von außen bewältigen müssen, reflektieren sie hierbei über Schlüsselpersonen in ihrer Ausbildung, die sie als Stütze erleben.

S28 schreibt beispielsweise:

> „Zudem „erkannte [ich] im Gespräch mit meinen Mitstudentinnen und Mitstudenten, dass jeder stark unterschiedliche Schwerpunkte zu 'gutem Unterricht' äußerte (Zehetner, 2017d) und damit, dass der von mir erdachte perfekte Unterricht nicht für alle passend ist. (ebd., S. 1)

S20 beschreibt, dass

> „Durch den Austausch bzw. Gespräche mit anderen Studenten und Studentinnen und natürlich auch Betreuungslehrpersonen wurden dann oftmals Lösungsvorschläge erarbeitet, auf die ich alleine wahrscheinlich niemals gekommen wäre." (ebd., S. 4)

Es kann gesagt werden, dass sich die angehenden Lehrer*innen mit Studienkollegen*innen über Probleme und Herausforderungen sowie Erfahrungen austauschen und dadurch Lösungen erarbeiten. Ebenso bei den Arbeitskollegen*innen beschreiben die angehenden Lehrer*innen, dass ihnen der Austausch Rückhalt bietet, sie in Gesprächen Herausforderungen ausfindig machen und Probleme lösen können. Im Kollegium können sich die angehenden Lehrer*innen über „*Sachverhalte beraten"* und pflegen einen „*offenen"* Austausch miteinander. Sie beschreiben ein „*angenehmes Arbeitsklima"*, ein „*Teil einer Community"* zu sein und einen „*wertschätzenden und harmonisch*en" Umgang miteinander. Es sei möglich, „*Tipps zu bekommen*, *Fragenzustellen* und *Unsicherheiten offenzulegen"*. Einblicke in „*Herangehensweisen"* und „*Arbeitsweisen"* und eine „*kooperative Arbeitshaltung"* werden vermittelt.

Jedoch werden auch negative Erfahrungen in den Portfolios beschrieben.

> „Wir Studenten und Studentinnen bekommen immer wieder gesagt, nicht nur an der PHT, dass wir mit Sicherheit die ersten Jahre im Lehrerkollegium kein Ansehen genießen werden, sondern eher Augenrollen und abschätzige Blicke für unsere noch vorhandene Motivation. Doch ich habe mir fest vorgenommen, dass mir das nichts anhaben und mich nicht von meinen Zielen abbringen darf. Leider scheint es nämlich auch viel Missgunst innerhalb des Kollegenkreises zu geben." (S12, S. 9, 10)

Ebenso werden mit den Betreuungslehrpersonen schlechte Erfahrungen zum Thema *„Kollegium"* gemacht.

> „Deshalb fiel es mir mit der Betreuungslehrperson aus dem obigen Abschnitt vermutlich auch ein wenig schwer, ein tiefergehendes Gespräch zu führen, da die Sympathie sich, zumindest meinerseits, aus verschiedenen Gründen eher in Grenzen hielt (Motivation der Lehrperson, Einstellung gegenüber den Schülerinnen dieser Schule, etc.). Diese These der Vertrauensbasis und Sympathie stütze ich auf eigene Eindrücke aus dem Fachpraktikum in Französisch." (S27, S. 6)

> „Zum Beispiel hatte ich in einer meiner Schulpraktika eine Betreuungsperson, die jede Woche aufs Neue mit der Oberstufe nur Spiele im Sportunterricht gespielt hat. Sie meint, dass die Schülerinnen schon so alt und in der letzten Schulstufe seien, so dass ein ernsthafter Unterricht nichts mehr bringen würde. Diese Erfahrung zeigte mir, dass ich nie eine Klasse aufgeben würde, auch wenn die SchülerInnen in der letzten Schulstufe sind, kann man ihnen über das Schuljahr noch einiges mitgeben." (S23, S. 1)

> „Als ich vorher erwähnte Betreuungslehrperson nach langem Überlegen auf ihre wenigen „falschen" Erklärungen angesprochen habe, hatte diese gemeint, dass sie darüber Bescheid wisse und die anderen Mathematiklehrpersonen auch schon darauf aufmerksam gemacht habe, aber sich den anderen „Mathematiklehrerinnen (welche zumeist eigentlich ausgebildete Biolog*innen sind)" anpassen müsse." (S26, S. 1)

Im Unterricht mit den Betreuungslehrpersonen hingegen fällt auf, dass diese Kritik und Lob aussprechen. Die angehenden Lehrpersonen empfinden die Kontrolle durch die Betreuungslehrpersonen meist als Rückhalt und nehmen diese gerne in Anspruch. Bei den Betreuungslehrpersonen kommt nochmals deutlicher zum Ausdruck, dass sie gemeinsam mit den angehenden Lehrer*innen die gehaltenen Unterrichtseinheiten evaluieren und reflektieren und sie somit den Erfahrungsprozess in der Praxis unterstützen können. In den Portfolios werden durch die Inputs und Hilfestellungen der Betreuungslehrpersonen auch Entwicklungen im pädagogischen Handeln der angehenden Lehrer*innen deutlich. Ebenso wird sichtbar, dass die angehenden Lehrpersonen das Vorgehen der Betreuungslehrpersonen analysieren und dadurch eigene Ansprüche an Lehrer*innenhandeln formulieren.

> „Eine meiner Betreuungspersonen führt diese Tests ebenfalls regelmäßig durch und lässt diese dann auch in die Note miteinfließen. Wenn ich diese Tests, wie empfohlen zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchführen würde, fände ich zu Beginn eine Note auf jeden Fall unpassend. Allgemein finde ich diese Tests sehr gut, aber vor allem auch, um die Entwicklung der SchülerInnen zu betrachten." (S23, S. 9, 10)

„Sollte mir als Lehrperson auch so etwas wie meiner Betreuungslehrperson passieren, würde ich sowas mit Sicherheit nicht akzeptieren und wenn mich das noch so viel Energie und Nerven kosten würde. Umgekehrt möchte ich für konstruktive Kritik stets offen sein und meine Unterrichtsmethoden bzw. meine Lerninhalte überdenken, sollten diese nicht professionell bzw. korrekt sein." (S26, S. 1)

„Während der Praktika dieses Semester habe ich leider häufig bemerkt, wie mir die Betreuungslehrpersonen genau gesagt haben, wie ich welche Inhalte im Unterricht umsetzen soll. Dies hat sogar soweit gereicht, dass mir gesagt wurde, an welcher Stelle welcher Phase oder Übung ich welche zusätzlichen Informationen wie formulieren muss/soll, obwohl ich es selbst gerne ganz anders gemacht hätte oder anders gelernt habe. Nach einigen Stunden, welche nach diesem Schema vorbereitet wurden, war es für mich irgendwann jedoch normal und ich habe gleich vorbereitet wie meine Betreuungslehrpersonen, weil es so von mir erwartet wurde (…) Obwohl ich mich daran erinnere, dass wir sogar recht viel über die beiden Stunden gesprochen haben, scheine ich aus diesen Gesprächen in meinem damaligen Entwicklungsstadium nichts mitgenommen zu haben. Im Nachhinein würde ich hier sagen, dass ich zwar auf das Feedback der Betreuungslehrperson geachtet habe, dass dieses jedoch von mir nicht auf kollegialer Ebene, sondern vielmehr noch auf Schüler-Lehrer-Ebene wahrgenommen wurde, da mir schlichtweg die Kompetenz zur Kollegialität noch fehlte und ich diese, obwohl offensichtlich von meiner Betreuungslehrperson angeboten, daher nicht für mich wahrnehmen konnte." (S27, S. 5)

„Eine meiner Betreuungspersonen hat mir geraten, dass es nicht gut ist, wenn man immer zugesteht, dass man etwas nicht weiß. Sie meinte, dies hätte negative Auswirkungen auf die Autorität der Lehrperson. Aber wie soll ich etwas erklären oder beantworten, wenn ich es nicht sicher weiß? Ich kann ja nicht einfach etwas erfinden. Wenn, dann möchte ich die Frage richtig beantworten und nicht nur halbherzig. Natürlich kann man im Unterricht sagen: Ich vermute, dass es so ist, weil ich dieses und jenes Vorwissen habe und das daraus ableiten kann. Trotzdem sollte man die Richtigkeit stets nochmals überprüfen und gegebenenfalls die Antwort richtigstellen. Ich finde, auch das ist ein Ausdruck von professionellem Handeln, dass man auf die Korrektheit der Inhalte bedacht ist und auch vor der Klasse eingestehen kann, dass man etwas nicht sicher sagen kann. Es ist schließlich niemand allwissend." (S4, S. 3)

Zusammenfassend fällt auf, dass Außenanforderungen auch zu intrinsischer Motivation der angehenden Lehrer*innen führen und diese Anforderungen übernommen werden. Somit sehen sie Anforderungen von Politik und Gesellschaft und deren Einflüsse auf das Schulsystem nicht als Außenanforderung, sondern übernehmen deren Ansprüche und Positionen des Erziehungsauftrages von Lehrpersonen. Sie kritisieren allerdings den fehlenden Rückhalt und die fehlende Unterstützung gegenüber Lehrern*innen.

Meinungen von Betreuungslehrpersonen, dem Lehrerkollegium und Mitstudierenden werden als Unterstützungen, Hilfestellungen, Feedback/Kritik/Lob, Tipps wahrgenommen und der Austausch zu Problemlösungsstrategien wird analysiert, reflektiert und kritisiert, wodurch beim Austausch mit Betreuungslehrpersonen, dem Lehrer*innenkollegium und Mitstudierenden deren Anforderungen, interne Anforderungen der jeweiligen Schule und auch interpersonelle Anforderungen deutlich werden. Damit kann aufgezeigt werden, dass Anforderungen von Schlüsselpersonen in dieser Masterarbeit zwar der strukturellen Ebene und den

Außenanforderungen zugeordnet werden können, jedoch genauso das Individuum beeinflussen und die interpersonellen Anforderungen betreffen.

Es kann ein Muster aufgezeigt werden, wie die Ebenen der *„Bedingungsmatrix“* das pädagogische Handeln beeinflusst. *„Herausforderungen“* und *„Emotionen“* können der Ebene *„Kollektiv, Gruppe, Individuum“* zugeordnet werden, wobei *„Schlüsselpersonen“* auf mehreren Ebenen, wie der *„organisatorischen und institutionellen“* sowie der *„Kollektiv, Gruppe, Individuum“* Ebene eingeordnet werden können. Politik und Gesellschaft wirken auf der *„internationalen-, nationalen- oder der Gemeinde“* Ebene.

4.3 Pädagogisches Handeln

Die Hauptkategorie *„pädagogisches Handeln“* bezieht sich in den Portfolios vor allem auf die *„Unterrichtsplanung“*, die *„Leistungsbeurteilung“* und den *„Perspektivenwechsel“* sowie die *„Grenzen“* beim pädagogischen Handeln.

4.3.1 Unterrichtsplanung als soziale Kompetenz

Auffallend ist, dass das Thema pädagogische Beziehungen in den Portfolios bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird.

S4 beschreibt, dass es vor allem im Fach Biologie möglich ist, auf die Interessen der Schüler*innen einzugehen, da der Lehrplan offener ist und im Unterricht mehrere Projektarbeiten und Gruppenarbeiten eingebaut werden können. Obwohl S4 bei einem offen gestalteten Unterricht befürchtet, dass der Lernfortschritt verloren gehen könnte, soll in Zukunft der Versuch unternommen werden, mehrere solcher Methoden in der Unterrichtsplanung einzusetzen. Beispielsweise soll beim Stationenbetrieb den Schüler*innen vertraut gemacht werden, dass sie den Lernerfolg durch selbstständiges Arbeiten erzielen und dass sie selbst Verantwortung dafür tragen. Ebenso sicherte sich S4 ab, indem die Unterrichtsplanungen an die Betreuungslehrperson gesendet wurden und bis *„ins kleinste Detail“* geplant wurden. (Vgl. S4, S. 2)

> „Ich finde es nämlich gerade in einem alltagsrelevanten Fach wie Biologie sehr wichtig, möglichst viel Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen herzustellen. Man hat hier so unendlich viele Möglichkeiten – rausgehen, beobachten, experimentieren, Anschauungsmaterial zeigen – diese sollte man in jedem Fall nutzen. Ich habe mir zum Ziel gesetzt, die Lernenden für die Biologie zu begeistern und ihnen meine Freude an der Natur zu vermitteln.“ (ebd., S. 5)

S6 (S. 11) schreibt, dass soziales Lernen immer und überall stattfindet und dies auch durch die Lehrperson unterstützt werden soll. Dies geschieht durch Inklusion, indem Unterschiede und Differenzen als Chancen wahrgenommen werden. Es sollen fachliche sowie soziale Kompetenzen vermittelt werden und ein positives Arbeitsklima geschaffen werden. Es erscheint ebenso wichtig, für die Klasse passende Methoden zu finden, um ein Arbeitsbündnis mit ihnen gestalten zu können, womit auch Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden soll. Hierbei wird verhindert, Methoden durchzusetzen, vielmehr wird angeführt, sich an den Lernenden zu orientieren. Dafür müssen Lernerfolge und Lernprozesse auch als Gesamtes betrachtet werden. Es geht somit nicht nur um Tests und Prüfungen, sondern auch darum, Lernentwicklungen zu reflektieren und psychologische, entwicklungshemmende Aspekte und Einflüsse des Umfeldes zu erkennen. Der Unterricht soll anhand der Interessen und Stärken der Schüler*innen gestaltet und geplant werden.

Auch S10 (S. 2) beschreibt das Problem des Niveauunterschieds und die Schwierigkeit, auf Schüler*innen individuell einzugehen.

S11 (S. 7) ist der Meinung, dass man flexibel auf Unterschiede eingehen müsse und Unterschiede im Arbeitstempo, die jeweiligen Verfassungen und Launen der Schüler*innen mitgedacht werden sollen, um Unterrichtsaktivitäten an die Schüler*innen anzupassen.

S12 (S. 11) schreibt, dass die Entdeckungs- und Lernlust gefördert werden soll. Unterrichtsplanungen sind manchmal nicht durchsetzbar, weil die Motivation und Laune der Schüler*innen die Durchführung der Unterrichtsplanung beeinflusst. Dabei hilft es, wenn der Unterricht lebensnah und offen gestaltet ist und die Schüler*innen miteinbezogen werden. Auch außerschulische Situationen und Emotionen sollen bei der Planung bedacht werden.

Laut S13 (S. 2) reicht ein ausführlich geplanter Unterricht nicht aus. Es benötigt vielmehr Einfühlungsvermögen seitens der Lehrer*innen, um Interessen, Besonderheiten und auch Vorwissen oder Beziehungsgeschichten zu berücksichtigen.

Auch S20 (S. 1, 2) berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und Interessen von Schüler*innen in der Unterrichtsplanung und -durchführung. Zusätzlich wird das Ausprobieren unterschiedlicher Methoden thematisiert, um eine profitable für die Schüler*innen zu finden.

S26 beschreibt eine Situation, in der sich die Unterschiede jeder Klasse zeigen:

> „Was in der einen Klasse hervorragend funktionierte, war in einer anderen Klasse ein Schuss ins eigene Bein. Auch das Feedback zur Gestaltung hätte nicht unterschiedlicher sein können. In der einen Klasse waren die Schüler*innen traurig darüber nicht mehr solche Stunden zu haben, in der anderen Klasse war man froh als die Stunde zu Ende war. Nach anschließender Reflexion bin ich zu dem Schluss gekommen, dass ich in Zukunft meine Unterrichtsgestaltung vielleicht mehr auf meine Klasse und nicht auf mich ausrichten würde. Was hier gut funktioniert, muss dort zwingend nicht auch funktionieren. Die verschiedenen Typen innerhalb einer Klasse machen meiner Meinung nach viel aus, wie wo welcher Unterricht gut passt.“ (S26, S. 3, 4)

Weiters beschreibt S27 eine geplante Fremdsprachen-Unterrichtssequenz und reflektiert hierbei, dass der Unterricht gut geplant sei, es jedoch nicht an der Lehrperson liegt, dass die Schüler*innen sich am Unterricht beteiligen, sondern dies zur Eigenverantwortung der Schüler*innen zählt, und dass die Lehrperson auf eventuelle Situationen spontan eingehen müsse.

> „Die Unterrichtsplanung wurde für eine 7. Klasse Gymnasium, naturwissenschaftlicher Zweig, entworfen. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ergibt sich allem voran daraus, dass ein Teil der Lernenden in der Unterstufe das Gymnasium besucht und bereits zwei Jahre Spanischunterricht hatte, bevor sie den Zweig gewechselt haben, während der andere Teil der Schülerinnen in der 5. Klasse erst mit Spanisch begonnen hat. Diese besondere Konstellation führt über die normalerweise bereits sehr häufig vorhandenen Niveauunterschiede im Fremdsprachenunterricht hinaus und schafft daher nochmals eine heterogenere Situation.
> Die entworfene Unterrichtseinheit (2 – 3 Stunden) beschäftigt sich thematisch mit spanischen und lateinamerikanischen Festen. In einer etwas abgewandelten Form eines Gruppenpuzzles mit vier vorbestimmten Gruppen (bestimmte Zusammensetzung aus Lernenden unterschiedlichen Niveaus) erarbeiten sich die Lernenden jeweils ein Fest, welches sie selbst in der Kleingruppe wählen können, genauer. Zum jeweiligen Fest soll in Kleingruppen eine möglichst detaillierte Mini-Präsentation erstellt werden (Phase 1 des Gruppenpuzzles), die anschließend in der zweiten Phase den Experten der anderen drei Gruppen präsentiert wird. In der dritten Phase finden sich die Stammgruppen wieder zusammen und tauschen das Gehörte der anderen Gruppen anhand ihrer Notizen untereinander aus. So soll jede Schülerin/jeder Schüler die Möglichkeit erhalten, die Inhalte nochmals zu hören bzw. gegebenenfalls vorhandene Defizite (durch eigene Verständnisschwierigkeiten, durch eher schlechter gelungene Präsentation eines anderen, ...) auszugleichen. Um allen Schülerinnen und Schülern trotz der großen Niveauunterschiede eine Mitarbeit an der Präsentation so gut wie möglich zu ermöglichen, beinhalten alle Aufgabenstellungen Informationsquellen unterschiedlichen Niveaus (farbcodiert, mit Angabe des jeweiligen Mediums).“ (ebd., S. 7)

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass einige angehende Lehrpersonen auch Unterrichtssequenzen beschreiben und durch bestimmte Situationen lernen, nicht „*stur an der Unterrichtsplanung*“ festzuhalten. Diese „*Offenheit“* der Unterrichtsdurchführung und das „*flexible Handeln“* wird durch die Umsetzung der Planung erlebt und gelernt. Im Mittelpunkt der Planung steht das Vermitteln der Lerninhalte und des Lehrplans, jedoch erkennen die angehenden Lehrpersonen die Wichtigkeit, in der Praxis auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen einzugehen, auch soziale Kompetenzen zu vermitteln, Lernprozesse und -

entwicklungen zu reflektieren und eine Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen, um Gegebenheiten wie „*Laune“* oder „*Tagesverfassung“* einschätzen zu können oder über das Umfeld Bescheid zu wissen.

4.3.2 Leistungsbeurteilung, Fairness und Transparenz

Das Thema der Leistungsbeurteilung erscheint sehr komplex, da hierbei auch die zu unterrichtenden Fächer der angehenden Lehrpersonen mitgedacht werden müssen. Der Forscherin erschließt sich die Logik, dass sich eine objektive Beurteilung im Fach Mathematik leichter rechtfertigen lässt und dass subjektive Ansichten in den Fächern Deutsch, Sport oder bildnerische Erziehung einfließen. Diese Annahme zeigt sich auch in den Beispielen, da vor allem beim Unterrichten der aufgezählten Fächer, in denen eine objektive Beurteilung schwierig erscheint, auf Computerprogramme oder Bewertungssysteme verwiesen und die Wichtigkeit von Transparenz hervorgehoben werden. Divergierende Meinungen zeigen sich bei der Beurteilung von Lernprozessen oder dem Miteinbeziehen von sozialen Kompetenzen in die Benotung, wie zum Beispiel bei den angeführten Meinungen von S11 (S. 6, 7, 11, 12) und S23. (S. 9) Zusätzlich werden Ziffernnoten kritisiert und das leistungsorientierte Bewertungsmodell hinterfragt.

S6 schreibt, dass sich die Schüler*innen wegen der Undurchsichtigkeit der Leistungsbeurteilung ungerecht behandelt fühlen. Deshalb soll ein Computer-Programm zur Verwaltung der Beurteilungen genutzt werden. S6 ist der Meinung, auch den Lernprozess zu betrachten, jedoch ist eine Notengebung und auch die Anzahl und die Art der Erhebung vorgeschrieben.

> „In Deutsch neigt man dazu, Beurteilungen Subjektivität vorzuwerfen. Ich möchte auch nicht abstreiten, dass eine gewisse Subjektivität, so wie bei allen menschlichen Handlungen, auch bei der Leistungsbeurteilung mitschwingt. Allerdings habe ich im Laufe des Studiums gelernt, dass es möglich und wichtig ist, sich selbst und die Schüler/innen durch Transparenz bei der Beurteilung zu schützen. Transparenz kann man z.B. garantieren, indem man Anforderungen kommuniziert, Beurteilungssysteme mit den Lernenden gemeinsam bespricht oder gar gemeinsam ausarbeitet. Ziel ist es, dass jede/r genau weiß, welche Leistungen für eine bestimmte Beurteilung zu erbringen sind und wie diese Beurteilung zustande kommt.“ (ebd., S. 5)

S11 schreibt, dass Lehrpersonen transparent und fair benoten sollen. Nach dem Abschluss der Lehrveranstaltung zum Thema „Testen und Bewerten“ wurde deutlich, wie faire Prüfungen erstellt werden können.

> „Die Bewertungsraster und die genaue Liste von Erwartungen macht es nicht nur einfacher für die Schülerinnen und Schüler, die Aufgabe zu erledigen, sondern auch für die Lehrpersonen, die die Aufgaben bewerten müssen.“ (ebd., S. 11)

Ebenso wird erwähnt, dass es in manchen Fächern besser gelingt, fair zu bewerten als in anderen. Die Fächer Englisch und bildnerische Erziehung werden hier als eher subjektiv beurteilende aufgezählt. Daher werden Vor- und Nachteile von Methoden objektiver Leistungsbeurteilung diskutiert. (Vgl. S11, S. 6)

> „Es ist auch wichtig, die Schülerinnen und Schüler objektiv zu beurteilen. Ich habe schon über objektives Beurteilen geschrieben, aber es ist wichtig, dass die Lehrperson es so macht, auch wenn die schlechteste Schülerin oder der schlechteste Schüler sich sehr bemüht hat bei einer Aufgabe und die beste Schülerin oder der besten Schüler sich nicht viel bemüht hat. Obwohl es schwierig ist, fühle ich mich für das vorbereitet.“ (ebd., S. 6)

S12 (S. 10) stellt sich die Frage, ob Schüler*innen eine Ziffernnote verstehen können oder ob es sinnvoller wäre, statt eine Ziffernnote zu vergeben, mit den Schüler*innen ein Gespräch über den Lernprozess zu führen.

S13 (S. 7) kritisiert das Leistungsstufenmodell und die damit einhergehende Beurteilung der Schüler*innen, wobei die Erledigungen möglichst vieler Aufgaben im Mittelpunkt stehen und nicht, jene Lernprozesse zu verstehen. Dadurch wird nicht auf individuelle Kompetenzen oder Schwierigkeiten eingegangen. Die Leistung zeigt sich nicht daran, wie viele Beispiele von Schüler*innen gerechnet werden, sondern nach Leistungsniveau entsprechende Aufgaben zu stellen und Schüler*innen individuell und differenziert zu betrachten.

Auch S20 (S. 2) achtet darauf, die Schüler*innen zu motivieren, indem auf ihre Interessen und ihre Lebenswelt bei der Unterrichtsplanung eingegangen wird.

S23 sieht eine Herausforderung darin, in den Fächern Sport und bildnerische Erziehung objektiv Leistungen zu beurteilen. Daher soll nicht nur das Ergebnis, sondern auch soziale Kompetenzen und das Bemühen in die Beurteilung einbezogen werden.

> „In meinem letzten Praktikum durfte ich erleben, wie eine SchülerIn sich zu Beginn der Stunde keine Rückwärtsrolle zutraute. Diese SchülerIn ist jedoch immer wieder zur Station der Rückwärtsrolle gekommen und hat die Vorübung so lange gemacht, bis sie sich am Ende selbstständig eine Rückwärtsrolle traute. Eine weitere SchülerIn, welche sehr gut im Turnen war und wusste, dass sie alles sehr schnell lernt, machte durchgehend Späße mit ihrem MitschülerInnen. Bei so einem Beispiel zeigt sich, dass es wichtig ist nicht, nur das Endprodukt zu benoten, sondern den Weg dorthin und vor allem auch die Selbst- und Sozialkompetenz.“ (S23, S. 9)

Zusammenfassend kann nochmals die Komplexität des Themas der *„Leistungsbeurteilung“* aufgezeigt werden und auf die Einflüsse biographischer Erfahrungen sowie interpersoneller Anforderungen und Außenanforderungen und Herausforderungen verwiesen werden, da kein eindeutiges Muster der Kategorie erkannt wurde. Die angehenden Lehrpersonen beziehen sich auf unterschiedliche Methoden und verschiedene Beurteilungskriterien. Es wird deutlich, dass die Komplexität der Bedingung und Kontexte die Handlungsstrategie bei der Leistungsbeurteilung beeinflussen. Ein Muster kann darin gesehen werden, dass ein Postulat nach Objektivität, Fairness und Transparenz erkannt wird.

4.3.3 Perspektivenwechsel und Empathie

Der Perspektivenwechsel wird in den Portfolios zu Beginn als Notwendigkeit beschrieben, um eine Lehrer*innenrolle einnehmen zu können. Im Laufe der Portfolios wird die Bemühung unternommen, den Unterricht auch lernseits[8] zu gestalten und sich mehr an den Schüler*innen zu orientieren. Bei handlungsorientierten Erzählsequenzen beschreiben die angehenden Lehrer*innen, dass sie versuchen, sich in die Schüler*innen hinzuversetzen und sie zu verstehen, um Probleme zu lösen und angemessen zu reagieren. Somit kann in den Portfolios ein Lernprozess in Hinblick auf die Perspektivität erkannt werden.

S26 schreibt, dass in den Klassen unterschiedliche Schüler*innen unterrichtet werden und ein lernseitiger Unterricht es ermöglicht, auf jede Klasse einzugehen (vgl. S26, S. 3).

S28 (S. 2) erzählt, dass der eigene Perspektivenwechsel zum/zur Lehrer*in erst teilweise vollzogen ist, wenn Methoden und Didaktik gelungen sind, jedoch fehlen einige Kompetenzen in der Durchsetzung im Unterricht, womit sich in der Praxis zeigt, dass der Perspektivenwechsel nur teilweise vollzogen ist. Wird das theoretisch Gelernte in die Praxis umgesetzt, können andere Faktoren, wie Lernkontext oder Lernumgebung berücksichtigt werden, auf die Lehrer*innen reagieren sollten. Es soll mehr die Sichtweise der Lernenden eingenommen und auf praktische Umsetzung geachtet werden. Daraus wird geschlossen, dass manchmal die Perspektive der Lehrenden und manchmal jene der Lernenden eingenommen werden sollte, um lehren zu können.

S4 (S. 1) reflektiert ihre Praxis und vergleicht, dass das Lehrer*insein nicht mit vorherigen Erfahrungen, in denen sie andere unterstützt hat, verglichen werden kann. Als Lehrperson

[8] Agostini, E., Schratz, M., Risse, E. (2018): „Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule.“ AOL, S. 108.

müssen weitere Herausforderungen beachtet werden, wodurch sich ihre Sichtweise verändert hat. Unterschiede werden zum Beispiel in Unterrichtsstörungen gesehen und darin, auf eine Klasse und nicht nur auf eine Einzelperson einzugehen.

Für S6 (S. 7) ist die Perspektive des Lernseits wichtig, um individualisiertes und differenziertes Lernen zu ermöglichen und Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, Unterricht mitzugestalten.

Auch S9 bezieht sich auf einen Wechsel zwischen der Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive. Es wird der Versuch unternommen, Planungen, Hospitationen und Reflexionen aus der Lehrer*innensicht zu verfassen und diese im Unterricht lernendenorientiert zu gestalten.

S9 schreibt zum Perspektivenwechsel:

> „Dies liegt daran, dass ich damals sowohl einen anderen Blickwinkel hatte, der ausschließlich aus meiner SchülerInnensicht bestand, als auch wenig bis kein pädagogisches Wissen besaß, um Situationen adäquat beschreiben zu können. Aufgrund der vielen Praktika und Kurse habe ich gelernt, Phänomene situationsadäquat zu beschreiben. Vor allem habe ich gelernt, Situationen nicht vorschnell zu beurteilen, sondern sachlich vorzugehen und zu schauen, ob nicht vielleicht mehr z.B. hinter dem Verhalten eines Schülers/einer Schülerin steckt, als gedacht. Weiters beschreibt er eine Situation „Dabei geht es darum, im Beruf wirklich aus der Perspektive der Profession heraus zu handeln und nicht aus der Rolle zu fahren (cf. Schratz et al., 2007, S. 126). Hierbei hat mir das Praktikum immer sehr geholfen. Wenn ich mich an das Initialpraktikum zurückerinnere, kann ich sagen, dass ich damals einerseits die Situationen noch aus Schülerinnenperspektive betrachtet habe und andererseits mich noch nicht wirklich in die Rolle der Lehrperson einfügen konnte. Oft betrachtete ich Situationen noch nicht aus der Perspektive der Lehrperson und auch im Lehrerzimmer fühlte ich mich eher fehl am Platz. Gerade im Initialpraktikum ging es mir auch manchmal so, dass ich deshalb Sachen außer Acht ließ.“ (ebd., S. 2)

S12 (S. 4) erzählt, dass während der eigenen Schulzeit die Erfahrung gemacht wurde, sich nicht lange auf Themen konzentrieren zu können. Somit erscheint es wichtig zu reflektieren wie Schüler*innen den Unterricht wahrnehmen.

S23 (S. 1, 10) war das Unterrichten aus Lehrer*innensicht nicht bekannt und hatte noch keine Erfahrungen in der Praxis absolviert. Herausfordernd war, auf Schwierigkeiten spontan und reflektiert zu reagieren. Die Lehrer*innenperspektive ist nach S23 wichtig, um Schüler*innen entsprechend ihrer Bedürfnisse zu fördern, einen an Schüler*innen orientierten Unterricht zu gestalten und angepasste Lerninhalte zu vermitteln, wodurch Schüler*innen etwas lernen können.

Der Perspektivenwechsel soll einen lernseitig und lehrseitig gestalteten Unterricht ermöglichen, indem die angehenden Lehrer*innen sowohl aus der Perspektive des/der Lehrers*in als auch aus der Perspektive der Schüler*innen Unterricht planen, gestalten und umsetzen können sowie angemessen auf Probleme oder Schwierigkeiten reagieren. Der Perspektivenwechsel setzt somit die Reflexion über das eigene Lehrer*innenhandeln voraus und auch die Empathiefähigkeit, sich in die Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen hineinzuversetzen und diese mitzudenken.

4.3.4 Grenzen

In den Beispielen werden auch Grenzen in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Grenzen gegenüber den Schüler*innen zeigen sich in Rechten und Pflichten der Lehrer*innen, Distanz beschreibt, wie die Lehrperson wahrgenommen werden möchte, und Abgrenzung bezieht sich auf persönliche Grenzen der Lehrer*innen.

4.3.4.1 Rechte, Pflichten und Verantwortung

Die angehenden Lehrpersonen thematisieren, welche Rechte und Pflichten sie im Schulalltag im Umgang mit Schüler*innen einhalten müssen.

S4 beschreibt eine Diskussion, bei der es darum geht, ob ein/eine Schüler*in unbeaufsichtigt ins Sekretariat gehen darf. S4 will, dass die Schüler*innen selbstständig lernen und will ihnen Freiheiten geben, jedoch kann dies erst geschehen, wenn S4 als Autoritätsperson anerkannt wird.

> „Eine meiner Betreuungspersonen hat das einmal sehr nett formuliert. Sie sagte, man müsse mit Zuckerbrot und Peitsche arbeiten und eine gute Balance zwischen beidem finden. Bei den Hospitationen ist mir klar geworden, was sie damit meinte. Diese Lehrperson hatte eine wirklich gute Beziehung zu ihrer Klasse, allerdings wussten die Lernenden genau, wo die Grenzen waren. Es war niemals notwendig, dass die Lehrperson überdurchschnittlich laut wurde, oft reichte nur ein etwas schärferer Ton. Die Regeln waren klar festgelegt und die Lernenden akzeptierten und respektierten sie. Es war sehr schön, die Klasse mit der Lehrperson im Einklang zu beobachten.“ (ebd., S. 4)

Zusätzlich fiel in der Praxis auf, dass die Schüler*innen schnell unaufmerksam wurden, wodurch diese öfter ermahnt werden mussten, was für die angehende Lehrperson sehr anstrengend war.

S6 (S. 4, 10) schreibt, dass es als Lehrperson wichtig ist, über Rechte und Pflichten Bescheid zu wissen und auch zu wissen, wo diese nachzulesen sind. Er/Sie schreibt zusätzlich, dass sich die Klasse durch einheitliche Rechte und Pflichten verbunden fühlt. S6 orientiert sich am Konzept der *„guten Autorität",* will den Schüler*innen durch Kommunikation Sicherheit vermitteln, durch ein souveränes Auftreten eine natürliche Autorität entwickeln und sieht dies als die Basis einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung.

S9 (S. 3ff) hat erst im Laufe des Studiums bemerkt, dass zum Beispiel Diagnostik und Leistungsbeurteilung auch zu den Pflichten des Lehrer*innenberufs gehören. Weiters beeinflussen auch Strukturen die Lernumgebung der Klasse. S9 macht sich keine Gedanken zur Lernumgebung, Regeln oder Disziplin, da die Anwesenheit der Betreuungslehrpersonen das Verhalten der Klasse beeinflusst und die Schüler*innen somit immer leise und unauffällig sind. Erst im Laufe weiterer Praktika wurde der Umgang mit Störungen, das verspätete Erscheinen im Unterricht oder auch Disziplinprobleme thematisiert.

> „Dadurch habe ich aber auch gelernt, dass es manchmal wirklich nötig ist, klare Regeln aufzustellen und diese den Lernenden auch in Erinnerung zu rufen und bei Bedarf auch klarzustellen, wenn etwas nicht in Ordnung ist." (ebd., S. 5)

S10 (S. 5) schreibt, dass verantwortliche Lehrpersonen bei Unterrichtsstörungen zum Wohle der Klasse intervenieren.

> „Schüler bzw. Schülerinnen und Lehrperson verfolgen gleichermaßen persönliche Ziele, haben Gefühle und Bedürfnisse, die sie mit in die Schule bringen. Und dort gibt es dann Rechte und Pflichten, die miteinander in Führung gebracht werden müssen." (ebd., S. 3)

S20 (S. 3) ist sich bewusst, dass Lehrpersonen die Verantwortung für Schüler*innen tragen. Zum Beispiel müssen sie bei Exkursionen die Sicherheit der Schüler*innen gewährleisten und sich daher der Rechte und Pflichten bewusst sein.

> „Ich bin mir sowohl meiner Freiheiten als Lehrperson bewusst als auch den Zwängen und Gefahren, die der Lehrberuf mit sich bringt. Im Wahlseminar „Schulrecht" konnte ich lernen, welche rechtlichen Probleme im Lehrberuf auf mich zukommen können und wie vorsichtig man in manchen Situationen sein muss." (S23, S. 3)

S26 (S. 3) schreibt, dass die Einhaltung gewisser Regeln schwierig war, da mit der Betreuungslehrperson kein Austausch darüber stattfand, was im Unterricht erlaubt ist und was nicht.

Zusammenfassend beziehen sich die angehenden Lehrer*innen auf die Pflicht den Schüler*innen Sicherheit zu vermitteln, zum Beispiel im Sportunterricht oder bei Ausflügen.

Zusätzlich kann auch auf Disziplin und die vermittelte Struktur des Unterrichts verwiesen werden. Lehrer*innen tragen Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler*innen und können sich hierbei auf bestimmte Regeln der Gesetzgebung der jeweiligen Schulen beziehen wie auch Teile davon selbst durch Regeln bestimmen. Diese Rechte und Pflichten sowie Disziplin und Struktur können den Lehrer*innen und Schüler*innen einen sicheren Rahmen gewähren, auf den sie sich in schwierigen Situationen beziehen können und der einen Handlungsleitfaden darstellt, wie Schüler*innen geschützt und unterstützt werden.

4.3.4.2 Distanz und respektvoller Umgang

S4 (S. 8f) lehnt die Sie-Anrede für Schüler*innen ab. Ein respektvoller Umgang auf Augenhöhe ist nicht von einer Sie-Anrede geprägt, sondern es sollte allen Menschen mit Achtung begegnet werden. „Für mich ist respektvolles Verhalten einander zuhören und den anderen ernst nehmen."

> „Zum Professionsbewusstsein gehört meiner Ansicht nach auch, dass man sich als Lehrperson der Macht, die man zwangsläufig innehat, bewusst ist und sie nicht missbraucht." (ebd., S. 4)

S10 (S. 4, 5) erklärt, dass es in einer Schule vorgeschrieben war, Hochdeutsch zu sprechen, da dies eine Unterhaltung mit einer Autoritätsperson widerspiegelt. Dies verschafft demnach einen gewissen emotionalen Abstand zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen.

S11 beschreibt, dass die Rolle der Lehrperson für den Lernprozess nicht ausschlaggebend ist und dass es nötig wäre, als Lehrperson einen „*Schritt zurück zu machen",* damit den Schüler*innen ermöglicht werden kann, selbstständig zu lernen.

> „Wir denken, dass die Lehrperson immer etwas sagen muss, aber das stimmt nicht immer. Manchmal ist es besser, wenn die Lehrperson weniger sagt, damit die Schülerin oder der Schüler es selbst machen muss, egal wie langsam es geht." (ebd., S. 5)

S27 (S. 4) schreibt, dass Lehrpersonen während dem Unterricht eher auf ihre eigenen Probleme achten und die Schüler*innen ausklammern.

S28 (S. 4) weist darauf hin, dass eine unruhige Klasse kein Hinweis darauf sei, dass die Lehrperson diese nicht unter Kontrolle habe und verweist auf negative Aspekte der Überkontrollierung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die angehenden Lehrpersonen unterschiedliche Situationen in Hinblick auf Distanz gegenüber den Schüler*innen beschreiben. Allerdings wird deutlich, dass die Lehrperson eine machtvolle Rolle gegenüber den Schüler*innen einnimmt. Diese soll die Macht nicht missbrauchen oder autoritär sein, sondern es soll vielmehr durch ein „*einander Zuhören“* und durch „*respektvollen Umgang miteinander“* den Schüler*innen die „*Freiheit“* gegeben werden, selbstständig zu lernen.

Eine gewisse Distanziertheit ist somit förderlich für eine professionelle Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe und einen respektvollen Umgang miteinander.

4.3.4.3 Abgrenzung und Zweckgebundenheit

Abschließend geht es bei der Kategorie *„Grenzen“* auch um die persönliche Abgrenzung der Lehrer*innen zu Problemen der Schüler*innen. Diese wird in fast jedem Portfolio thematisiert. Dabei haben manche bereits Erfahrungen in den Praktika mit fehlender Abgrenzung gemacht und wieder andere reflektieren diese für die zukünftige Unterrichtspraxis.

> „In Gesprächen mit meiner damaligen Praxislehrperson wurde deutlich, dass die Zuständigkeit von Lehrpersonen und die damit einhergehende Belastung ständig zunimmt. (…) Das Thema Belastung und Belastungsbewältigung ist von Bedeutung, da die Anforderungen und Belastungen im Lehrerberuf wachsen und die äußeren Arbeitsbedingungen nicht besser werden. (Terhart 2007, 22). Dieser Eindruck hat sich im Laufe meines Studiums nochmals verstärkt und ich habe im dritten Praktikum mit Lehrpersonen gesprochen, die diese zunehmende Belastung bestätigten und kritisierten. (…) Es gibt im Schulalltag viele Herausforderungen zu meistern und wenn man es stets im Alleingang versucht, ist dies auf Dauer sicherlich belastend. Mit zunehmendem Dienstalter kann sich die Gesundheit von Lehrpersonen aufgrund der emotionalen Belastung des Berufs, z.B. durch Rollenkonflikte oder Stress, verschlechtern. (…) Im Austausch mit meinen Praxislehrpersonen, besonders im dritten Praktikum, habe ich den Eindruck bekommen, dass es für Lehrpersonen nicht immer einfach ist, sich von diesen „ausufernden Ansprüchen“ abzugrenzen.“ (S6, S. 2ff)

> „Trotzdem ist es wichtig, seine eigenen Grenzen und Potentiale zu kennen. Während meiner Studienzeit habe ich mehr als einmal gemerkt, dass mich Schicksale von Schülerinnen und Schülern nicht kalt lassen. Ich gehe meistens nicht aus der Schule raus und vergesse alles was ich gehört oder gesehen habe. Die Gedanken während des Vormittags, die Probleme der Schüler, der Verlauf der Stunde und auch alle anderen Geschehnisse begleiten mich meist bis nach Hause. Immerhin können wir aber auch einzelne Schüler bis zu acht Jahre lang begleiten, was eine lange Zeit ist. (…) Vor allem muss ich lernen, mich von der beruflichen Arbeit abzugrenzen und nicht bei allem sofort betroffen zu sein. Der letzte Satz bezieht sich darauf, dass ich mich selbst nur schwer von den Problemen meiner unmittelbaren Umgebung abschotten kann. Auch schon in den Praktika im Kindergarten hatte ich das Problem, dass ich die Sorgen der Kinder mit nach Hause genommen habe. Oft fiel es mir richtig schwer zu akzeptieren, dass ich in einigen Fällen einfach nichts tun konnte. Manche Probleme lassen sich als außenstehende Person einfach nicht lösen. (…) Sehr gerne lasse ich mich später vom Gegenteil überzeugen oder besser ausgedrückt: ich hoffe sehr, dass dies so ist. Denn je mehr ich weiß, desto besser kann ich helfen. Hier wären wir aber wieder bei meinem schon vorher genannten Problem – lernen, mich abzugrenzen und zu distanzieren, nicht alles immer an mich persönlich

> heranzulassen, beziehungsweise meine eigenen Grenzen zu kennen. Kurz gesagt – mein Professionsbewusstsein zu erweitern und auszubauen.“ (S12, S. 2ff)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die angehenden Lehrpersonen versuchen sich von Anforderungen abzugrenzen, ebenso wie von belastenden Gefühlen und stressigen Herausforderungen während des Unterrichts. Es wird von Erzählungen berichtet, dass Lehrer*innen ein Burnout bekommen, da sie sich zu wenig von den Problemen der Schüler*innen abgrenzen. Der Lehrer*innenberuf weist Grenzen auf, indem Lehrer*innen nach Meinung der angehenden Lehrer*innen keine beratende oder psychologische Tätigkeit ausüben. Zusätzlich wird auch beschrieben, dass es Helfersysteme gibt und es wichtig ist diese zu kennen und über deren Aufgabenbereiche Bescheid zu wissen, damit diese im Ernstfall kontaktiert werden können. Hierbei kann auf die Zweckgebundenheit des Lehrer*innenberufs verwiesen werden. Trotz pädagogischer Beziehungen, die jedoch vorrangig der Stoffvermittlung dienen, werden soziale Probleme, Beratungen und Diagnosen an Fachpersonal abgegeben und private Probleme der Schüler*innen scheinen nicht zum Aufgabenbereich der Lehrer*innen zu zählen.

5 Diskussion der empirischen Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Ergebnisse aus den Portfolios der angehenden Lehrer*innen mit relevanter Literatur in Verbindung gesetzt, um die Forschungsfrage, die Hypothese und die Unterfragen zu beantworten. Dabei wird auf die angeführten Forschungsfragen eingegangen.

- „Wie werden pädagogische Beziehungen im Laufe des eigenen Professionalisierungsprozesses im Rahmen der EPIK-Domänen in ausgewählten Portfolios von Innsbrucker Lehramtsstudierenden beschrieben?“
- „Zu welchen professionellen Haltungen, welche auf das pädagogische Ethos schließen lassen, werden die Lehramtsstudierenden in der Praxis herausgefordert?“
- „Mit welchen Herausforderungen und welchen Emotionen werden angehende Lehrer*innen konfrontiert?“
- „Wie können Außenforderungen an pädagogische Beziehungen im Kontext des professionellen Ethos interpretiert werden?“
- „Inwiefern fließen eigene Erfahrungen in die Beziehungsgestaltung im Unterricht mit ein und wie wird dadurch das Verständnis von pädagogischem Handeln geprägt?“
- „Wie werden pädagogische Beziehungen in der Unterrichtsplanung mitgedacht?“
- „Welche Bedeutung hat der Perspektivenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in für angehende Lehrer*innen?“
- „Welchen inneren Konflikten sind die angehenden Lehrer*innen mit der objektiven Leistungsbewertung ausgesetzt?“
- „Welche Bedeutung hat das Setzen von Grenzen für angehende Lehrer*innen und wie lassen sich Grenzen und pädagogische Beziehungen vereinbaren?“

Anhand der erhobenen Beispiele ergeben sich die Kategorien des *„pädagogischen Handelns“*, der *„Anforderungen“* und der *„biographischen Schlüsselerfahrungen“*, welche nochmals in Unterkategorien unterteilt werden können und woraus sich die jeweiligen Unterfragen ergeben. Alle Kategorien und die passenden Unterfragen beziehen sich auf die Beantwortung der Hauptforschungsfrage, wie pädagogische Beziehungen im eigenen Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrer*innen beschrieben werden. Aus der Beantwortung der Unterfragen mit Hilfe der Beispiele und wissenschaftlicher Literatur, können Werte abgeleitet werden, die für die Beschreibung der Beziehungsgestaltung aufgezählt und mit wissenschaftlichen Theorien begründet werden.

Durch die Untersuchung nach dem Verfahren der Grounded Theory kann folgende Abbildung die Analyse der Kodierschritte, die Hypothesenfindung und die Theoriebildung darstellen.

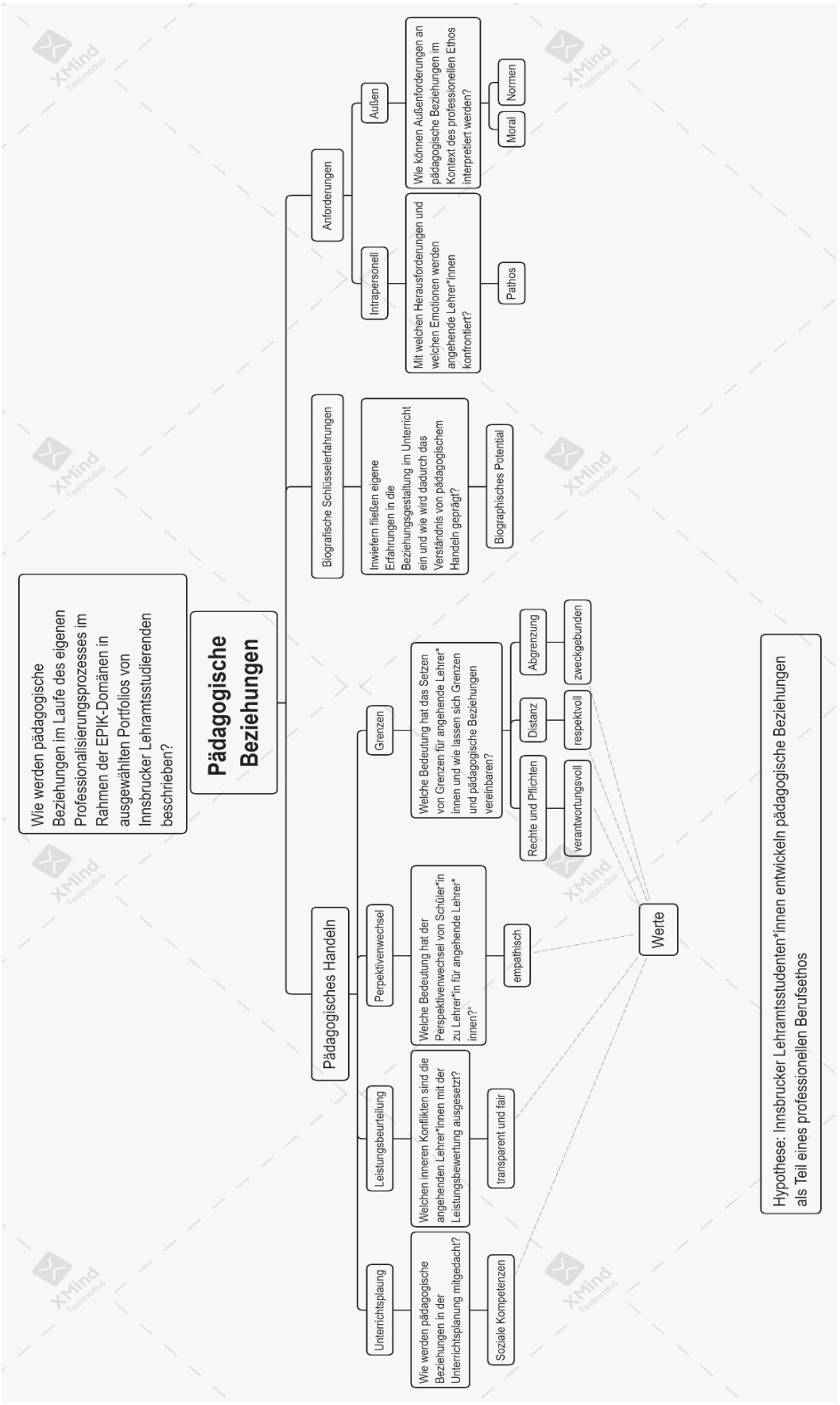

Abbildung 6: Darstellung des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

5.1 Forschungsfrage

„Wie werden pädagogische Beziehungen im Laufe des eigenen Professionalisierungsprozesses im Rahmen der EPIK-Domänen in ausgewählten Portfolios von Innsbrucker Lehramtsstudierenden beschrieben?“

Während der Hospitation beim ELBE-Projekt und der Erstellung des Manuals wurden immer wieder herausgearbeitete Passagen dem Thema Nähe und Distanz zugeordnet, wodurch der Forscherin ein Zusammenhang zur Bachelorarbeit „Pädagogischer Eros“ auffiel und sie schnell einen Bezug zum ELBE-Projekt und dem Thema professionelles Ethos herstellen konnte.

Auch bei der Auseinandersetzung mit den EPIK-Domänen wurde deutlich, dass Nähe und Distanz nicht erwähnt wurden, woraus sich das Forschungsinteresse ergab.

Bei Recherchen und genauerer Betrachtung der Portfolios wird jedoch deutlich, dass das Thema Nähe und Distanz zwar ein viel diskutierter Bereich ist, jedoch in den zugrundeliegenden Datensätzen nicht eindeutig herausgelesen werden kann.

Deshalb wurde die Entscheidung getroffen, pädagogische Beziehungen unter der Berücksichtigung von Nähe und Distanz als zentrales Thema dieser Masterarbeit zu erforschen, indem Bezüge und Zusammenhänge sowohl zu Professionalisierungsansätzen (EPIK) wie auch zur pädagogischen Haltung und Ethos (ELBE) in der Praxis in den Portfolios aufgezeigt, diskutiert und analysiert werden.

Die Theorien des ELBE-Projekts und der EPIK-Domänen werden bereits in den vorangegangenen Kapiteln der *„Problemstellung“* und der *„Forschungsfrage“* dargestellt. Professionelle pädagogische Beziehungen werden ebenso im Rahmen der Forschungsfrage nach Drieschner und Gaus (2011) definiert.

Hierbei kann nochmals aufgezeigt werden, dass der Begriff pädagogische Beziehungen oftmals durch Synonyme ersetzt wird, um den bereits beschriebenen Bildungsprozess durch die Beziehung von Pädagogen*innen und Zöglingen zu beschreiben.

> „Vor diesem Hintergrund wiederum diskutiert die heutige professionelle Pädagogik nur ungern über Liebe. Vielmehr werden vermeintlich psychologisch und soziologisch mehr abgesicherte Begriffe wie Wohlwollen, Wertschätzung, Nähe (in Regulation mit Distanz) und Bindung verwendet.“ (ebd., 2011, S. 9)

Ebenso schreibt Seichter (2007):

> „Was vordem als pädagogische Liebe bezeichnet worden war, tritt nun als Caring, als Empathie, als Sympathie, als Alterität, als Verantwortung, als Interaktion oder als Kommunikation etc. auf und ist – wie es scheint – dabei, ein neues pädagogisches Deutungsmuster zu kreieren.“ (ebd., 2007, S. 230)

Bei der Literaturrecherche fiel auf, dass unzählige Autoren*innen das Thema pädagogischer Eros, Nähe und Distanz und weitere Synonyme verwenden, welche die Beziehung zwischen Pädagogen*innen und Zöglingen untersuchen und zahlreiche Diskussionen zu dieser Thematik stattfinden.

> „Gelingen und Misslingen pädagogischer Beziehungen ereignen sich als intersubjektive Prozesse. Sie lassen sich - theoretisch und empirisch fundiert - interpretieren mithilfe der Kategorien der Anerkennung und der Verletzung, die geeignet sind, eine große Bandbreite unterschiedlicher Beziehungsqualitäten gebündelt zu bezeichnen (...) Darum ist es angebracht, die Auseinandersetzung mit anerkennenden und verletzenden professionellen Handlungen in Bildungseinrichtungen mit der Aufmerksamkeit für Ambivalenzen in pädagogischen Beziehungen zu verknüpfen.“ (Prengel, 2013, S. 11)

Im Kapitel *„Forschungsfrage“* wird bereits die Auffassung professioneller pädagogischer Beziehungen nach Drieschner und Gaus (2011) aufgezeigt, um den Bezug zu einer für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Theorie herzustellen.

Zusammenfassend werden professionelle pädagogische Beziehungen bei Drieschner und Gaus (2011) als eine liebevolle und verantwortungsbewusste Form der Erziehung beschrieben, die auf Vertrauen basiert. Vertrauen und die Verbundenheit werden als Grundvoraussetzung für gelingendes Lernen genannt. Professionelle Pädagogen*innen sollen Kinder auf ihrem Bildungsweg begleiten und unterstützen. Hierbei wird auf professionelle Handlungskompetenzen eingegangen sowie auf emotionale Zuwendung. Die Lernlust kann bei Kindern durch die Zuwendung der Lehrpersonen und deren Enthusiasmus geweckt werden, wodurch Schüler*innen eher bereit sind, sich an Regeln zu halten. Die Kernaussage stellt Beziehungen als Erziehung dar. Es wird auch auf Paradoxa und Diskussionen verwiesen, wie die Kompetenzorientierung in der Lehrer*innenbildung, sich als ein Teil der lernenden Organisation zu positionieren und sich von Missbrauchsfällen abzugrenzen hat.

Ebenso thematisieren weitere Autoren*innen pädagogische Beziehungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven, welche hier aufgezählt werden können.

So beschreibt Bauer (2019) in einem neueren neurobiologischen Beitrag zu „Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen

– eine neurobiologisch fundierte Perspektive.“, Beziehungen und die notwendige Verortung auf einer Nähe-Distanz-Skala, da „es in diesen Berufen nicht möglich [ist], mit seinen Klienten keine Beziehung zu haben.“ (ebd., 2019, S. 35) Bauer thematisiert die Geschichte pädagogischer Beziehungen und berichtet auch von eigenen Erfahrungen mit Missbrauchsfällen während der Schulzeit, zeigt den Trend einer beziehungslosen Professionalität auf und unternimmt den Versuch, Beziehungsgestaltung in der Pädagogik aus neurobiologischer Sicht zu beschreiben. Hierfür nimmt Bauer Bezug auf den Begriff des *„social brain“* und die Wichtigkeit von Wertschätzung und des Gesehenwerdens, wodurch Motivationssysteme in Gang gesetzt werden und wohingegen ein Vermeiden von Beziehungen sogar die Aktivierung von Stress-Systemen zur Folge haben kann.

> „Wahrgenommen-Werden, soziale Unterstützung, Wertschätzung und die Erfahrung von Gemeinschaft veranlassen die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigene Opioide (Wohlfühlbotenstoffe) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon) zu produzieren.“ (ebd., 2019, S. 37)

Pädagogische Beziehungen werden als eine verstehende Zuwendung beschrieben, welche auch auf „Sprache und Körpersprache (letztere wird in der Lehrer*innenausbildung sträflich vernachlässigt)“ (ebd., 2019, S. 39) basieren. Näher gründet die verstehende Zuwendung in einer menschlichen (Wert)-Haltung, welche sich an der Didaktik, sowie der Freude, Leidenschaft und Begeisterung in Bezug auf das Fach zeigen, wobei Zuwendung in Balance mit pädagogischer Führung, auch auf Systemebene besteht.

Bauer (2019) definiert professionelle Pädagogik als eine Herausforderung, die darin liegt, sich immer wieder der Chancen und Gefahren pädagogischer Beziehungen zu stellen und Konzeptualisierungen des Beziehungsgeschehens zu reflektieren, da Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden nicht vermieden werden können.

Ein weiteres pädagogisches Konzept pädagogischer Beziehungen stellt Prengel (2013) im Buch „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“ dar. Ihrer Meinung nach reichen gute pädagogische Beziehungen alleine nicht aus, um gelingende Bildungsprozesse zu gestalten. Hierfür werden ebenso didaktische und sozialpädagogische Fachkompetenzen benötigt. Pädagogische Beziehungen fördern Entwicklungs- und Lernprozesse sowie gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse. Sie beschreibt, dass Anerkennungsweisen wie Liebe, Fürsorge und Solidarität pädagogische Beziehungen konstituieren, bedürfnistheoretisch zu begründen sind und sich im Handeln zeigen. Pädagogische Beziehungen werden weiters in Verbindung mit den Menschenrechten gebracht, woraus drei zentrale Anerkennungsformen resultieren und sich die pädagogische

Professionalität nach Prengel (2013) begründet: persönliche Liebe, rechtliche Achtung und leistungsbegründete Wertschätzung. Zuletzt wird in einer Beobachtungsstudie zur Qualität pädagogischer Beziehungen aufgezeigt, dass sowohl anerkennende als auch verletzende Beziehungen beobachtet werden. Diese Verletzungen geschehen auf pädagogischer Handlungsebene, aber es können auch Mängel auf der Systemebene aufgezeigt werden.

Sowohl Drieschner und Gaus (2011), Bauer (2019) als auch Prengel (2013) appellieren an die Wichtigkeit pädagogischer Beziehung für gelungene Bildungsprozesse und die Stellungnahme und Verortung in der Begriffslandschaft. Dies wird nochmals deutlich, wenn Drieschner und Gaus (2011) Beziehungsversagen als Erziehungsversagen beschreiben und Prengel (2013) Verletzungen in der Pädagogik thematisiert oder Bauer die neuronale Aktivierung von Stress-Systemen aufzeigt.

In den Datensätzen wird deutlich, dass in jedem ausgewählten Portfolio Beziehungen erwähnt werden. Hierbei wird in erster Linie von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen geschrieben und von der Beziehung zum Inhalt bzw. zum Fach. Weitere wichtige verwendete Begrifflichkeiten in den Portfolios sind das Arbeitsbündnis, Respekt, Vertrauen, Verantwortung und Achtsamkeit oder Beziehungen, die als wertschätzend, gerecht und fair beschrieben werden. Trotzdem beziehen sich die angehenden Lehrer*innen gar nicht oder lediglich auf vorgegebene, theoretisch fundierte Definitionen von pädagogischen Beziehungen. In fünf Portfolios wird auf Rogers verwiesen.

> „Die Lehrer-Schülerbeziehung Schüler bzw. Schülerinnen und Lehrperson verfolgen gleichermaßen persönliche Ziele, 'haben Gefühle und Bedürfnisse, die sie mit in die Schule bringen. Und dort gibt es dann Rechte und Pflichten, die miteinander in Führung gebracht werden müssen. In dieser eher ungewöhnlichen Lernumgebung lernen Lehrer und Schüler voneinander – durch ihr Beziehungsverhalten.' (vgl. Rogers, 2013, S.13)." (S10, S. 3)

Weiter wird der „Transaktionsanalyse" und den „Acht Kommunikationsstilen" nach Schulz von Thun (siehe Schulz von Thun, F., 2002, 2010) ein Zusammenhang mit pädagogischen Beziehungen in der Reflexion zugeschrieben.

> „Ich denke, dass ich vor dem Hintergrund dieses Wissens über Kommunikation mittlerweile auch eher in der Lage bin, angemessener auf Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren und diesen generell im Unterricht angenehmer gegenüberzutreten. Dies würde ich daher als einen Teil meiner Personal Mastery ansehen, da ich in diesem einen wichtigen Aspekt der Kommunikations- und Reaktionskompetenz einer guten Lehrperson sehe." (S27, S. 9)

Aus den fehlenden Bezügen und der fehlenden Diskussion zur Theorie in Hinblick auf die Reflexion pädagogischer Beziehungen kann abgeleitet werden, dass die angehenden

Lehrer*innen keine theoretischen Zusammenhänge zu pädagogischen Beziehungen herstellen, obwohl viele praktische Situationen pädagogischer Beziehungsgestaltung beschrieben werden. Zusätzlich kann darauf verwiesen werden, dass keine konstante oder gezielte Begriffsverwendung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung angewendet wird.

> „Daraus ergibt sich für den begrenzten Fall einer Pädagogischen Ethik die Aufgabe, diesen Faden aufzunehmen und zuerst einmal den Bestand ethischer Argumente zu sichten, gewissermaßen das Arsenal an Argumenten, Begriffen und Konzepten, die dann auch für die konkrete moralische Orientierung von Bedeutung sein können.“ (Prange, 2010, S. 36)

Die Reflexion pädagogischer Beziehungen im Rahmen pädagogischer Professionalität findet in den Portfolios statt und kann deutlich aufgezeigt werden. Allerdings ist die wichtige begriffliche Auseinandersetzung, wie sie Seichter (2007), Bauer (2019) und Drieschner und Gaus (2011) voraussetzen, in den Datensätzen nicht erkennbar. Ebenso schreibt Prange (2010), dass eine begriffliche Zuordnung wichtig ist, um moralisch und im Diskurs der pädagogischen Ethik zu handeln. Die angehenden Lehrer*innen neigen ebenso dazu nicht definierte Synonyme ohne nähere theoretische Bezugnahme zu verwenden, um den Umgang und die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu umschreiben.

> „Des Weiteren ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern ein gutes Gefühl zu geben und ihnen zu vermitteln, dass Fehler nicht schlimm sind. Deshalb sind die Hauptzutaten für guten Unterricht Toleranz, Respekt und Geduld. Mit einer reichlichen Brise an Begeisterung ist die Basis für den Unterricht komplett.“ (S12, S. 7)

Weiters fallen Zusammenhänge auf zwischen den aufgezählten Aspekten der oben angeführten wissenschaftlichen Literatur und der aus den Portfolios mit Hilfe der Grounded Theory, herausgearbeiteten Matrixebene. Sowohl Prengel (2013) als auch Drieschner und Gaus (2011) sowie Bauer (2019) verweisen im Rahmen pädagogischer Beziehungen auf die Einflüsse der Gesellschaft und des Schulsystems auf pädagogisches Handeln. Die Außenanforderungen können auch als Norm dargestellt werden, weil Normen Vorschriften sind, an denen man sich orientieren soll. Sie können in Vorschriften, Verordnungen oder Weisungen aufgezeigt werden und beeinflussen die Betriebsmoral, nach der unterrichtet und erzogen wird. (Vgl. Prange, 2010, S. 28)

Darüber hinaus geht aus der Anwendung der Grounded Theory in den Portfolios hervor, dass auch interpersonelle Anforderungen und Außenanforderungen pädagogische Beziehungsgestaltung beeinflussen, womit eine Mehrdimensionalität pädagogischer Beziehungen aufgezeigt werden kann. Diese beschränkt sich nicht auf die pädagogische Beziehung zu Schüler*innen und die Einflüsse der Beziehungsgestaltung durch die Gesellschaft, Politik und das Schulsystem, sondern zeigt zusätzlich auch Anforderungen der

angehenden Lehrer*innen an sich selbst auf. Interpersonelle Anforderungen bilden sich durch die Bewältigung von Herausforderungen und Emotionen, während derer sich die angehenden Lehrer*innen selbst in einem zu reflektierenden Bildungsprozess befinden.

> „Zugleich können Haltungen und Einstellungen geübt werden im Sinne des Erwerbes eines Selbst-Könnens. Übungen zielen also nicht nur auf eine Sache, die geübt wird und gekonnt werden soll; nicht nur auf die Aneignung einer Technik, mit der die Sache geübt wird; sondern auch auf den Übenden selbst, auf seine Haltungen und Einstellungen, die sich im Handeln zeigen. Anders gesagt: Der Übende lernt, sich selbst zu führen.“ (Brinkmann, 2012, S. 23)

Während oder nach diesem Prozess in den Portfolios können die beschriebenen Situationen durchdacht und kritisch dargestellt werden und manchmal, wenn sich die Möglichkeit bot, sogar reflektiert und in der Praxis korrigiert werden. Diesen Ansprüchen an sich selbst liegen die EPIK-Domänen und die Reflexion der eigenen Praxis zugrunde, welche sich an der Norm pädagogischer Professionalität orientieren und somit das Einnehmen einer entwickelten professionellen pädagogischen Haltung ermöglicht und das Ziel des Arbeitsauftrages der Portfolios darstellen.

> „Gemeint ist der Anspruch an den Einzelnen, im Handeln eine ethische Haltung auszuprägen. Üben als kulturelle Praxis, die auf ethisches Handeln zielt, reaktualisiert gesellschaftliche Normen.“ (ebd., 2012, S. 22)

Das Bild von Professionalität wird auch durch den Austausch, die Diskussion und Reflexion mit Arbeitskollegen*innen, sowie Studienkollegen*innen geprägt. Üben geschieht über persönliche Beziehungen und pathische Erfahrungen und das soziale Umfeld stellt eine entscheidende Rolle für die Ausprägung einer Haltung dar. (Vgl. ebd., 2012, S. 22)

Über diese literaturbezogene Auseinandersetzung hinaus ermöglicht die Untersuchung pädagogischer Beziehungen mit Hilfe der Grounded Theory auch die nähere Betrachtung pädagogischer Beziehungen während den situativen pädagogischem Handelns zu fokussieren und Teilkonstrukte pädagogischer Beziehungen in der professionellen Praxis zu spezifizieren. Die Entwicklung der Berufslaufbahn hängt einerseits von beruflichen Anforderungen, andererseits auch von der subjektiven Bewältigung als pädagogisches Handeln ab. (Vgl. Agostini, 2020) Als besonders relevante Aspekte von pädagogischem Handeln und pädagogischer Beziehung werden in den Portfolios die Leistungsbeurteilung, Unterrichtsplanung, Grenzen und der Perspektivenwechsel angeführt. Die angehenden Lehrer*innen beschreiben, wie bereits in den analysierten Kategorien aufgezeigt, pädagogisches Handeln, das auf folgenden Werten basiert: Fairness und Transparenz, Zweckgebundenheit, Empathie, Respekt, Verantwortung, soziale Kompetenzen und

Grenzziehung. Nach Prange (2010) kann hierbei von Werten gesprochen werden, weil damit Zustände beschrieben werden, welche erreicht werden sollen. Pädagogisches Handeln zählt zum sozialen Handeln, weil dieses Handeln wechselseitig und am anderen orientiert ist. Das pädagogische Handeln vollzieht sich somit in Beziehung zueinander und weist Grenzen auf. Es kann gesagt werden, dass es kein eindeutiges pädagogisches Ziel gibt, sondern durch ein angemessenes, an den Schüler*innen orientiertes differenziertes Handeln pädagogische Professionalität gegeben ist.

> „Übungen des Ethos zielten dann nicht auf die Perfektion eines Ethos, die Herausbildung bestimmter Kompetenzen, das Erlernen eines pädagogischen Tugendkatalogs oder die Rationalisierung des Impliziten, sondern auf eine Bildung des Ethos im Sinne der Pluralisierung in der moralischen Entscheidungsfähigkeit sowie der Sensibilisierung für Herausforderungen und Ambivalenzen professionellen und ethischen pädagogischen Handelns." (Brinkmann und Rödel, 2021, S. 58)

Pädagogisches Handeln orientiert sich somit an Lernzielen, Methodik und der Didaktik, sowie der Evaluierung, welche von Lehrer*innen als Teil eines Kollektivs mit dem Kollegium und als eine politisch gesteuerte Institution mit gesellschaftlichem Auftrag umgesetzt wird (vgl. Giesecke, 1999). Ebenso betont Prange (2010), dass der ethische Diskurs nicht mehr auf Beschreibungen und Prämissen von Fachwissenschaft beruht, sondern auf die Bedingungen seiner Möglichkeiten hin untersucht wird. Er benennt dies als den Polytheismus oder Pluralismus der Werte, der sich in der Vielfallt der Kultur zeigt.

Zusammenfassend geht aus der Auseinandersetzung mit der Literatur und der Analyse durch die Grounded Theory hervor, dass pädagogische Beziehungen in den Portfolios nicht anhand von theoretischen Bezügen als solche definiert werden. In aufgezeigten Praxissituationen wird deutlich, dass eigene Erfahrungen, pathische Herausforderungen und gesellschaftliche Normen sowie Normen einer Schule die Beziehungsgestaltung der angehenden Lehrer*innen prägen. Durch das wiederholte Reflektieren und Stellungbeziehen in solchen Situationen wird eine Haltung eingeübt, wie sich die angehenden Lehrer*innen in der Beziehungsgestaltung positionieren. Diese Haltung von pädagogischer Beziehungsgestaltung, als ein Positionbeziehen zeigt sich in den Portfolios während verschiedener Gelegenheiten des pädagogischen Handelns in der Schule. Dabei sollen vor allem Werte wie soziale Kompetenzen, Fairness, Transparenz, Zweckgebundenheit, Empathie, Respekt, Abgrenzung und Verantwortung sowie Haltung und pädagogische Beziehungen in der Unterrichtsplanung, der Leistungsbeurteilung, der Grenzsetzung und dem Perspektivenwechsel umgesetzt werden. Pädagogische Beziehungen, als Ethos zeigen sich somit sowohl in der Haltung und den Werten, der Moral und Normen, als auch im pädagogischen Handeln.

Aus dieser Auseinandersetzung kann die Hypothese abgeleitet werden, dass pädagogische Beziehungen, als ein professionelles Ethos aufgezeigt werden. Zudem können die folgenden Unterfragen beantwortet werden.

5.2 Hypothese: Pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos

„Innsbrucker Lehramtsstudenten*innen entwickeln pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos."

Bei Cramer und Oser (2019, S. 40) wird Ethos als angeborene Naturlage beschrieben, also als ein determinierter Teil des Menschen, welcher durch die Umwelt geformt oder durch Üben gefestigt werden kann. Somit erscheint Ethos als eine Haltung, welche durch moralische Einstellungen oder Überzeugungen geprägt wird, wobei eine zentrale Werthaltung im Mittelpunkt steht.

Zutavern (2021) kritisiert, dass das Berufsethos sich in Konzepten der Lehrer*innenprofessionalität eher in Standards und in Kompetenzmodellen zeigt, denn als Haltung oder moralische Verpflichtung. Zur alltäglichen Bewältigung von Herausforderungen, also konflikthaften Situationen, braucht es ein Berufsethos, das sowohl Wissen, Haltung und moralische Urteile sowie berufliches Handeln prägt. Durch das Berufsethos sollen Schüler*innen geschützt und gerecht sowie fürsorglich behandelt werden. Lehrpersonen sollen hierbei Lernziele und Inhalte des Unterrichts auf die moralische Verantwortung hin reflektieren. Diesbezüglich wird das Berufsethos in schwierigen Entscheidungssituationen einschätzbar. Lehrer*innen sollen diese Situationen einschätzen und Lösungsvorschläge erarbeiten. (Vgl. Zutavern 2021, S. 15ff)

> „Eine Lehrperson muss zwischen verschiedenen Werten entscheiden, sie hat verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, sie kann sich nicht nur darauf verlassen, dass etwas funktioniert, sondern sie muss auch sicherstellen, dass es gerechtfertigt, verantwortungsvoll und fürsorglich gegenüber den Schüler*innen ist." (ebd., 2021, S. 17)

In den herausgearbeiteten Beispielen der Portfolios können pädagogische Beziehungen als professionelles Ethos mit Hilfe der Grounded Theory nach Zutavern (2021) in Verbindung gebracht werden, da sich in den Portfolios das leitende Verständnis der Reflexion der Lehrer*innenprofessionalität auf das Konzept der EPIK-Domänen bezieht. Erfahrungen und pädagogisches Handeln der angehenden Lehrer*innen orientieren sich an den Kompetenzanforderungen des Professionsbewusstseins, der Differenzfähigkeit, der Personal

Mastery und der Kollegialität und bilden somit den Rahmen des vorgegebenen professionellen Lehrer*innenhandelns. Die EPIK-Domänen vermitteln hierbei vorrangig Standards und Kompetenzmodelle pädagogischer Praxis. Durch die Ergänzung der EPIK-Domänen und durch das Ethosverständnis des ELBE-Projekts werden professionelle Haltungen und sogar ein professionelles Ethos herausgearbeitet und dadurch die vernachlässigte pädagogische Haltung und moralische Verpflichtung nach Zutavern mitgedacht. Pädagogische Beziehungen können somit als Haltung aufgezeigt werden. Die moralische Verpflichtung zeigt sich in den Portfolios spezieller als Außenanforderungen, als Normen und Moral. Darüber hinaus setzt das pädagogische Ethos das Erarbeiten von Lösungsvorschlägen voraus und zeigt sich in schwierigen Situationen.

Um die Hypothese prüfen zu können und auch das empirische Vorgehen und die daraus entstehenden Ergebnisse zu berücksichtigen, scheint die Theorie von Gutzwiller-Helfenfinger (2019) passend, in welcher die Integration von Werten und das professionelle Ethos von Lehrkräften aufgezeigt wird.

Das professionelle Ethos wird nach Oser (1996) sichtbar gemacht, indem ein nicht lösbarer Konflikt vorliegt, wenn eine Involviertheit gegeben ist, die Betroffenen in die Lösung einbezogen werden können und ein realer, kein idealer Diskurs vorliegt. Auch in dieser Arbeit können anhand der Kriterien der Sichtbarmachung nach Osers Ethossituationen (1996) Beispiele herausgearbeitet werden, die Hinweise auf pädagogische Beziehungen aufweisen. Das gemeinsame Aushandeln bezieht sich auf ein Entscheiden und Handeln, dessen Fokus auf den Schüler*innen und deren Interessen liegt. In den Portfolios wird das gemeinsame Aushandeln in pädagogischen Beziehungen sichtbar, indem die angehenden Lehrer*innen Stoff, der für die Schüler*innen wichtig ist, vermitteln wollen. Im Mittelpunkt steht für die angehenden Lehrer*innen, Lerninhalte verständlich weiterzugeben und die Schüler*innen zu motivieren. Dies zeigt sich im Lehrer*innenhandeln, wonach es um Werte wie soziale Kompetenzen, Zweckgebundenheit, Empathie, Fairness, Transparenz und Grenzziehung geht. Hierbei werden Werte und Verpflichtungsaspekte verbunden. Somit spielen auch die Moral und die Normen eine wichtige Rolle. Die beruflichen Anforderungen und Aufgaben sollen im Sinne einer Wertorientierung explizit gemacht werden, um daraus Sinnstiftung und wiederum davon abgeleitetes Handeln zu bieten. Die Werte der angehenden Lehrer*innen zeigen sich im pädagogischen Handeln, sowohl in Interaktion mit den Schüler*innen als auch in konflikthaften Situationen. Angewendete Methoden und Didaktiken spiegeln die Werthaltung in den Portfolios wider und werden im pädagogischen Handeln sichtbar. Die Werte bilden ein persönliches und soziales Wertesystem sowie ein ideologisches Wertesystem, welches im Sinne dieser Masterarbeit als Moral oder Normen definiert wird. Es handelt sich um Richtlinien,

Vorgaben oder Leitbilder seitens des Bildungssystems oder beruflicher Gruppierungen. Es wird deutlich, dass das berufliche Handeln Werteorientierungen und das damit verbundene professionelle Ethos in der Person selbst verankert und kontextuell beeinflussbar ist und sich die angehenden Lehrer*innen während ihrer gesamten Berufslaufbahn Aktualisierungsprozessen stellen müssen.

Es kann in den Portfolios aufgezeigt werden, dass pädagogische Beziehungen Teil eines professionellen Berufsethos sind, in dem die Schüler*innen im Mittepunkt stehen. Angehende Lehrer*innen berücksichtigen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen, indem sie entsprechend ihrer Differenzen unterrichten und pädagogisches Handeln sowohl auf Wissen als auch auf Haltung und Werten basiert. Dies zeigt sich im pädagogischen Handeln bei der Unterrichtsplanung, der Leistungsbeurteilung, der Perspektive, der Abgrenzung oder in der Haltung der angehenden Lehrer*innen, wie sie in bestimmten, oft schwierigen Situationen reagieren oder mit Herausforderungen umgehen. In den Portfolios wird durch interpersonelle Anforderungen ein personelles Wertesystem deutlich. Zusätzlich zeigen sich anhand von Außenanforderungen Normen und ein ideales Wertsystem, welches von der Schulleitung, dem Kollegium, der Politik, Wirtschaft oder der Gesellschaft geprägt ist. Pädagogische Beziehungen können somit als pädagogische Haltung aufgezeigt und dem professionellen Ethos zugeordnet werden, da die angehenden Lehrer*innen immer wieder mit schwierigen Situationen konfrontiert sind und anhand von pädagogischen Beziehungen und daraus resultierenden Werten pädagogisches Handeln begründen. Pädagogische Beziehungen als Teil eines professionellen Berufsethos beinhalten die Perspektive einer soziomoralischen Entwicklung, sind dynamisch und können in den Portfolios durch Reflexion der Praxis, durch das Ein-Üben einer professionellen, an der pädagogischen Beziehungsgestaltung orientierten Haltung oder durch den Austausch mit dem Kollegium als ein in Werte eingebettetes, prozesshaftes professionelles Ethos von Lehrkräften aufgefasst werden.

Diese Annahmen können anhand von Praxisbeispielen aus den Portfolios näher analysiert und in Bezug auf die Sichtbarmachung nach Oser (1996) und die hermeneutische Interpretation nach Brinkmann und Rödel (2021) aufgezeigt werden. Das Sichtbarmachen von Ethos im pädagogischen Handeln kann mit Hilfe der Auseinandersetzung des ELBE-Projekts und den dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Beispielen aus den Portfolios in der folgenden Unterfrage genauer an einer solchen Situation aufgezeigt und untersucht werden.

„Zu welchen professionellen Haltungen, welche auf das pädagogische Ethos schließen lassen, werden die Lehramtsstudierenden in der Praxis herausgefordert?“

Professionelle Haltung wurde bereits im Kapitel der Forschungsfrage und in deren Beantwortung definiert, um das pädagogische Ethos aufzuzeigen. Anhand dieser Auffassung können einzelne beschriebene Praxissituationen aus den Portfolios bearbeitet werden und in Hinblick auf pädagogische Beziehungen ergänzt werden.

Hier kann das Beispiel von S20 auf S. 3 genauer analysiert und diskutiert werden.

> „Ich hatte im Sportunterricht beispielsweise einmal das Problem, dass es relativ laut war und ein paar Schülerinnen und Schüler, auch wenn ich sie darauf aufmerksam machte, miteinander redeten, wenn ich etwas erklären wollte. Ich erklärte dann die Aufgaben trotzdem, weil ich nicht so viel Zeit verschwenden wollte, was manchmal dazu geführt hat, dass einige der Kinder die Aufgaben nicht verstanden haben und ich sie ihnen nochmals einzeln erklären musste.
> Im Anschluss an diese Turnstunde habe ich noch einmal alles Revue passieren lassen und intensiv darüber nachgedacht, was ich falsch gemacht bzw. was ich das nächste Mal besser machen könnte. Ich dachte mir, dass ich bei der nächsten Einheit mit dieser Klasse einfach so lange warte und ruhig stehen bleibe, bis die Schülerinnen und Schüler komplett ruhig sind und mir aufmerksam zuhören. Das probierte ich in der nächsten Stunde auch gleich aus und es hat auch gleich gut funktioniert. Es dauerte zwar ein bisschen länger, aber die Schüler wurden nach und nach leise, ich konnte die Übungen erklären und sie wurden auch von allen Kindern verstanden. Die Situation fand in meinem ersten Praktikum statt, aber ist mir wirklich gut in Erinnerung geblieben, da es das erste Mal war, dass mir klar wurde, wie wichtig und hilfreich solche Reflexionsprozesse für eine Lehrperson sein können. Diese Methode habe ich mir beibehalten und mache es nach wie vor so, da es meistens sehr gut funktioniert.“ (S20, S. 3)

Die hermeneutische Interpretation und didaktische Auseinandersetzung nach dem Vorgehen von Brinkmann und Rödel (2021) zeigt sich in den Portfolios vor allem in der Reflexion von Praxissituationen. Hierbei wird das reflexive Vorgehen der Portfolios immer wieder deutlich, da das pädagogische Handeln mit idealen Vorstellungen von Professionalität verglichen wird, um gelungene pädagogische Praxis aufzuzeigen. So wird auch im Beispiel von S20 deutlich, dass sich der/die angehende Lehrer*in in einer unerwarteten Situation, auf welche das Studium oder die Ausbildung sie nicht vorbereitet, reagieren muss. Spontan werden die angehenden Lehrer*innen dazu herausgefordert, in solchen Situationen angemessen zu antworten. S20 zeigt, dass die Erklärung wichtig ist, indem darauf hingewiesen wird, leise zu sein und zuzuhören. Die Schüler*innen folgten der Aufforderung nicht und S20 musste die Aufgabe anschließend nochmals einzeln erklären. Nachdem S20 die Stunde und das eigene Vorgehen überdacht hatte, wurde in der darauffolgenden Stunde solange gewartet, bis alle Schüler*innen ruhig waren und zuhörten. S20 zeigt Haltung im Kontext von Verantwortung, im Erklären von Aufgaben. Alle Schüler*innen sollen die Aufgaben erledigen und im Sportunterricht mitmachen können. Die Verantwortung wird übernommen, indem deutlich wird,

dass es wichtig für Schüler*innen ist, aufmerksam zuzuhören, um Aufgaben lösen zu können. Ebenso zeigt S20 Haltung und übernimmt Verantwortung, indem die Haltung reflektiert wird und den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst vermittelt wird. S20 hat zwei Methoden ausprobiert, diese reflektiert und unterschiedliche Haltungen eingenommen, um eine schlussendlich gelungene Praxis aufzuzeigen. S20 bezieht Haltung, indem gewartet und stillgestanden wird. In manchen Portfolios wird eine gelungene Praxis nicht eindeutig beschrieben, sondern die angehenden Lehrer*innen stellen sich die Frage der Verbesserung und analysieren oder diskutieren ihr Vorgehen, um eine professionelle Praxis zu erreichen.

> „Ethos lässt sich als gute, gelungene und gegebenenfalls widerständige Praxis bestimmen, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt.“ (Brinkmann und Rödel, 2021, S. 47)

Die angehenden Lehrer*innen werden zu unterschiedlichen Haltungen herausgefordert, die sich in pädagogischen Beziehungen in Hinblick auf die Schüler*innen zeigen. Es wird auch deutlich, dass Haltungen im Nachhinein reflektiert und zukünftig verändert werden können, wodurch eine Positionierung abgeleitet werden kann und durch Einübung Ethos entsteht. Ethos zeigt sich somit im Kontext von Verantwortung (siehe Ethos Theorie des ELBE-Projekts), aber auch im Kontext pädagogischer Beziehungen. Hierbei gibt es keine normative Ebene, die ein Richtig oder Falsch vorgibt. Allerdings werden Haltungen und Ethos präskriptiv diskutiert. Durch die Anwendung der Grounded Theory kann aufgezeigt werden, dass Ethos unter Mitdenken pädagogischer Beziehungen sich nicht an einer gelungenen, normativen Praxis orientieren, jedoch nicht ohne Moral, Normen, Ethik, Rechte und Pflichten aufgezeigt werden können. Somit erscheint die Auseinandersetzung mit der folgenden Unterfrage relevant und versucht den Zusammenhang von Ethos, dem Berufsethos und Außenanforderungen im Rahmen pädagogischer Beziehungen zu beantworten.

5.3 Außenanforderungen: Normen und Werte einer lernenden Schule oder ein Berufsethos

„Wie können Außenforderungen an pädagogische Beziehungen im Kontext des professionellen Ethos interpretiert werden?“

Zu Beginn dieser Masterarbeit wurde bereits beim Aufzeigen des dritten Axioms durch die Eros-Ethos-Schleife (siehe Schratz und Steiner-Löffler, 1999) der lernenden Schule aufgezeigt, dass pädagogische Beziehungen in Relation zu einem Fremden/Anderen und zu persönlichen Werten stehen. Ethos beschreibt hierbei eine persönliche Haltung in Ergänzung von moralischen Grundsätzen einer gesamten Schule. Somit stellte sich bereits zu Beginn die

Frage, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen am Ende des Studiums erlernt haben sollten, um die Arbeit als Lehrer*innen professionell ausüben zu können. Hierbei kann der Begriff des Berufsethos eingeführt und genauer geklärt werden.

Höffe (2019) beschreibt die Tugenden als für alle Menschen gleich und somit als allgemein gültig. Das Berufsethos basiert auf Tugenden, welche eine persönliche Prägung und eine Gewohnheit aufzeigen und die sich in der Persönlichkeitsstruktur entwickeln. Diese Lebensgewohnheiten richten sich an das Wünschenswerte, so werden diese als Tugenden benannt. Tugenden verhelfen dazu, emotionale, soziale und geistige Fähigkeiten einzusetzen. Durch fortwährendes Einsetzen der Tugenden kann Ethos geübt werden.

Giesecke (1999) beschreibt einen Berufsethos, das auf moralischen Annahmen gründet und auf die Revision von Nohls „Pädagogischem Bezug“. Das Berufsethos soll hierbei das individuelle berufliche Handeln leiten und darüber hinaus ein moralisches Fundament anleiten. Es wird ein Leitbild des gelungenen beruflichen Handelns verlangt, wodurch gelungenes Handeln gemessen und Antrieb zu Verbesserungen vermittelt werden soll.

Bei der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dieser Masterarbeit wurde die formulierte Kategorie der Außenanforderungen mit der Theorie der Normen und Moral ergänzt. Drahmann und Oser (2019, S. 42) bestimmen Moral näher als intersubjektive, soziale und institutionelle Form von Handeln, Regeln und Präferenzen, als Teil eines Normsystems. Sie zeigt sich in persönlichen Überzeugungen und sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Ordnungen. In den Portfolios zeigen sich pädagogische Beziehungen auch am Normsystem orientiert und als Teil der zuvor genannten Ordnungen wie auch in persönlichen Überzeugungen in den Kategorien der Außenanforderungen und der interpersonellen Anforderungen. Zusätzlich bezieht sich das pädagogische Ethos auch auf pädagogisches Handeln, indem Lernziele und Lerninhalte in Hinblick auf Moral, Werte und Haltung reflektiert und umgesetzt werden. Weiterführend kann also von Moral und Normen einer Schule ausgegangen werden, welche in Bezug auf die lernende Schule ein Berufsethos konstituieren und gleichzeitig eigene Ideale und Werte der angehenden Lehrer*innen beeinflussen, indem sie dieses Berufsethos der Schule einüben. Die Verbindung des Schulethos mit dem pädagogischen Eros kann somit genauer als ein Berufsethos aufgezeigt werden, welcher pädagogische Beziehungen als ein professionelles Ethos anerkennt und sich im Sinne persönlicher Werte, schulischer, beruflicher Moral und Normen und professionellem pädagogischen Handeln in der Praxis zeigt. Dass die Umsetzung der Praxis dieses Berufsethos nur zum Teil von Natur aus gegeben ist, in der schulischen Praxis geübt werden

muss und sich verändern kann, wird in den Portfolios sichtbar. Um diese Annahme aufzuzeigen kann, folgendes Beispiel aus den Portfolios angeführt werden.

> „Ich bin mir sowohl meiner Freiheiten als Lehrperson bewusst als auch den Zwängen und Gefahren, die der Lehrberuf mit sich bringt. Im Wahlseminar „Schulrecht" konnte ich lernen, welche rechtlichen Probleme im Lehrberuf auf mich zukommen können und wie vorsichtig man in manchen Situationen sein muss. Bei meinem ersten Schulpraktikum gab es einen Fall, wo eine Schülerin aufgrund ihrer Religion das Kopftuch während des Sportunterrichts nicht ausziehen wollte. Meine damalige Betreuungsperson hat diese Schülerin jedoch jede Woche aufs Neue ermahnt und sagte ihr auch, dass es kürzere Kopftücher gebe, die aufgrund des Sicherheitsaspektes im Sportunterricht weniger kritisch wären. Die Schülerin nahm Anweisung der Lehrperson nicht ernst und kam wieder und wieder mit diesem langen Kopftuch in den Sportunterricht. Ich habe mich im Anschluss gefragt, wie man mit dieser Situation am besten umgehen könnte, ohne Probleme zu bekommen. Die Schülerin zu zwingen, das Kopftuch ganz wegzulassen – funktioniert nicht – aber die Schülerin im Sport mitmachen zu lassen, finde ich aufgrund des Sicherheitsaspektes auch kritisch. Diese Situation und die dazugehörigen Fragen, haben mich eine Weile während des Studiums beschäftigt." (S23, S. 3, 4)

Das angeführte Beispiel zeigt die unausgesprochenen Grundsätze der Schule, welche nicht explizit festgeschrieben oder bestimmt sind, jedoch als ideelles-kulturelles Subsystem das pädagogische Handeln, welches vor allem in schwierigen Situationen deutlich wird, beeinflusst.

Demnach kann das professionelle Ethos pädagogischer Beziehungen nicht ohne den Kontext der Schule, also ohne politische, gesellschaftliche, oder schulinterne Einflüsse und der daraus entstehenden Moral und Normen betrachtet werden.

Im Beispiel soll dies nicht anhand des Kopftuchverbotes aufgezeigt werden, sondern an der Haltung, welche der/die Betreuungslehrer*in einnimmt. Der/Die Lehrer*in bezieht sich auf den Sicherheitsaspekt. Trotz wiederholter Ermahnungen folgt die Schülerin der Aufforderung allerdings nicht. Der/Die Lehrer*in zeigt die Haltung, dass Rechte und Pflichten und damit der Schutz der Schüler*innen während des Sportunterrichts wichtig ist. In Hinblick auf das Kopftuch, Religion und das Thema Migration nimmt er/sie eine passive Haltung ein. Erst als die Schülerin wiederholt mit dem Kopftuch erscheint, schlägt er/sie vor, eventuell ein kürzeres Kopftuch anzuziehen. In dieser Situation wird somit die Haltung des/der Lehrers*in deutlich, ebenso kann die Haltung einer Schule interpretiert werden.

Es stellt sich also die Frage, welche Werte, Normen und welche Moral die Schule vertritt und ob der/die Lehrer*in eventuell ein Gespräch mit der Schulleitung oder dem Kollegium geführt hat, um den Bezug zu Außenanforderungen und dem Berufsethos herzustellen, wie in der Schule mit den Themen Sicherheit, Migration oder Differenz umgegangen wird.

Der/Die angehende Lehrer*in zeigt ebenso Haltung, weil er/sie die Situation als eine schwierige wahrnimmt, welche eben nicht mit dem in der Ausbildung und dem Studium erlernten Wissen beantwortet werden kann. Hierbei benötigt es Reflexion über Lösungsansätze. Es wird deutlich, dass das Verhalten des/der angehenden Lehrers*in keinem spezifischen Berufsethos der Schule unterliegt. Die pädagogische Beziehung wird im Rahmen von pädagogischer Professionalität aufgezeigt, weil hierbei offen agiert und reflektiert wird, zum Wohle der Schülerin einen Lösungsansatz zu finden und mehrere Domänen der EPIK-Domänen verknüpft werden. So lässt sich diese Situation sowohl in die Domäne der Differenzfähigkeit, des Professionsbewusstseins, der Kollegialität, der Reflexion- und Diskursfähigkeit als auch in die Personal Mastery einordnen.

Anhand dieser Situation kann das situative pädagogische Handeln von Haltung und Ethos in der Praxis im Rahmen der EPIK-Domänen aufgezeigt werden, welches sich auch in den Werten der pädagogischen Beziehung zeigt und die Bezogenheit von Moral und Normen einer Schule auf das pädagogische Handeln und damit einhergehend auf Ethos und das Berufsethos verdeutlicht.

Die angehenden Lehrer*innen sind somit Außenanforderungen ausgesetzt, welche die Haltung und das Ethos verändern können. Zusätzlich begegnen sie in der beruflichen Praxis auch Herausforderungen und Emotionen.

5.4 Emotionen und Herausforderungen: Pathos

„Mit welchen Emotionen und welchen Herausforderungen werden angehende Lehrer*innen konfrontiert?“

Felten (2019, S. 203ff) beschreibt den Lehrer*innenhabitus und Gefühle als maßgeblich für die Förderung von Schüler*innen, die Gestaltung und den Ablauf des Unterrichts und benennt diese als unterschätzte Quellen pädagogischer Wirksamkeit.

Die emotionale Dimension zeigt sich in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und wird im pädagogischen Handeln umgesetzt, wodurch mit Unterrichtsstörungen professionell umgegangen werden kann und Schüler*innen zum Lernen motiviert werden.

Weiters sieht Felten (2013, S. 220ff) in der Schule eine Bildungsnot, der zum einen die Verunsicherung im Pädagogischen, indem die Lehrer*innenpersönlichkeit verkannt wurde, zugrunde liegt, woraufhin die Beziehungsdimension des Unterrichtens vernachlässigt wurde

und daher die Menschen-Beziehungs-Entwicklungsarbeit in den Hintergrund rückte. Unterrichten zeigt sich in der Be-Geisterung und Störungen sind Symptome von Entmutigung. So brauchen Schüler*innen ein Gegenüber, das zeigt, anregt, ermuntert und sich für Neigungen und Probleme interessiert. Hierbei wird auf fehlendes psychologisches Wissen der Lehrer*innen verwiesen, weshalb es ihnen nicht möglich ist, auf emotionale Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Diese Annahme kann anhand der Untersuchung der Portfolios nicht bestätigt werden, weil die angehenden Lehrer*innen in der Reflexion ein Grundwissen über Beratung im schulischen Kontext und Diagnosekompetenzen aufzeigen und reflektieren.

In der Analyse mittels der Grounded Theory zeigen sich Emotionen in Hinblick auf pädagogische Beziehungen im Setting des Unterrichts, indem Beziehungen mit Anderen gestaltet werden und eine Interaktion zwischen den angehenden Lehrer*innen und Schüler*innen stattfindet.

Die in den Portfolios beschriebenen Emotionen zeigen eine Abhängigkeit von der Reaktion von den Anderen, also den Schüler*innen als Responsivität[9]. Vorrangig erwähnen die angehenden Lehrer*innen die eigene Freude am Unterricht, weil sie den Schüler*innen etwas beibringen wollen und daraus resultiert die Motivation, den Schüler*innen etwas zu lernen. Dies zeigt sich in Emotionen und in der Haltung der angehenden Lehrer*innen, die sich auf den Praxisunterricht freuen.

Andererseits wurde auch oft mangelndes Selbstbewusstsein, Nervosität und sogar Angst, etwas falsch zu machen, thematisiert. Vorrangig wurden somit eher negative Emotionen genannt, welche aufzeigen, dass die angehenden Lehrer*innen sich unsicher fühlen und das anfängliche Unterrichten in der Praxis allgemein als Herausforderung wahrnehmen.

Huber (2013) nimmt an, dass sich Emotionen auch als Tugend oder Gesinnung zeigt, weil sie Teil des menschlichen Wesens sind und sie das Selbst- und Weltverhältnis prägen.

> „Emotionen sind in diesem Verständnis nicht nur Lernprozesse, sondern eine konstitutive Voraussetzung für Bildung, indem sie an der Stelle einsetzen, wo Routinen, vertraute Muster und bewährte Lösungsansätze nicht mehr ausreichen, und Erfolg und Misserfolg bzw. die Bewältigung und das Scheitern von Herausforderungen des alltäglichen Lebens sich tatsächlich vollziehen.“ (ebd., 2017a, S. 102)

[9] Agostini, E. (2020), S. 30: Responsivität kann nach Waldenfels (1994) als Antwortlichkeit übersetzt werden und besteht in jedem Sprechen und Handeln.

Die in den Portfolios beschriebenen Emotionen beziehen sich teilweise auf Herausforderungen, denen sich die angehenden Lehrer*innen stellen müssen. Die Herausforderungen zeigen sich als schwierige Situationen, auf welche sie sich nicht im Studium vorbereiten können oder als unvorhersehbare Momente, in welchen pädagogisches, methodisches oder didaktisches Wissen nicht ausreicht, um professionell zu handeln. In solchen schwierigen Situationen wird das pädagogische Ethos in der Reaktion der angehenden Lehrperson sichtbar. Ebenso zeigt sich das pädagogische Ethos, wenn Gefühle und Herausforderungen reflektiert, dadurch neue Lösungsansätze gefunden und Ethos geübt wird.

Dies kann zurückgeführt werden auf pathische Erfahrungen. Agostini (2020) beschreibt Pathos als ein unvorhersehbares Widerfahrnis, eine durchkreuzte Erwartung oder einen fremden Anspruch, meint jede Form des Erleidens und schließt alle Affekte mit ein. In der Begegnung mit fremden Ansprüchen kann nicht auf bereits bestehende Ordnungen zurückgegriffen werden, sondern im Geben der Antwort wird der Sinn neu generiert. Fremde Ansprüche kommen Erwartungen zuvor und durchkreuzen bestehende Ordnungen. Diese in den Portfolios aufgezeigten Herausforderungen widerfahren und überraschen die angehenden Lehrer*innen, woraus eine Abweichung des Gewohnten resultiert oder etwas Nichtlernbares umgesetzt werden muss, was jedenfalls eine unausweichliche Antwort verlangt. Besonders deutlich wird der pathische Charakter der in den Portfolios beschriebenen Herausforderungen, wenn aufgezeigt wird, dass Denk,- Handlungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten reflektiert werden, um somit Neues zu lernen und Lernprozesse aufgezeigt werden.

> „Erst in der Mitwirkung von fremden und außerordentlichen Erfahrungen wird (professionelles) Lehrer/-innenhandeln in seinen kontextspezifischen Bezogenheiten fassbar, insofern die allem verstehenden Zugriff inhärente und in jeglichem behandelnden Umgang bleibende Unzulänglichkeit des fremden, situativ-verorteten Anspruchs gewahrt wird.“ (Agostini, 2020, S. 32f)

In den pathischen Herausforderungen zeigt sich eine Transformation des Lehrer*innenhandelns, indem widerständige Erfahrungen als Bedingung für eine Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen gelten können, weil die Möglichkeit entsteht, das pädagogische Ethos auszubilden und eine dem Ethos zugeschriebene pädagogische Achtsamkeit und Zuwendung zu entwickeln (vgl. ebd., 2020, S. 33).

Pathische Erfahrungen haben Einfluss auf die Herausbildung eines professionellen Ethos in den Portfolios der angehenden Lehrer*innen in Hinblick auf pädagogische Beziehungen.

Weiters kann beim Faktor der Erfahrungen auch auf Schlüsselerfahrungen verwiesen werden, welche ein bereits ausgebildetes Ethos aufzeigen oder eine zukünftige Haltung prägen.

5.5 Schlüsselerfahrungen: Biographisches Potential

„Inwiefern fließen eigenen Erfahrungen in die Beziehungsgestaltung im Unterricht ein?“

Die Portfolios der angehenden Lehrer*innen können auch als autobiographische Schriften gesehen werden, in denen der eigene Professionalisierungsprozess dargestellt wird und auf eigene vergangene Erfahrungen zurückgegriffen wird. „Jede Reise ist Erinnerung, wobei nicht nur das gegenwärtige Bild von uns selbst auftaucht, sondern ein Bild, das weit in die Vergangenheit zurückreicht.“ (Agostini, 2020, S. 100)

Unter autobiographischen Schriften werden schriftliche Äußerungen verstanden, in denen sich Menschen mit Lern- oder Lebensgeschichten auseinandersetzen. Hierbei übernimmt der/die Autor*in Aufgaben der Motivation, der Rechtfertigung, der Strukturierung und der Fixierung von Äußerungen. Die Portfolios entstehen im universitären Kontext und beschreiben Übergangsfelder zwischen sprachlichen Äußerungen und dem täglichen Umgang sowie Fiktionen, Explorationen und Dokumentationen. Für autobiographische Schriften ist somit relevant, dass sie eine Vermittlung von objektiver Gegebenheit und subjektiver Bewältigung darstellen und durch eine sprachliche Darstellung reflektieren. Autobiographische Prozesse erstrecken sich über Jahre und sind im Prinzip nie abgeschlossen, solange der Autor lebt und das Setting und die Aktionen in unterschiedlichen Realitätsebenen reflektiert werden. Diese Prozessstufen sind gekennzeichnet durch Transformationen und zu bewältigende Aufgaben. (Vgl. Schulze, 1993, S: 126ff)

> „Lebensgeschichten sind immer auch Lerngeschichten, und ich erwarte, daß uns die Beschäftigung mit autobiographischen Materialien einen neuen Zugang zu einigen wichtigen Bedingungen und Strukturen längerfristigen menschlichen Lernens in unverkürzten Lebenszusammenhängen eröffnet.“ (ebd., 1993, S. 126)

Die Auseinandersetzung mit den Lernbiographien wird von den angehenden Lehrer*innen als eigene Realität wahrgenommen. Diese Realität verortet sich an einer äußeren und inneren Seite, weil Biographien sich in Bewegung befinden. Dies zeigt sich geographisch, soziokulturell und historisch und konstituieren sich anhand der jeweiligen Ordnung. Sie umfassen größere Zeiträume, während sie sich auf Grund einer Reihe von Situationen, Entscheidungen, Ereignissen und Bindungen uvm. bilden.

Ebenso befinden sich Biographien in einem Zusammenhang von Gruppierungen, Institutionen und somit im Gefüge von Positionen, Machtstrukturen und Kapitalsorten, welche auf Traditionen und Ideologien basieren. Die Bewegung in den Biographien führt zu neuen Standpunkten.

Von innen betrachtet kann Biographie aus Erfahrungszusammenhängen hergestellt werden. Die Erfahrungen bleiben in ihrer Entstehung in Anlässe und Umstände auf das Subjekt bezogen. Daher spielen auch die damit verbundenen Emotionen und Interessen eine wichtige Rolle. Während dieser Lebenserfahrungen erfolgt eine Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt, wodurch sich Welt- und Selbsterkenntnis verbinden. (Vgl. Schulze, 2006, S. 39, 40)

> „Der Raum, in dem diese Bewegungen stattfinden, ist ein von Menschen gestalteter Raum, der Raum der menschlichen Kulturen und Gesellschaften, ausgestattet mit unterschiedlichen Möglichkeiten zu leben, mit unterschiedlichen Verhaltens-, Seh-, und Denkweisen, mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen, Wertschätzungen und Freiheiten, mit unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven.“ (ebd., 2006, S. 39)

In den Portfolios werden Schlüsselerfahrungen beschrieben, die meist in Beziehung mit anderen gemacht wurden und die Basis für die Ausbildung zum/zur Lehrer*in bilden. Zusätzlich werden die dargestellten Erlebnisse pädagogischer Beziehungen auch als relevant für die spätere eigene Beziehungsgestaltung aufgezeigt. Pädagogische Beziehungen beinhalten somit biographisches Potential.

Die Kategorie der Schlüsselerfahrungen kann genauer als biographisches Potential nach Schulze (2006, S. 42-44) beschrieben werden. Hierbei geht es um Erinnerungen, die in den Portfolios als Szenen von prägendem Unterricht oder als Emotion im Rahmen einer pädagogischen Bindung dargestellt werden. Diese Erinnerungen sind in den Portfolios durch die dichte Erzählstruktur erkennbar. Hierbei wird in den Portfolios nicht auf Literatur verwiesen, sondern Erfahrungen werden als Erinnerungen wiedergegeben und genau beschrieben. Dadurch werden diese Schlüsselerfahrungen als bedeutende Lebensmomente gedeutet und finden ihren Ausdruck in Haltungen oder Einstellungen. Das biographische Potential besteht aus Erfahrungen und beeinflusst Entscheidungen, trägt zur Gestaltung des Lebenslaufes bei und mobilisiert so Lernprozesse.

Persönliche Schlüsselerfahrungen im schulischen Kontext und Berufserfahrungen beinhalten Ambiguitäten und bezeichnet das Ethos als Heuristik, die sich als Entscheidung, Bewertung, Verantwortungsübernahme und abschließend als Positionierung/Ethos zeigt. Das biographische Potential, das sich in den Portfolios als Lernerfahrungen in pädagogischen Beziehungen abzeichnet, kann somit als ein Faktor für diese Abfolge von Erfahrungen gelten.

Die Portfolios setzen sich mit biographischem Potential von Schlüsselerfahrungen auseinander, vor allem in Erzählungen eigener Erfahrungen mit Emotionen, Bindungen und Motivationen im Setting von Schule, Lernen oder in Hilfestellungen für andere. Erfahrungen werden also mit Vorbildern gemacht und orientieren sich am eigenen Interesse. Vorrangig werden in den Portfolios dominante Schlüsselerfahrungen im schulischen- oder Lernkontext genauer aufgegriffen oder prägende Erziehungskonstellationen und Vorbilder dargestellt.

Die Berufsbiographie von Lehrkräften zeigt eine Entwicklung der Kompetenzen von Lehrer*innen. Dadurch wird ein beruflicher Habitus übernommen, der sich sowohl anhand der beruflichen Lebenszeit, des privaten Lebens und der beruflichen Karriere entwickelt (vgl. Schmaltz, S. 50, 51). Es kann gesagt werden, dass somit pädagogisches Handeln durch pathische Erfahrungen und durch das biographische Potential mobilisiert wird und auch die professionelle Haltung und das pädagogische Ethos von angehenden Lehrer*innen prägen. Diesbezüglich zeigt sich das pädagogische Handeln im Unterricht anhand von pädagogischen Beziehungen vorrangig in der Unterrichtsplanung, der Leistungsbeurteilung, dem Perspektivenwechsel und der Grenzziehung.

5.6 Unterrichtsplanung: Fehlende pädagogische Kompetenz

„Wie werden pädagogische Beziehungen in der Unterrichtsplanung mitgedacht?“

Wernke und Zierer (2017) schreiben, dass sich die Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften vorrangig auf die Durchführung beziehen, und dass Wissen und empirische Forschung über die Unterrichtsplanung nur unterschwellig beachtet wird.

Die Unterrichtsplanung ist ein vernachlässigtes Feld. Das Planungsverhalten von Lehrkräften ist nicht umfassend erforscht und kann somit nicht geklärt werden. (Vgl. Schmaltz, S. 95)

Es kann aufgezeigt werden, dass der Forschung über die Unterrichtsplanung wenig Erkenntnisse und Ergebnisse vorliegen und es Anlass gibt, diesen Bereich noch näher zu untersuchen.

Grundlegend orientiert sich die Unterrichtsplanung an der Analyse der Planungsaufgabe, der Durchführung der Planung, der Evaluation und der Reflexion von Planung und Erfolg. Der Planungsprozess unterstützt dabei, die Arbeitsprozesse zu verstehen und steuern zu können,

jedoch gibt es auch Grenzen der Planbarkeit, weil Arbeitsprozesse Begleiteffekten ausgesetzt sind, zum Beispiel komplexen und schwierigen Situationen.

Als Kerntätigkeiten von Lehrpersonen kann das Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten und Innovieren aufgezählt werden. Professionelles pädagogisches Handeln entwickelt sich in schrittweisen Prozessen, wenn Aufgaben sachgerecht bewältigt werden und ein Bewusstsein für Verantwortung entwickelt wird.

> „eine Person [handelt] pädagogisch professionell, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Kiper und Mischke, 2009, S. 10, 11)

Einerseits werden Lehrer*innen als Techniker*innen beschrieben, die durch Methoden und Techniken Unterrichtshandlungen planen, andererseits wird ihnen auch die Fähigkeit der Kunst zugeschrieben, nämlich offen und spontan zu handeln, indem der Unterricht zwar vorbereitet wird, allerdings der genaue Ablauf nicht bestimmt werden kann. Diese Masterarbeitet richtet das Interesse nicht auf die methodischen Fähigkeiten der Unterrichtsplanung, sondern konzentriert sich eben auf die soziale Kompetenz während der Vorbereitung.

In der folgenden Abbildung wird zwischen drei dialogischen Strukturen unterschieden: dem Dialog zwischen Lehrkraft und Schüler*innenschaft, zwischen Schüler*innenschaft und Stoff und zwischen Lehrkraft und Stoff. Diese Dialoge stehen in Wechselwirkung und sollen ausgeglichen fungieren. Der für diese Masterarbeit zentrale Dialog zwischen Lehrkraft und Schüler*innenschaft kann mit pädagogischer Kompetenz benannt werden.

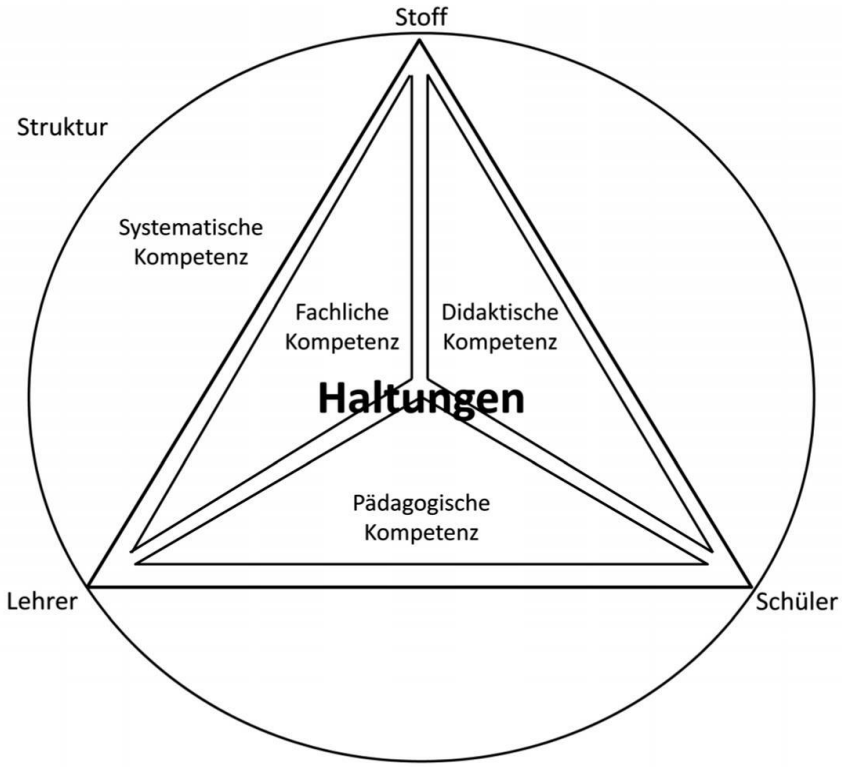

Abbildung 7: Haltung in der Unterrichtsplanung (Wernke und Zierer, 2017, S. 10)

> „Die Lehrkraft muss in der Lage sein, mit den Schülerinnen und Schüler in ein Gespräch zu kommen, muss eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens aufbauen können, muss für Geborgenheit im Lehr-Lern-Prozess sorgen.“ (Wernke und Zierer, 2017, S. 9)

Die fachliche, didaktische und die pädagogische Kompetenz stehen in Wechselwirkung zueinander, werden für die Unterrichtsplanung als zentral gesehen, sowie werden in der Professionalisierungsdebatte von Lehrkräften, jedoch kaum beachtet. Es kommt im pädagogischen Kontext darauf an, was gemacht wird, aber auch wie und warum etwas gemacht wird. Auf Grund dessen ist nicht die Kompetenz in Form von Wissen und Können im Fokus, sondern die Form von Haltung und Werten, wobei bis jetzt noch keine Haltung zur Unterrichtsplanung entwickelt wurde.

Folgende Beispiele aus den Portfolios zeigen auf, dass die pädagogische Kompetenz bei der Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle spielt und von den angehenden Lehrer*innen thematisiert wurde.

> „Ich habe mich also dahin entwickelt, Unterrichtsplanungen „lernseits“ anzugehen. Besonders deutlich ist mir während der vielen Kurse und Praktika geworden, wie wichtig es ist, sich im Vorhinein Lernziele zu überlegen, sich also bewusst zu machen, was die Schüler/innen für Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sollen und wie meine Unterrichtsstunde dazu beitragen kann.“ (S6, S. 9)

> „Während ich im Initialpraktikum, wie bereits zuvor kommentiert, noch stark auf mich bezogen war und sehr starr an meiner Unterrichtsplanung hing, so hat sich dies in den wenigen Unterrichtseinheiten während der anderen Praktika stets weiterentwickelt. Ich sehe mich mittlerweile zumindest in der Lage, Fragen von Lernenden angemessen zu beantworten und Erklärungen auf verschiedene Art und Weise zu geben, wenn die Schülerinnen und Schüler dies benötigen.“ (S27, S. 9)

Zusätzlich zeigt S9 in einem Ausschnitt einer Unterrichtsplanung, wie pädagogische Kompetenzen in die Vorbereitung integriert werden können. Sowohl beim Wie? als auch beim Warum? und Teamteaching wird reflektiert und Rücksicht auf die Schüler*innen und das Teamteaching genommen, indem soziale Kompetenzen mitgedacht und berücksichtigt werden.

Dauer (Phasen/Zeit	Was? (Thema, SuS-Aktivitäten)	Wie? (Methodische Vielfalt)	Warum? (Ziele)	Womit? (Materialien)	Teamteaching (Anwendung)
Begrüßung		Die SuS werden begrüßt und auf Spanisch gefragt wie es ihnen geht und wie ihre Woche war.	Angenehmer Stundeneinstieg und erste Konfrontation mit der spanischen Sprache		Ich begrüße die Schülerinnen und stelle mich auch vor, da sie mich noch nicht kennen.
Ca. 10 Minuten	Wiederholung des *Pretérito Indefinido*: Den Schülerinnen werden Fragen gestellt: Was wisst ihr schon über diese Zeit? Wer kann mir erklären, wir sie gebildet wird? Gibt es Fragen, Zweifel? Durch die Information der Lehrperson habe ich erfahren, dass besonders die Formen wiederholt werden müssen. Deshalb werden diese im Plenum wiederholt und bei Bedarf, wenn Fehler gemacht werden, auch schriftlich an der Tafel nochmal mit den Schülerinnen wiederholt. Ein besonderer Fokus liegt auf den unregelmäßigen Formen.	Plenum, die Schülerinnen melden sich, allerdings soll darauf geachtet werden, dass nicht immer dieselben Personen sprechen, sondern mehrere verschiedene Wortmeldungen kommen, um einen guten Überblick über den Wissensstand zu bekommen.	Die Schülerinnen sowie die Lehrperson sollen einen Überblick über den Wissensstand der Schülerinnen erlangen. Die Schülerinnen schätzen sich selbst ein.		Ich moderiere diesen Teil der Stunde, die Betreuungslehrperson nimmt eine beobachtende Rolle ein. Wenn der BL etwas besonders wichtig erscheint, das ich nicht erwähne, kann diese mich unterbrechen.

Abbildung 8: Beispiel der Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung sozialer Kompetenzen (siehe Beispiel aus Portfolio S9, S.8)

Als eine Anregung für die Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung einer sozialen Kompetenz kann das Konstrukt der Lernarrangements angeführt werden. Hierbei wird auch die Motivation bei Lehrer*innenhandlungen thematisiert sowie Interaktionen im Unterricht. Lehrer*innen verfügen über mehrere Möglichkeiten, Schüler*innen bei der Aktivierung von Motivation zu unterstützen und auch zu zeigen, dass ein eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand besteht. Weiters sollten Lehrer*innen freundlich, zugewandt und wertschätzend kommunizieren und Schüler*innen vor Mobbing, Spott und Abwertung schützen. (Vgl. Kiper und Mischke, 2009, S. 12) "Die spürbare Zuwendung zum Einzelnen und die Bereitschaft, sich mit seinem individuellen Lernen zu beschäftigen, helfen Vertrauen aufzubauen." (ebd., 2009, S. 125)

Wernke und Zierer (2017) sowie Schmalz (2012) zeigen die fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsplanung auf. Diese müsste weiter untersucht werden, um die Forschungsdefizite aufzuzeigen und Ergebnisse sowohl für die Wissenschaft als auch für die berufliche Praxis brauchbar zu machen. Das Thema Unterrichtsplanung bleibt derzeit ein Desiderat, das unzureichend betrachtet und beschrieben wurde, wobei sich in der Praxis durch die empirische Auseinandersetzung dieser Arbeit die fehlende Auseinandersetzung als Forschungslücke zeigt, weil die angehenden Lehrer*innen die Unterrichtsplanung in Verbindung mit pädagogischen Beziehungen in den Portfolios aufzeigen.

5.7 Leistungsbewertung: Fairness und Transparenz

„Welchen inneren Konflikten sind die angehenden Lehrer*innen mit der objektiven Leistungsbewertung ausgesetzt?“

Im Gegensatz zur mangelhaften Untersuchung der Unterrichtsplanung wird der Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Leistungsfeststellung ist auf die historische Entwicklung des Leistungsprinzips zurückzuführen und wurde in Schulen implementiert. Die Grundlagen der Leistungsbeurteilung sind gesetzlich festgehalten, unterschieden sich jedoch in ihren Funktionen. Es kann darauf hingewiesen werden, dass Noten keine Gütekriterien erfüllen, somit weder objektiv, reliabel oder valide sind und sich an der Bezugsnormorientierung der Lehrperson orientieren. (Vgl. Benischek, 2006, Kap. 6)

In Österreich ist die Leistungsbeurteilung im Schulunterrichtsgesetz und in der Verordnung über Leistungsbeurteilung geregelt, womit Rechtssicherheit und Vergleichbarkeit gesichert und Objektivität gewährleistet werden sollen. Die Definitionen der Verordnung sind jedoch abstrakt formuliert und lassen Interpretationsspielräume zu. (Vgl. Schmidinger und Vierlinger, 2012, S. 11, 12)

In den Portfolios wird die Problematik der Leistungsbeurteilung deutlich, weil die angehenden Lehrer*innen verpflichtet sind, sich an die Verordnung der Leistungsbeurteilung zu halten, sie jedoch unter Berücksichtigung pädagogischer Beziehungen und des Interpretationsspielraumes nicht völlig objektiv sein können und wollen. Es ist herauszulesen, dass die angehenden Lehrer*innen Bemühungen und Motivation sowie soziale Kompetenzen der Schüler*innen in die Beurteilung miteinbeziehen wollen. Deshalb scheint es für die angehenden Lehrer*innen besonders wichtig, die Notengebung nachvollziehbar begründen und erklären zu können und somit transparent zu arbeiten.

Auf Grund des gesellschaftlichen Wandels wird Pluralität und Flexibilität gefordert im Umgang mit Individuen sowie der Veränderung der Wissensproduktion und Wissensspeicherung und dem Umgang mit Heterogenität. Kennzeichnend für eine neue Lernkultur ist die hohe Selbstverantwortung und Eigenverantwortung, die starke Orientierung an Lernprozessen, die Hinwendung zu alltäglichen Aufgaben und die Partizipation der Schüler*innen sowie eine Demokratisierung. Vor allem mit der Partizipation und Demokratisierung findet eine Veränderung der Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung statt und eine Akzentuierung der Bildungswerte. Hierbei wird es als unerlässlich angesehen, dass Schüler*innen eigene Gedanken, Vorstellungen und Lernhandlungen offenlegen und die Lehrpersonen im Interesse des Lernerfolgs handeln, im Sinne des Verstehens und Nachvollziehens, indem die Didaktik des Lernens als dialogischer Prozess ausgewiesen wird. (Vgl. Winter, 2021, S. 4ff)

Lernen ist somit sozial verankert und ein dynamischer Prozess zwischen Schüler*innen und deren sozialer Umwelt (vgl. Schmidinger und Vierlinger, 2012, S. 25).

Der Prozess der Benotung und Leistungsbeurteilung kann als dynamischer Prozess verstanden werden, der sich an Verordnungen hält und den Interpretationsspielraum der Lehrer*innen transparent und nachvollziehbar aufzeigt. Die Heterogenität der Klasse fordert die Differenzfähigkeit der angehenden Lehrer*innen und setzt ein In-Beziehung treten der angehenden Lehrer*innen und der Schüler*innen voraus, damit Transparenz gegeben sein kann. Somit werden Vorstellungen, Interessen und Bedürfnisse bedacht und anhand dieser

Methoden, Lerninhalte und die Didaktik gewählt. Dieses Abstimmen wird in pädagogischen Beziehungen transparent ausgehandelt.

Noten beeinflussen die Gefühlswelt von Kindern und Jugendlichen. So können Glücksgefühle, Motivation, aber auch Ängste und Selbstzweifel hervorgerufen werden. Dies geschieht vor allem, wenn die Beurteilung dauerhaft als unfair empfunden wird, wodurch ein prinzipielles Überdenken der Benotungssysteme zu einer fairen Leistungsbeurteilung wichtig erscheint. Die Frage, ob gleiche Leistungen durch verschiedene Lehrpersonen mit derselben Note bewertet werden, ist mit einem Nein zu beantworten und wurde auch wissenschaftlich, empirisch belegt. Daraus resultiert die Methodenvielfalt der Verfahren zur Leistungsbeurteilung. Hierbei muss nicht auf Noten zurückgegriffen werden, sondern die zentrale Bedeutung von Rückmeldungen und Feedback soll hervorgehoben werden. (Vgl. Anand Pant, 2020, S. 33ff)

> „Im Blick auf Lernen geht es darum, die durch die Leistungsbeurteilung sichtbare Kritik an den Lernergebnissen nutzen zu können, dass aus einer Erfahrung belastender und unzureichender Noten, Zensuren oder auch verbale Formen der Leistungsrückmeldung Schlüsse gezogen werden können, die die Fähigkeit, Lernen zu organisieren, ebenso stärken, die die Mängel des Lernstoffes oder der Kompetenzprägung auszugleichen helfen.“ (ebd., 2020, S. 103)

Hieraus ergibt sich somit das Ethos der Leistungsbeurteilung, das auf den Werten von Fairness und Transparenz basiert. Im Kapitel der Unterrichtsplanung und der Leistungsbeurteilung wird sichtbar, dass es aktuell wichtig ist, sich in die Schüler*innen hineinversetzen zu können und den gesamten Unterricht empathisch zu gestalten, um mit Hilfe der EPIK-Domänen professionell mit Heterogenität und Differenz in der Klasse umgehen zu können.

5.8 Perspektivität: Empathie und Selbstreflexion der Mentalisierungsfähigkeit

„Welche Bedeutung hat der Perspektivenwechsel von Schüler*in zu Lehrer*in für angehende Lehrer*innen?“

Bereits im Kapitel der *„Unterrichtsplanung“* und der *„Leistungsbeurteilung“* wird das Thema soziale Kompetenz und Empathie erwähnt. In diesem Kapitel der *„Perspektivität“* soll näher auf das Hineinversetzen in andere und die eigene Reflexion eingegangen werden, um die veränderte Perspektivität, wie sie in den Portfolios beschrieben wird, mit wissenschaftlicher Theorie zu untermauern.

In den Portfolios wird der Entwicklungsprozess vom/von Schüler*in hin zum/zur Lehrer*in beschrieben, wodurch der eigene Bildungsprozess und Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrer*innen beschrieben wird.

Van Manen (2016) schreibt, dass sich Kinder in einem Prozess des Werdens befinden und vor ihnen unterschiedliche Möglichkeiten liegen, währenddessen Erwachsene pädagogisch handeln, wodurch sie Wege für die kindliche Entwicklung aufzeigen. Er behauptet, dass sich auch Erwachsene in einem Entwicklungsprozess befinden, der nie endet und auch Erwachsene immer wieder mit Fragen über Entscheidungen und Lösungen konfrontiert werden. Kinder liefern hierfür Denkanstöße und zeigen sich somit als Lehrer*innen der Erwachsenen. Lehrer*innen öffnen sich gegenüber Kindern und versuchen sich in die Sichtweisen des Kindes hineinzuversetzen, um zu verstehen, wie sie die Welt wahrnehmen. Manche Pädagogen*innen gehen davon aus, dass ihre eigene Ausbildung abgeschlossen ist und sie versuchen eigene Werte und Überzeugungen durchzusetzen. Daraus resultiert eine Pädagogik der Unterdrückung und Manipulation, die Kinder als unvollständig wahrnimmt und es als nicht wichtig empfindet, Kindern zu zuhören, geschweige denn, von den Kindern zu lernen. Somit ist es wichtig, empathisch zu sein. (Vgl. van Manen, 2016, S. 6ff)

> „Als Erwachsener verkörpere ich mögliche Wege, für die Entwicklung des Kindes. Ich sehe, wie das Kind meine Gesten anprobiert, meine Art, Dinge zu sehen und zu tun, meine Art zu reagieren, meine Art, Zeit zu verbringen. Und während ich das sehe, werde ich mit meinen eigenen Zweifeln konfrontiert. Ist das die Art und Weise, wie ich möchte, dass mein Kind ist und sich verhält? Und wenn nicht, ist es die Art und Weise, wie ich mich verhalten und sein möchte?" (ebd., 2016, S. 7)

Lehrer*innen treten in persönliche Beziehung zu Kindern. Gleichzeitig gibt es auch eine Distanzierung, die den Lehrer*innen zu besonderen pädagogischen Beobachter*innen macht. Hierbei können die Lehrer*innen die Kinder beobachten und zwar aus nächster Nähe und dennoch mit Abstand. Das Wort „beobachten" hat etymologische Verbindungen zu „bewahren, retten, betrachten, schützen". (ebd., 2016, S. 14) „Die Erziehung des Kindes wird zur Selbstbildung.” (ebd., 2016, S. 8)

Beim Punkt der Perspektivität kann aufgezeigt werden, dass die angehenden Lehrer*innen den Schüler*innen etwas beibringen und die Schüler*innen beim Lernen unterstützen. Jedoch wird auch beschrieben, dass die Schüler*innen mit ihren Bedürfnissen, Interessen und auch als gesamte Klasse in Form von Klassendynamiken und als heterogene Gruppe einen wichtigen Teil der Entwicklungsprozesse der angehenden Lehrer*innen ausmachen. Die angehenden Lehrer*innen bilden sich weiter, indem sie sich in die Schüler*innen hineinversetzen, Werte und Überzeugungen verändern und weiterentwickeln können. Die

Erkenntnis über empathische Entscheidungen kann somit aufgezeigt werden, wenn eine bestimmte Distanz eingenommen und über das eigene Handeln nachgedacht wird.

Es wird auch pädagogischer Takt und Nachdenklichkeit vorausgesetzt, um miteinander verbunden sein zu können. Somit kann gesagt werden, dass eine nachdenkliche Person eher taktvoll handelt. Diese pädagogische Nachdenklichkeit kann als eine reflexive Fähigkeit beschrieben werden, die durch die Reflexion vergangener Erfahrungen entsteht. „Und jetzt, in der Unmittelbarkeit, in diesem Moment handeln zu müssen, liegt der Schwerpunkt darauf, das zu ‘spüren’, was in der konkreten Situation von Bedeutung ist." Pädagogisches Nachdenken und Taktgefühl hängen somit davon ab, Kinder wahrzunehmen und ihnen zuzuhören. (Vgl. ebd., 2016, S. 20) Durch diese Annahme kann Ethos als pädagogische Beziehung handlungsorientiert in Form von Empathie und Reflexion aufgezeigt werden.

Eine kritisch-reflexive Haltung wird als Bestandteil des Lehrer*innenhabitus eingefordert, indem Haltung als Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik gebildet wird und auf wissenschaftlichen Begründungen und unterschiedlichen Perspektiven basiert. Hierdurch kann ein professioneller Habitus ausgebildet werden, der Grundlagen als auch soziale Rahmungen und Prozesse pädagogischen Handelns mitdenkt und überprüft. Das eigene pädagogische Tun stellt sich einer reflexiven Befragung der Praxis in Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Zwänge und wird zur Grundlage eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. (Vgl. Helsper, 2001, S. 12)

Einerseits orientiert sich der Perspektivenwechsel in den Portfolios an Empathie, als ein sich in die Schüler*innen hineinversetzen, anderseits kommt der Aspekt der eigenen Reflexion hinzu. Um den Zusammenhang dieser beiden Theorien aufzuzeigen, kann näher auf die Mentalisierungstheorie eingegangen werden, weil hierbei die Fähigkeit im Mittelpunkt steht, Gefühle Anderer nachvollziehen zu können und gleichzeitig eigene mentale Zustände zu reflektieren.

Täglich werden Lehrkräfte herausgefordert, in der Schule und im Unterricht in schwierigen Situationen Entscheidungen zu treffen und pädagogische Beziehungen in ihrer Komplexität zu gestalten, zu interpretieren und zu erkennen (vgl. Schwarzwälder und Lohse-Bossenz, 2020, S. 91). „Inzwischen hat sich die Mentalisierungstheorie auch in der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie hinsichtlich des Verstehens und Gestaltens sozialer Beziehungen etabliert.“ (ebd., 2020, S. 91) Während dieser Entscheidungsprozesse müssen sie eigene Gedanken und Gefühle sowie Gedanken der Schüler*innen berücksichtigen. (vgl. ebd., 2020, S. 89). Die Fähigkeit von Lehrer*innen, die Gefühle der anderen zu verstehen, sich in sie

hineinzuversetzen und deren Perspektive nachzuvollziehen, kann als Empathie begrifflich benannt werden. Im Unterschied zur Empathie werden bei der Mentalisierungsfähigkeit eigene und fremde mentale Zustände vergegenwärtigt. Empathie hingegen bezieht sich lediglich auf die fremden mentalen Zustände. Professionelle Beziehungswahrnehmung auf Basis der Mentalisierungsfähigkeit von Lehrkräften beschreibt eine situationsspezifische Fähigkeit, in pädagogischen Situationen beziehungsrelevante Aspekte zu erkennen. Weiters können auf Grund dieser Interpretation Entscheidungen getroffen werden, welche den weiteren Verlauf einer Situation verantworten. Mentalisierungsfähigkeit wird als die Fähigkeit beschrieben, während Interaktionen eigene sowie fremde Mentale wahrzunehmen und als ursächlich für aktuelles Handeln auszumachen und zeigt einen konzeptuellen Überlappungsgrad zur professionellen Beziehungswahrnehmung.

Die Perspektivität in den Portfolios, welche die angehenden Lehrer*innen als Perspektivenwechsel beschreiben, um sich besser in die Schüler*innen hineinzuversetzen, kann anhand der Verbindung der Mentalisierungstheorie und der Beziehungswahrnehmung aufgezeigt werden und als Werthaltung in pädagogischen Beziehungen interpretiert werden. Die Mentalisierungsfähigkeit geht über die bloße Anforderung der Empathie, sich in den/die andere hineinzuversetzen, hinaus und beschreibt eher die Fähigkeit, eine Idee davon zu haben, welche mentalen Zustände die Schüler*innen erleben. Darüber hinaus bezieht die Mentalisierungstheorie auch die Fähigkeit mit ein, eigene mentale Zustände zeitgleich zu interpretieren. Dies geschieht durch Nachdenklichkeit, Reflexion oder eine kritisch-reflexive Haltung über Emotionen und Gefühle während Situationen pädagogischen Handelns.

> „Auch mein Auftreten im Unterricht hat sich im Laufe der Zeit stark verändert. Durch die oben erwähnten Absprachen mit meiner Betreuungsperson aus dem zweiten Praktikum kann ich gezielt darauf achten, was ich sage oder tue. Natürlich passiert das meiste unterbewusst, aber ich habe schon mal einen groben Überblick zu was ich neige und kann dies dann bewusst wahrnehmen. Generell kann man aus meiner Körpersprache häufig trotzdem noch Unsicherheit herauslesen, was mir zum einen die Praxislehrpersonen aus dem letzten Semester bestätigten und was ich zum anderen aus dem Verhalten der Lernenden ablesen kann. Ich habe oft noch große Schwierigkeiten, für Ruhe und Disziplin zu sorgen. Ich bin von meinem Charakter her generell ein Mensch, der eher zurückhaltend ist. An meinem Durchsetzungsvermögen muss ich noch stark arbeiten.“ (S4, S. 8)

S4 zeigt hierbei auf, dass durch die Reflexion das pädagogische Handeln überdacht wird, um in Zukunft die Haltung und das Handeln zu verändern. Die Haltung des/der angehenden Lehrer*in zeigt sich auch anhand der Reaktionen der Schüler*innen. Wird eine veränderte Haltung eingenommen, kann diese auch geübt und auf andere pädagogische Herausforderungen übertragen werden und somit Ethos ausgebildet werden. Dieses Beispiel zeigt die Wichtigkeit auf, das eigene Handeln und die eigene Haltung zu reflektieren und auch eine Idee zu entwickeln, wie diese auf die Schüler*innen und auf den weiteren

Unterrichtsverlauf wirken. Durch die Haltung des Nachdenkens und Reflektierens kann die Haltung und das Ethos pädagogischer Beziehungen verändert und geübt werden.

In einer begrenzten pädagogischen Haltung kann Nähe ermöglicht werden, die bestimmte Grenzen aufweist und in prekären und ungewissen Situationen durch Handeln erzeugt und erneuert wird. Dafür bedarf es einer systematischen Reflexion des eigenen Handelns (vgl. Krüger und Helsper, 2010, S. 26). Pädagogische Beziehungen beinhalten Grenzen und benötigen Abgrenzung, die einer Reflexion unterliegen, daher einen Aspekt pädagogischer Beziehungen bilden und somit auch professionelle Haltungen ausbilden.

5.9 Grenzen: Verantwortung, Respekt und Zweckgebundenheit

„Welche Bedeutung hat das Setzen von Grenzen für angehende Lehrer*innen und wie lassen sich Grenzen und pädagogische Beziehungen vereinbaren?“

Grenzen werden in den Portfolios vorrangig als *„Rechte und Pflichten“*, *„Distanz“* und *„Abgrenzung“* benannt, woraus sich die folgenden Unterkapitel ergeben. Daraus können Werte wie Verantwortung, Respekt und Zweckgebundenheit abgeleitet werden.

Erziehung ist eine öffentliche Verantwortung mit einer natürlichen Sittlichkeit und ethischen Grundlagen. In der Erziehung wird der Bezug auf ein Vernunftrecht hergestellt, das einer konkreten Rechtsnorm entspricht. Die Geltung der Normsetzung wirkt durch die faktische Durchsetzung des Gesetzgebers. (Vgl. Prange, 2010, S. 83, 86)

Im Bereich der Erziehung gibt es Regeln und Vorschriften, woraus sich Pflichten der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen ergeben. Hierbei gilt nicht jede Pflicht als Vorschrift und unterscheidet sich in Rängen und Geltungsbereichen. Hierbei kann zwischen sozio-kulturellen Tatbeständen und selbst auferlegten Pflichten unterschieden werden. Als Pflicht kann die allgemeine Ethik der Lehrer*innen in Regeln und dem Verhalten gesehen werden oder die Moral des Lernens und Erziehens. (Vgl. ebd., 2010, S. 14)

Es reicht nicht mehr aus, die ethische Begründung der Erziehung anhand allgemeiner Regeln oder anhand allgemeiner Normen des Verhaltens zu verstehen, die das pädagogische Handeln leiten. Um Missbrauch zu verhindern, muss der Übergang zum pädagogischen Handeln unter Einbezug der Eigenarten der Lehrperson erfolgen. Daraus ergibt sich, was die Erziehung bieten kann und was zu unterlassen ist. Erziehung kann somit als zeitliche, thematische und soziale Koordinierung verstanden werden. (Vgl. Prange, 2010, S. 16ff)

Der zeitliche Aspekt betrifft die Organisation des Verhaltens, zweitens betrifft der thematische Aspekt, was durch Führung gezeigt wird, und der soziale Aspekt, beschreibt das Verhältnis der Lernenden und deren Erzieher*innen (vgl. ebd., 2010, S. 71).

Pädagogische Beziehungen zeigen auf Grund von Ethik also wegen Rechten, Pflichten, der Moral und Normen eine Begrenztheit auf. In den Portfolios nehmen die angehenden Lehrer*innen Bezug auf die Wichtigkeit, über Rechte und Pflichten Bescheid zu wissen und die Verantwortung für die Schüler*innen zu übernehmen sowie die Verantwortung Rechte und Pflichten im Unterricht umzusetzen. Die Grenzen beziehen sich auf zeitliche, thematische als auch soziale Aspekte der pädagogischen Beziehung und beinhalten Verantwortung, indem Vorschriften und Normen umgesetzt werden und das pädagogische Handeln konstituiert wird. Die zeitliche und thematische Abgrenzung kann auch nach Dörr (2007) aufgezeigt werden, indem von Nähe und Distanz als Leiblichkeit gesprochen wird.

Nähe und Distanz verweisen auf die Leiblichkeit, also metaphorisch auf die Bewegung im Raum und der Zeit. Es geht hierbei um einen Prozess, der ein gelingendes oder misslingendes Maß von Nähe oder Distanz herstellt und somit als subjektive und intersubjektive Raum- und Zeiterfahrungen, die interpretierbar und veränderbar sind. Nähe und Distanz, verwiesen auf den Leib, zeigen sich auch in habituellen Funktionen der Erfahrungen. Anhand des Leibes wird Nähe und Distanz in unterschiedlichen Räumen wahrgenommen und er gibt Auskunft über die Konstitution von Abgrenzung oder Vernetzung des Innen und Außen (Vgl. Dörr, 2007, S. 7). Nähe und Distanz als Haltung wirken also zeitlich und örtlich, gezielt und können auf Grund ihrer Prozessstruktur verändert werden.

Um ein angemessenes Maß an Nähe und Distanz und damit eine angemessene pädagogische Beziehung zu gestalten, ist ein respektvoller Umgang zwischen angehenden Lehrern*innen und Schüler*innen Voraussetzung, wobei ein respektvoller Umgang miteinander auf der Wahrnehmung von Interessen und Bedürfnissen anderer, der eigenen Positionierung und Haltung basiert und auf den/die jeweilige/n andere*n neu ausgelotet werden muss, indem auch Grenzen wahrgenommen werden. Die daraus resultierende Distanz soll somit nicht als Kälte interpretiert werden, sondern als eine respektvolle Anerkennung in pädagogischen Beziehungen.

Es scheint nötig, pädagogische Beziehungen oder die Haltung von Nähe und Distanz zu verändern, wenn es zu Gefahren der Nähe oder der Abgrenzung kommt. Gefahren der Abgrenzung können darin gesehen werden, dass eine rollenförmige Distanz oder dass eine familialistische, intimisierte Elternposition eingenommen wird. Vor allem bei einer

allzuständigen einbezogenen Haltung besteht die Gefahr, ein Burn-Out zu bekommen, auf Grund der strukturellen Überforderung. Professionelle Pädagogen*innen müssen sich somit abgrenzen und die universalistische Haltung posttraditioneller Verantwortungsprinzipien eintreten. Dadurch wird vorgebeugt, in eine Bevorzugung oder Benachteiligung der Schüler*innen zu verfallen und sie schützt vor Übergriffen von normativen Erziehungsideologien.(Vgl. Krüger, 2010, S. 26)

Die angehenden Lehrer*innen heben hervor, sich abgrenzen zu wollen, um emotionale Überforderung vorzubeugen und die Gefahr eines Burn-Out zu vermeiden. Hierfür kann eine professionelle Distanz eingenommen werden, die sich zielgerichtet und zweckgebunden auf die Aufgaben von Lehrer*innen konzentriert und vermeidet, eine allumfassende, überfordernde Verantwortung einzunehmen.

.

Beim Lehrer*innen-Beruf handelt es sich um einen fordernden Beruf. Vor allem die psychische Belastung des Arbeitsalltags beeinflusst die psychische Gesundheit der Lehrpersonen. Für die Ausübung sowohl der Wissensvermittlung als auch der Förderung durch Leistungsbereitschaft und soziale, emotionale Kompetenzen werden verlangt und erfordern psychische Kraft. Diese Kraft wird benötigt, um interne und externe Anforderungen zu bewältigen. Um sich zu engagieren, eine positive Einstellung zu bewahren und um eigene Wirkungsmöglichkeiten umzusetzen, werden soziale Ressourcen benötigt. Damit können Auseinandersetzungen gelöst werden, indem auf persönliche Ziele und Bedürfnisse eingegangen wird. (Vgl. Berner, 2011, S. 105)

> „Es liegt in der Folge dann (…) an der ethischen Verantwortung der Erzieherin und des Erziehers bzw. der Lehrerin und des Lehrers, zwischen einer pädagogisch bedeutsamen sozialen Hinwendung zum (Schul-)Kind und einer respektvollen Zurückhaltung vor der Integrität und Personalität des (Schul-)Kindes taktvoll zu balancieren.“ (Prengel; 2020, S. 49)

Ein auf den/die andere*n abgestimmtes Nähe- und Distanzverhältnis in pädagogischen Beziehungen kann somit mit einer ethischen Verantwortung und einer respektvollen Zurückhaltung aufgezeigt werden und benötigt Zweckgebundenheit, um sich abzugrenzen und Überforderung vorzubeugen.

6 Conclusio und Ausblick

In der Conclusio werden die Ergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln zusammengefasst, in Abbildung 9 dargestellt und weiterführende Forschungsansätze eröffnet.

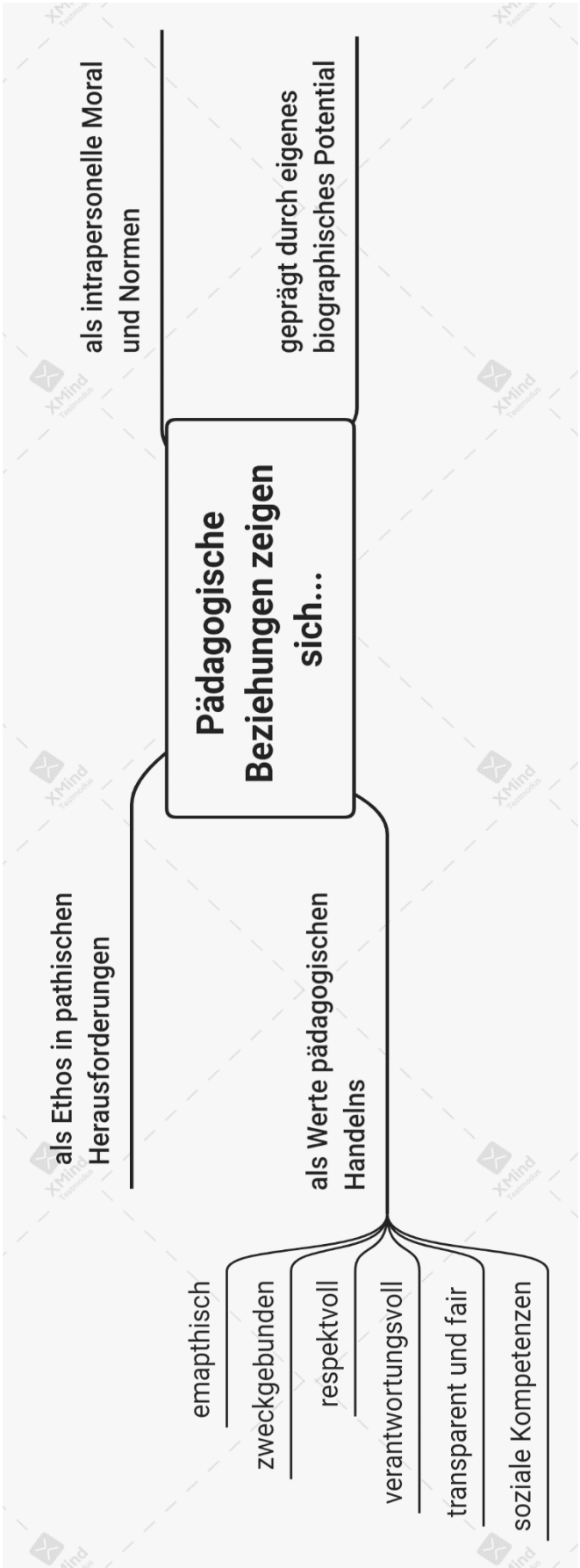

Abbildung 9: Biographisches Potential pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung)

Abbildung 9 stellt die Beantwortung der Forschungsfrage anhand der Datenanalyse durch die Grounded Theory und deren Diskussion mit bestehenden wissenschaftlichen Theorien dar.

Zusammenfassend kann aufgezeigt werden, dass sich die beschriebenen pädagogischen Beziehungen begrifflich nicht abgrenzen lassen und nicht auf wissenschaftliche Theorien verweisen. Daraus kann eine fehlende Auseinandersetzung in der Theorie und Praxis mit dem Thema pädagogischer Beziehungen abgeleitet werden. Diese Problematik rechtfertigt die Thematisierung von Missbrauchsfällen im pädagogischen Kontext und begründet die Untersuchung pädagogischer Beziehungen in Form eines professionellen pädagogischen Ethos.

Durch die Hypothese kann aufgezeigt werden, dass professionelle, pädagogische Beziehungen als situationsspezifische Fähigkeit von Ethos begründet werden können, weil sich pädagogische Beziehungen eben in pathischen Herausforderungen bilden und abbilden.

Als einen zentralen Punkt für die Herausbildung pädagogischer Beziehungen als Teil eines professionellen Ethos wurden die biographischen Schlüsselerfahrungen, also das biographische Potential, genannt. Für die Positionierung im Sinne des Ethos kann auf das Pathos verwiesen werden, das sich in emotionalen Herausforderungen in den Portfolios zeigt, in denen die angehenden Lehrer*innen immer wieder spontan reagieren. Es kann somit empirisch aufgezeigt werden, dass Ethos als naturgegeben angenommen werden kann, sich jedoch anhand von Schlüsselerfahrungen weiterentwickelt. Zusätzlich wird das Ethos in pathischen Herausforderungen einer Prüfung unterzogen, wonach eventuell eine neue Haltung eingenommen wird, um Situationen zu bewältigen.

Trotz der Naturgegebenheit von Ethos und persönlichen und individuellen Erfahrungen, sind sie biographisch oder pathisch verankert, kann das Lehrer*innenethos nicht ohne Einwirkungen des Schulsystems, der Politik und der Gesellschaft gedacht werden. Die Portfolios zeigen in der Analyse der Grounded Theory eine Mehrperspektivität pädagogischer Beziehungen auf, welche sich an Normen und Werten einer Schule orientieren und darüber hinaus auch Einflüsse der Kollegen*innen und der Eltern aufzeigen. Diese Anforderungen können das Ethos der angehenden Lehrer*innen durch pädagogische Beziehungen weiterentwickeln, indem das professionelle Ethos und die Außenanforderungen zu einem Berufsethos zusammengeführt werden. Durch diese Annahme wird das Ergebnis eines Berufsethos einer lernenden Schule aufgezeigt und die Eros-Ethos-Schleife (siehe Schratz und Steiner-Löffler, 1999) anhand pädagogischer Beziehungen in der Praxis dargestellt.

Zusätzlich wird durch die empirische Auseinandersetzung auch eine genauere Betrachtung des pädagogischen Handelns in der Praxis möglich. Vorrangig wird die Unterrichtsplanung, die Leistungsbeurteilung, der Perspektivenwechsel und die Grenzsetzung bei der Umsetzung pädagogischer Beziehungen behandelt. Durch die Analyse zeigt sich, dass anhand des pädagogischen Handelns daraus resultierende Werte (-haltungen) abgeleitet werden können, welche in Abbildung 9 ersichtlich sind. Hierbei werden Werte wie Empathie, Zweckgebundenheit, Respekt, Verantwortung, Transparenz und Fairness sowie soziale Kompetenzen herausgearbeitet, die durch pädagogische Beziehungen umgesetzt werden.

Folgende Punkte sollen einen Überblick geben über das Ergebnis in der Form einer Theoriebildung, die besagt, dass pädagogische Beziehungen als Fähigkeit eines professionellen Ethos verstanden werden können:

a) Pädagogische Beziehungen als Teil von Ethos sind geprägt durch das eigene biographische Potential.
b) Und entwickeln sich in pathischen Herausforderungen.
c) Unter Berücksichtigung der Normen und Moral kann das Ethos pädagogischer Beziehungen in Form eines Berufsethos integriert oder weiterentwickelt werden.
d) Durch pädagogische Beziehungen im pädagogischen Handeln wirkt das professionelle Ethos, woraus sich Werte im pädagogischen Handeln ergeben.

Weiterführend wären Untersuchungen in Hinblick auf die bereits erwähnte Forschungslücke der Unterrichtplanung und spezieller auf die soziale Kompetenz der Unterrichtsplanung möglich.

Es ergeben sich weitere Aspekte, auf die in dieser Masterarbeit nicht genauer eingegangen werden kann, jedoch in zukünftigen Untersuchungen verfolgt werden könnten.

Es könnte die Ausbildung der Lehrer*innen genauer in Hinblick auf die Thematisierung pädagogischer Beziehungen erforscht werden. Es bleibt fraglich, ob oder welche Theorien die angehenden Lehrer*innen über Eros, Nähe und Distanz oder pädagogische Beziehungen kennen. Es ist davon auszugehen, dass die angehenden Lehrer*innen durch theoretische Auseinandersetzungen und durch das Umsetzen der Beziehungsgestaltung in der Praxis pädagogische Beziehungen hinsichtlich ihrer professionellen Haltung reflektieren.

Aus dieser Forderung an die Aus- und Weiterbildung der Lehrer*innen resultiert auch die Frage danach, wie sie in pathischen, unvorhersehbaren Situationen unterstützt und in der Aus- und Fortbildung darauf vorbereitet werden können.

Die angehenden Lehrer*innen haben bei der Kategorie der *„Emotionen“* angegeben, unsicher zu sein und teilweise Angst zu haben, Fehler zu machen. Dahingehend wäre zu klären, ob basierend auf einer pädagogischen Haltung bzw. einem professionellen Ethos individuelle Selbstkompetenzen erlernt oder in der Praxis ausgebildet werden können. Damit könnten die angehenden Lehrer*innen selbstbewusster ihre Praktika absolvieren und auf pathische Situationen reagieren.

Ebenso kann an die Wichtigkeit appelliert werden, sexuelle Übergriffe im Kontext der Lehrer*innenfort- und Ausbildung zu thematisieren und zu entsexualisieren. Überzeugungen der angehenden Lehrer*innen könnten in der Ausbildung durch Aufarbeitung von Missbrauchsfällen, wie diese zum Beispiel in der Reformpädagogik stattgefunden haben, diskutiert werden.

Hierbei kann die Frage gestellt werden, inwieweit Ethos und Eros einander ausschließen oder Gemeinsamkeiten aufzeigen?

Auch als Ergänzung der EPIK-Domänen wäre es interessant, eine professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung einzuführen und als pädagogische Kompetenz für die Praxis fruchtbar zu machen.

Ebenso kamen in dieser Masterarbeit Genderperspektiven oder der Migrationsdiskurs sowie Möglichkeiten der Generationsforschung zu kurz, weil nicht näher auf Unterschiede der angehenden Lehrer*innen eingegangen wurde, sondern angehende Lehrer*innen in dieser Arbeit als heterogene Gruppe gehandhabt werden und keine unterschiedlichen Untersuchungsgruppen gebildet wurden.

Zusätzlich wäre es interessant, das Berufsethos von Lehrer*innen genauer zu untersuchen und anhand von empirischen Daten aufzuzeigen, weil für Lehrer*innen kein eindeutiges Berufsethos gilt. Dieses wäre jedoch speziell für angehende Lehrer*innen brauchbar, um einerseits das Verständnis von pädagogischer Professionalität der jeweiligen Schule zu verdeutlichen, auf dem pädagogisches Handeln basiert sowie damit ein einheitliches Berufsethos im Unterricht umzusetzen.

7 Quellenverzeichnis

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. und Tettenborn, A. (2016): „Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften.", 4. Aufl., Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Agostini, E. (2020): „Aisthesis – Pathos – Ethos: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln.", Innsbruck, Wien, Studien Verlag.

Anand Pant, H. (2020): „Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit.“, in: Beutel, S.-I. und Pant, H. A. (Hg.): „Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.", Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, S. 22–59.

Baacke, D (Hg.) (1993): „Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens.", Weinheim, München, Juventa-Verl.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.", Vol. 9, No. 4, S. 469–520.

Benischek, I. (2006): „Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem.", Wien, Berlin, Münster.

Bennewitz, H (2013): „Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft.“, in: Friebertshäuser, B., Langer, A. und Prengel, A. (Hg.) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 43–61.

Beutel, S. und Pant, HA (Hg.) (2020): „Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.", Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Berner, H und Isler R. (2011): "Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln.", Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.

Boos, M, Krämer, A und Kricke, M (Hg.) (2016): „Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung.", Münster, New York, Waxmann.

Brinkmann, M. (2012): „Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform.", Paderborn, München, Wien, Zürich, Ferdinand Schöningh.

Brinkmann, M. (2017): „Vom Fall zum Beispiel. Fünf Thesen zur bildenden, rekonstruktiven und progressiven Funktion von Beispielen in Lehrerbildung und qualitativer Forschung.", Freiburg.

Brinkmann, M. und Rödel, S. (2021): „Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben.“, Journal für LehrerInnenbildung jlb 03-2021 Pädagogisches Ethos Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen.

Buzan, T. & Buzan, B. (2001): „The mind map book.", London, BBC.

Charmaz, K. (2006): „Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.", London, SAGE.

Cramer, C und Oser, F (Hg.) (2019a): „Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: in Memoriam Martin Drahmann, Münster.", New York, Waxmann.

Cramer, C. und Oser, F. (2019b): „Interdisziplinäre Perspektiven auf Ethos im Lehrerinnen- und Lehrerberuf.: Ein Vorwort der Herausgeber.“, in: Cramer, C. und Oser, F. (Hg.): „Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: in Memoriam Martin Drahmann.", Münster, New York, Waxmann, S. 7–15.

De Maizière, H. (2022) „Diskussion über Missbrauch an Schulen.“, ZDFheute, URL: Diskussion über Missbrauch an Schulen - ZDFheute, Zuletzt aufgerufen am 03.05.2022

Dörr, M (Hg.) (2007): „Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.", 2. Aufl., Weinheim, München, Juventa-Verl.

Drahmann, M. und Oser, F. (2019): „Ethos, Moral und Werte - eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte.“, in: Cramer, C. und Oser, F. (Hg.): „Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: in Memoriam Martin Drahmann.", Münster, New York, Waxmann, S. 37–57.

Drieschner, E und Gaus, D (Hg.) (2011): „Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung.", Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss.

Felten, M. (2013): „Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld.“, in: Krautz, J. und Schieren, J. (Hg.): „Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik: Beiträge zur Pädagogik der Person.", Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 220.

Felten, M. (2019): „Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter.: Zur emotionalen Dimension des Unterrichts.“, in: Hermann, U. (Hg.): „Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Praxisformen - Wirkungen.", Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 203–211.

Fend, H. (2008): „Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.", 2. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U, Kardorff, E von & Steinke, I (Hg.) (2017) Qualitative Forschung: Ein Handbuch.", 12. Aufl., Reinbek bei Hamburg, Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2017): „Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung.", 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Forster-Heinzer, S. (2015): „Against All Odds: An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers.".

Freud, S. (1991): Werke aus den Jahren 1892 - 1899. [Studien über Hysterie. Frühe Schriften zur Neurosenlehre], 6. Aufl., Frankfurt am Main, Fischer.

Friebertshäuser, B, Langer, A und Prengel, A (Hg.) (2013): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.", 4. Aufl., Weinheim, Basel, Beltz Juventa.

Giesecke, H. (1999): „Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.", 2. Aufl., Weinheim, München, Juventa-Verl.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. & Paul, A. T. (2008) Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung.", Bern, Huber.

Gutzwiller-Helfenfinger, G. (2019): „Werteorientierungen von Lehrkräften als Bestandteile ihres professionellen Ethos: eine psychologische Perspektive.“, in: Cramer, C. und Oser, F. (Hg.): „Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: in Memoriam Martin Drahmann.", Münster, New York, Waxmann, S.73–87.

Harder, P. (2014): „Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer." (Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2014), Bamberg, Univ. of Bamberg Press.

Helsper, W. (2001): „Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers“, in: journal für LehrerInnen und Lehrerbildung, 1, H. 3, S. 7–15.

Hermann, U (Hg.) (2019): „Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Praxisformen - Wirkungen." Weinheim, Basel, Beltz Juventa.

Höffe, O. (2019): „Berufsethos: philosophische Überlegung.“, in: Cramer, C. und Oser, F. (Hg.): „Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: in Memoriam Martin Drahmann.", Münster, New York, Waxmann, S. 56–82.

Huber, M (Hg.) (2017a): „Bildung und Emotion.", Wiesbaden, Vieweg.

Huber, M. (2017b): „Emotionale Markierungen: Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen.“, in: Huber, M. (Hg.): „Bildung und Emotion.", Wiesbaden, Vieweg.

Hülst, D. (2013): „Grounded Theory“, in: Friebertshäuser, B., Langer, A. und Prengel, A. (Hg.): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.", 4. Aufl., Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 281–301.

Kiper, H. und Mischke, W. (2009): „Unterrichtsplanung: Bachelor / Master.", Weinheim, Basel, Beltz.

König, E. & Zedler, P. (2007) "Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen", 3. Aufl., Weinheim, Beltz.

Kowalski, M. (2018): „Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktion zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung.", Hildesheim, Deutschland, Springer VS.

Kraler, C (Hg.) (2008): „Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.", Münster, Waxmann.

Krautz, J und Schieren, J (Hg.) (2013): „Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik: Beiträge zur Pädagogik der Person.", Weinheim, Basel, Beltz Juventa.

Krotz, F. (2019): "Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in die heuristische empirische Kommunikationsforschung mit Bezug auf Ethnographie und Grounded Theory", 2. Aufl., Köln, Herbert von Halem Verlag.

Krüger, H. und Helsper, W. (2010): „Einleitung“, in: Krüger, H.-H. (Hg.): „Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.", 9. Aufl., Opladen, Budrich.

Krüger, H-H (Hg.) (2006): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.", 2. Aufl., Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Krüger, H-H (Hg.) (2010): „Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.", 9. Aufl., Opladen, Budrich.

Oelkers, J. (2011): „Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik.", Weinheim, Basel, Beltz.

ORF (2022): „Missbrauch in Tiroler Heim: Aufarbeitung schwierig.“, URL: Zwischenbericht: Missbrauch in Tiroler Heim: Aufarbeitung „schwierig“ - religion.ORF.at, Zuletzt aufgerufen am 03.05.2022

Prange, K. (2010): „Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns.", Paderborn, München, Wien, Zürich, Schöningh.

Prengel, A. (2013): „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.", Opladen, Berlin, Budrich.

Prengel, A. (2020): „Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität.“, in: Raufelder, D. & Hagenauer, G. (Hg.) Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung

Raufelder, D und Hagenauer, G (Hg.) (2020): „Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung.", Waxmann Verlag.

Schmaltz, C.: „Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften.", Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau.

Schmidinger, E. und Vierlinger, R. (2012): „Zeitgemäße Leistungsbeurteilung.", Wien, Verl. Jugend & Volk.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G. und Paseka, A. und Seel, A. (2008): „Domänen von Lehrer/innen/professionalität-Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung“, IN: Kraler, C. (Hg.): „Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.", Münster, Waxmann, S.123–237.

Schratz, M. und Steiner-Löffler, U. (1999): „Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung", 2. Aufl., Weinheim, Beltz.

Schulze, T. (1993): „Autobiographie und Lebensgeschichten.“, in: Baacke, D. (Hg.): „Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens.", Weinheim, München, Juventa-Verl., S. 126–175.

Schulze, T. (2006): „Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft: Gegenstandsbereich und Bedeutung“, in: Krüger, H.-H. (Hg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung." 2. Aufl., Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 35–57.

Schwarzwälder, L. und Lohse-Bossenz, H. (2020): „Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht.“, in: Raufelder, D. und Hagenauer, G. (Hg.): „Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung, Erscheinungsort nicht ermittelbar.", Waxmann Verlag.

Schwer, C und Solzbacher, C (Hg.) (2014): „Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.", Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Seichter, S. (2007): „Pädagogische Liebe: Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters.", Paderborn, Schöningh.

Strauss, A. L. und Corbin, J. M. (2010): „Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.", Weinheim, Beltz.

Streicher, F. (2017): „Pädagogischer Eros: Eine kritische Ideengeschichte von der Antike bis Heute."

Strübing, J. (2014) „Grounded Theory, Wiesbaden.", VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tarozzi, M. (2020): „What is Grounded Theory?", London, Bloomsbury ACADEMIC.

Van Manen, M. (2016): „The Tone of Teaching.", Second Edition: The Language of Pedagogy.", 2. Aufl., Walnut Creek, Taylor and Francis.

Wernke, S & Zierer, K (Hg.) (2017): „Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!: Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung.", Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Willim, C. (2020): „Sexueller: Missbrauch: Lehrer in Tirol verhaftet.“, Kurier. URL: Sexueller Missbrauch: Lehrer in Tirol verhaftet | kurier.at Zuletzt aufgerufen am 03.05.2022.

Winter, F. (2021): „Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen.", 9. Aufl., Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Beziehungsschleife zwischen Ethos einer Schule und pädagogischem Eros“ (Schratz und Steiner-Löffler, 1999) 8
Abbildung 2: Kategorien pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung) 39
Abbildung 3: Konzepte pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung) 41
Abbildung 4: Epistemologisches Schema pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung) 45
Abbildung 5: Muster pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung) 47
Abbildung 6: Darstellung des Forschungsprozesses (eigene Darstellung) 77
Abbildung 7: Haltung in der Unterrichtsplanung (Wernke und Zierer, 2017, S. 10) 99
Abbildung 8: Beispiel der Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung sozialer Kompetenzen (siehe Beispiel aus Portfolio S9) 101
Abbildung 9: biographisches Potential pädagogischer Beziehungen (eigene Darstellung) .112

9 Anhang

S4

„Vorrangig hat sich mein Bild vom Beruf der Lehrperson […] in den vergangenen zwei Monaten stark verändert. Ich habe mir das Lehrer-Sein eigentlich recht locker vorgestellt. Der Wunsch, Lehrerin zu werden, ist bei mir relativ langsam gewachsen. Ich habe oft Nachhilfe gegeben, mich mit meinen Mitschüler[*inne]n zusammengesetzt, um ihnen gewisse Inhalte verständlicher zu machen, und war immer da, wenn jemand Hilfe brauchte. Ich habe mein Wissen stets gerne weitergegeben und es hat mir Freude bereitet, wenn meine Mitschüler[*innen] durch meine Erklärungen einen Inhalt besser verstanden haben oder wenn wir es gemeinsam geschafft haben, schwierige Aufgaben zu lösen. Aufgrund dieser Freude am Lernfortschritt anderer und wegen meinem Wunsch, später einen sozialen Beruf mit Kindern oder Tieren zu ergreifen, habe ich mich schlussendlich entschlossen, Lehrerin zu werden. Mir war bewusst, dass es durchaus anstrengend sein kann, in einer Klasse zu stehen, immer alles im Blick haben zu müssen und auf jede Frage eine passende Antwort parat zu haben. Natürlich war mir auch klar, dass man einen Teil seiner Arbeit als Lehrperson mit nach Hause nimmt, dort Unterrichtseinheiten vorbereitet und Schularbeiten und Tests korrigiert. Doch dass der Lehrerberuf derart umfassend ist und es so viele Dinge zu bedenken gibt (z.B. beim Vorbereiten einer Unterrichtsstunde), das ist mir erst durch das Proseminar bzw. durch die Vorlesung klar geworden."

Diese Zeilen habe mich sehr zum Nachdenken angeregt. Mein Bild vom Lehrberuf hat sich in der Zwischenzeit noch viel stärker verändert. Ich habe jetzt eine ganz andere Sicht auf die Dinge. Das gegenseitige Unterstützen unter Schüler*innen kann man nur bedingt mit dem Lehrberuf gleichsetzen. Natürlich gibt es Situationen, in denen die Lehrperson mit einem oder wenigen Lernenden einzeln arbeitet und schwierige Stellen nochmals erläutert, trotzdem hat man meist eine ganze Klasse vor sich und nicht alle sind aufmerksam und interessiert. Es gilt ganz andere Herausforderungen zu meistern. Trotzdem hat sich nichts daran geändert, dass es mir Freude bereitet, anderen etwas beizubringen.

Dies ist jene Dimension, in der ich mich wohl noch am meisten verbessern muss. Als Lehrperson soll man sich seinen eigenen Fähigkeiten, dem persönlichen Wissen und Können, bewusst sein und dieses selbstbewusst vor Schüler*innen und Erziehungsberechtigten vertreten. Diese Selbstsicherheit fehlt mir weitgehend noch. Natürlich habe ich schon vieles im Studium gelernt und ich habe mich auch im Laufe der Zeit sichtlich verbessert. Trotzdem bin ich mir oft noch wahnsinnig unsicher. Die Praktika haben mir bereits sehr geholfen, dies zu ändern.

Meine Unterrichtsideen und -planungen habe ich anfangs vor der Einheit stets an die jeweilige Betreuungsperson gesendet. Diese war fast immer zufrieden oder gar begeistert von meinen Vorschlägen. Die Absicherung durch die Betreuungsperson hat sich stets positiv auf mein Selbstbewusstsein bei der eigentlichen Durchführung ausgewirkt. Gegen Ende des letzten Praktikumssemesters habe ich dann auch Stunden gehalten, die ich vorab nicht bei den Betreuungspersonen absegnen lies und die trotzdem sehr gut funktioniert haben. In der Zwischenzeit frage ich nur noch bei konkreten Unsicherheiten nach, aber im Großen und Ganzen traue ich mir die Planungen selbstständig zu. Zu Beginn meines Studiums musste ich jede Stunde bis ins kleinste Detail durchgeplant haben. Das hat mir sehr viel Sicherheit gegeben, zumindest vor dem Start der Stunden. Allerdings habe ich sehr schnell festgestellt, dass man die Unterrichtseinheiten noch so gut planen und vorbereiten kann, man ist nie auf alles vorbereitet.

Diesbezüglich habe ich vergangenes Semester zwei sehr wertvolle Erfahrungen gemacht, die ich hier gerne schildern möchte: Eine Situation spielte sich im Mathematikunterricht ab. Als Vorbereitung auf die Stunden rechne ich die geplanten Aufgaben zu Hause selbst durch, damit ich einschätzen kann, wie schwierig sie sind und welche Probleme auftreten könnten. Trotzdem ist es mir passiert, dass ich eine Aufgabe im Unterricht falsch erklärt habe. Ich habe den Lösungsweg mit den Lernenden fragend erarbeitet. Ein Schüler hat mir dabei eine falsche Lösungsidee angesagt und es ist mir einfach nicht aufgefallen. Irgendwann war ich dann selbst komplett verwirrt. Aus dieser etwas unangenehmen Situation hat mir die Betreuungsperson schlussendlich wieder mit richtigen Denkanstößen herausgeholfen. Manchmal steht man so knapp vor der Tafel, dass man das Offensichtliche nicht sieht. Allerdings waren dann auch einige Lernende verwirrt. Ich habe mehrmals versucht, den richtigen Rechenweg auf unterschiedliche Weisen zu erklären und ihnen eine ähnliche Aufgabe aus Hausübung gegeben, damit sie nochmal in Ruhe darüber nachdenken können. In der darauffolgenden Stunde haben wir diese verglichen und da es immer noch Verständnisschwierigkeiten gab, habe ich die Aufgabe nochmals erklärt. Genau das ist es, vor dem ich etwas Angst habe. Wenn mir selbst ein Fehler passiert, an dem die Lernenden dann zu kauen haben. Aber keiner ist fehlerfrei, auch nicht nach vielen Dienstjahren. Irgendwie bin ich froh über diese Erfahrung. Ich habe dabei einerseits gesehen, wie schwierig es ist, falsche Denkmuster und Vorstellungen bei den Schüler*innen wieder abzuändern. Andererseits habe ich aber auch gemerkt, dass die Lernenden die Lehrperson nicht verurteilen, bloß weil ihr ein Fehler unterläuft. Natürlich kommt es sehr darauf an, wie mit dem Fehler in weiterer Folge umgegangen wird. Den Fehler zu vertuschen ist jedenfalls nie die richtige Lösung, da bei den Lernenden dann die falschen Denkstrukturen erhalten bleiben. Ich glaube die beste Variante ist, den Fehler einzugestehen, ihn auszubessern und ihm nicht zu viel Aufmerksamkeit zu

schenken. Jedenfalls finde ich es wichtig, dass Lehrpersonen ihre Fehler eingestehen können und im Unterricht möglichst professionell damit umgehen. Eine andere prägnante Erfahrung habe ich im Biologieunterricht gemacht. Ich habe das Thema Gehirn in einer sechsten Klasse unterrichtet. Die Lernenden waren sehr interessiert an der Thematik. Das habe ich bereits vermutet und mich deshalb umfangreich eingelesen. Trotzdem sind in der Stunde immer wieder Fragen aufgetaucht, die ich beim besten Willen nicht beantworten konnte. Es waren sehr spezielle und vor allem medizinische Fragen, wie beispielsweise: „Was passiert im Gehirn bei ADHS?“ Ich bin mir durchaus blöd vorgekommen, dass ich mehrmals passen musste. Allerdings waren das alles sehr gute und interessante Fragen. Wenn man die Klasse dauerhaft unterrichtet und nicht nur Praktikant*in ist, dann ist es glaube ich sehr wichtig, dass man solche Fragen nicht einfach im Raum stehen lässt, sondern entweder selbst bis zu nächsten Stunde recherchiert oder die Schüler*innen ermuntert, ihnen nachzugehen und ihre Ergebnisse in der nächsten Einheit mit den anderen zu teilen. Eine meiner Betreuungspersonen hat mir geraten, dass es nicht gut ist, wenn man immer zugesteht, dass man etwas nicht weiß. Sie meinte, dies hätte negative Auswirkungen auf die Autorität der Lehrperson. Aber wie soll ich etwas erklären oder beantworten, wenn ich es nicht sicher weiß? Ich kann ja nicht einfach etwas erfinden. Wenn dann möchte ich die Frage richtig beantworten und nicht nur halbherzig. Natürlich kann man im Unterricht sagen: Ich vermute, dass es so ist, weil ich dieses und jenes Vorwissen habe und das daraus ableiten kann. Trotzdem sollte man die Richtigkeit stets nochmals überprüfen und gegebenenfalls die Antwort richtigstellen. Ich finde, auch das ist ein Ausdruck von professionellem Handeln, dass man auf die Korrektheit der Inhalte bedacht ist und auch vor der Klasse eingestehen kann, dass man etwas nicht sicher sagen kann. Es ist schließlich niemand allwissend.

Ein anderer Aspekt ist der Umgang mit den Erziehungsberechtigten. Über diesen haben wir im Studium so gut wie gar nichts gehört. Man spricht zwar immer wieder darüber, dass die Gespräche mit den Eltern mitunter schwierig sein können, da die Standpunkte häufig voneinander abweichen, aber konkrete Handlungstipps gibt es nicht. Ich habe überhaupt keine Vorstellung, wie so ein Gespräch ausschauen soll. Und damit meine ich nicht nur Konfliktlösungsgespräche, wie sie Rogers in seinem Werk erläutert. Dabei handelt es sich ja um nicht ganz alltägliche Situationen (vgl. Rogers 2013).

Doch schon ein ganz normales Gespräch über den aktuellen Notenstand bei einem herkömmlichen Elternsprechtag würde mich überfordern. Wie soll ich vorgehen? Auf was muss ich achten? Was darf ich überhaupt sagen? Darf ich den Eltern Auskünfte geben, wenn die Schüler*innen bereits volljährig sind? Welche Informationen darf ich an die Erziehungsberechtigten weitergeben bzw. muss ich deren Identität prüfen? Letztere Frage

stellt sich mir aus persönlichen Gründen. Es kann ja schließlich jeder hingehen und sich als Erziehungsberechtige*r ausgeben. Ich wüsste nicht, dass das bei meinen Eltern jemals überprüft worden wäre.

In den Universitätsseminaren hören wir ganz viel Theorie. Viele Situationen werden in Gedanken durchgespielt. Häufig bin ich dafür sehr dankbar, denn all diese Situationen können uns im realen Schulleben selbst passieren und mit vielen davon wäre ich einfach nur überfordert gewesen. So kann ich mich beispielsweise an eine Situationsdiskussion erinnern, in der einem Schüler während des Unterrichts schlecht und schwindelig wird und er nach Hause gehen möchte. Wir haben die Frage diskutiert, ob man ihn unbeaufsichtigt bis ins Sekretariat gehen lassen darf. Oder die ganzen Rollenspiele, die wir durchgeführt haben bzw. die Videoanalysen, die wir in der aktuellen Lehrveranstaltung analysiert haben. Sie alle spiegeln Situationen wieder, die uns im Arbeitsalltag begegnen können. Durch die schauspielerische Veranschaulichung kann man sich leichter in die Situationen hineinversetzen und die Gefühle der jeweiligen Personen nachvollziehen. Danach wird besprochen, welche spontanen Handlungen der Schauspielenden als gut empfunden werden und was man in realen Situationen möglichst vermeiden sollte. Damit werden wir in gewisser Weise auf den Schulalltag vorbereitet. Die Analyse der Videosequenzen mit den theoretischen Modellen hat einen ganz anderen.

Als Beispiel aus der Biologie sind hier die sieben Basiskonzepte zu erwähnen. Diese Grundprinzipien ziehen sich durch alle Bereiche der Biologie. Es ist wichtig, den Lernenden dies aufzuzeigen. Dadurch können sie ihr Wissen besser verknüpfen und strukturieren und dadurch länger im Gedächtnis behalten. Außerdem kann man im Fach Biologie sehr leicht Experimente in den Unterricht einbauen. Allerdings gilt zu beachten, dass diese nicht für sich allein stehen sollten. In den Fokus sollte man das Verständnis der Hintergründe rücken, weshalb immer genug Zeit für die darauffolgende Diskussion der Ergebnisse eingeplant werden sollte. Zu diesem sogenannten forschungsorientierten Lernen habe ich aktuell eine Lehrveranstaltung, in deren Zuge wir einen Unterrichtsblock planen sollen. Dabei sollen die Lernenden die Möglichkeit bekommen etwas selbstständig zu erforschen und ihre Ergebnisse im Kontext zu begründen und zu erklären. Leider verhindert die aktuelle CoronaKrisensituation, dass wir unsere Planung tatsächlich in der Schule durchführen können. Aber wir haben zumindest einmal eine derartige Sequenz von vorne bis hinten durchdacht und ich hoffe, dass dieses ‚träge Wissen' irgendwann zu einem Können wird, spätestens wenn ich ins Berufsleben einsteige. Ich finde es nämlich gerade in einem alltagsrelevanten Fach wie Biologie sehr wichtig, möglichst viel Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen herzustellen. Man hat hier so unendlich viele Möglichkeiten – rausgehen, beobachten, experimentieren,

Anschauungsmaterial zeigen – diese sollte man in jedem Fall nutzen. Ich habe mir zum Ziel gesetzt, die Lernenden für die Biologie zu begeistern und ihnen meine Freude an der Natur zu vermitteln.

Dabei ist mir aufgefallen, wie schnell die Konzentration der Lernenden bei gemeinsamen Arbeitsphasen verloren geht. Einzelne Schüler*innen arbeiten mit und sind bei der Sache, doch die meisten scheinen in Gedanken ganz woanders zu sein. Ich musste die Lernenden sehr oft zur Ruhe mahnen, die Stunden waren sehr anstrengend für mich. Nach Rücksprache mit meiner Betreuungsperson haben wir uns darauf geeinigt, dass ich für die dritte Stunde einen Stationenbetrieb gestalte. Dazu habe ich mehrere Aufgaben zu dem Unterrichtsthema selbst erstellt und auch ein paar spielerische Elemente eingebaut. Die Lernenden waren in dieser Stunde viel ruhiger und arbeiteten fleißig. Ich dagegen hatte genügend Zeit, mich um individuelle Lernprobleme zu kümmern. Ich glaube, diese letzte Einheit war für beide Seiten viel angenehmer.

Gerade in einem eher abstrakten Fach wie Mathematik ist es wichtig, den Kontakt zu Erlebenswelt der Lernenden nicht zu verlieren. Häufig fragen die Lernenden, für was man diese Inhalte später einmal brauchen kann. Alltagsbeispiele helfen, dass diese Frage erst gar nicht aufkommt. Es ist wichtig, dass die Lernenden verstehen, warum sie etwas lernen. Wenn sie den Nutzen erkennen, den sie von ihren Anstrengungen haben, werden sie viel motivierter bei der Sache sein und die Inhalte lieber lernen. persönliche Dimension Die Autoren betonen die Wichtigkeit der persönlichen Dimension. Um die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten, ist es wichtig, dass sie Autonomie und Selbstbestimmung über ihren eigenen Lernprozess erfahren. Sonst kann es leicht zu Demotivation und Schüler*innenfrust kommen (vgl. Schratz & Weiser 2002). Den Lernenden soll also nicht alles vorgegeben werden, sie sollen schrittweise lernen, Verantwortung für ihren eigenen Lernfortschritt zu übernehmen. Zudem sollen sie beim Unterrichtsstoff nach Möglichkeit mitentscheiden und ihre eigenen Interessen und Wünsche in den Schulalltag einbringen dürfen (vgl. Schratz & Weiser 2002). In Biologie ist dies leichter möglich als in Mathematik. Die Biologie hat einen sehr offenen Lehrplan, es ist in vielen Bereichen dem Lehrenden und der Klasse überlassen, wie tief in ein Stoffgebiet eingetaucht werden soll. Zudem kann man in diesem Fach leicht Referate oder Projektarbeiten durchführen. Die Wahl des Themas könnte von dem individuellen Interesse des/der Schüler*in abhängen.

Zum Thema Projektarbeit habe ich mir bereits öfter Gedanken gemacht. Im Studium habe ich bisher noch nicht viel darüber erfahren, wie man eine längerfristige, schüler*innenzentrierte Arbeitsphase möglichst gut betreut.

Eine gute Möglichkeit, wie man die Lernenden mehr Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess übernehmen lassen kann, sind Arbeitspläne. Bei meinem oben erwähnten Stationenbetrieb durften die Lernenden die Bearbeitungsreihenfolge selbst wählen. Zudem mussten sie die Aufgaben eigenständig lösen und dann kontrollieren. Ich habe ihnen vertraut, dass sie dies gewissenhaft erledigen. Natürlich wäre es möglich gewesen, dass sie die Lösungen einfach abschreiben. Den Lernenden muss schon sehr früh in kleinen Schritten klar gemacht werden, dass sie nicht für die Lehrpersonen, sondern für sich lernen. Darum ist es ja auch so wichtig, dass sie einen Sinn hinter dem Gelernten erkennen.

Dies geht mir immer noch gleich. Ich habe zwar versucht, in meinen nachfolgenden Planungen häufiger kurze Gruppenarbeiten einzubauen, allerdings fällt mir das meist sehr schwer. Ich habe das Gefühl, dass ich bei einer Gruppenarbeit keine Kontrolle mehr über den Lernfortschritt der Schüler*innen habe. Auch wenn man die Ergebnisse der Arbeit danach im Plenum bespricht, kann man nicht davon ausgehen, dass die ganze Gruppe zu dem Ergebnis beigetragen hat. Manche haben sich mit den Inhalten vielleicht gar nicht auseinandergesetzt.

Eine weitere Schwierigkeit sehe ich in der Tatsache, dass durch die bloße Präsentation oder Besprechung der Ergebnisse noch nicht gesagt ist, dass die anderen Mitschüler*innen diese nachvollziehen können. Natürlich ist dies bei konventionellem Fontalunterricht ebenso wenig gesichert und trotzdem fühle ich mich bei lehrerzentrierten Methoden sicherer und wohler, als bei dem Gedanken, den Lernprozess bzw. hier mehr den Lehrprozess an die Schüler*innen zu übergeben. Eventuell fällt mir das leichter, wenn ich die Lernenden besser kenne. Im Praktikum hat man ja leider nur selten die Möglichkeit, eine Beziehung zu einer Klasse aufzubauen, weil man im Normalfall nur wenige Stunden dort verbringt.

Auch unter uns Studierenden findet diesbezüglich sehr viel Kommunikation statt. Wenn jemand eine konkrete Planungsidee braucht, fragt er seine Mitstudent*innen, oder wenn eine Methode sehr gut bzw. gar nicht funktioniert hat, wird mit den anderen über mögliche Gründe dafür gesprochen.

Gespräch mit drei meiner Mitstudentinnen und bin in diesem Zuge zu dem Schluss gekommen, dass es uns dabei allen gleich geht. Für die Uniseminare sucht man eben die besten Planungen aus und die Sachen, die schiefgegangen sind, verschweigt man lieber, aus Angst sich dadurch eine längere Diskussion mit dem/der Lehrveranstaltungsleiter*in einzuhandeln. Aber genau das sind doch die Aspekte, die man ansprechen sollte. Gerade über die Methoden,

die nicht funktioniert haben, sollte man sprechen, um gemeinsam nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen und dadurch die eigenen Kompetenzen zu verbessern.

Bekommen die Schüler*innen im Unterricht das Gefühl, dass sie ohnehin zu schlecht sind, um die Aufgaben zu lösen, werden vorrangig negative Emotionen mit dem Fach verbunden. Dies führt zu einer sinkenden Lernmotivation und erschwert den Lernprozess erheblich.

Ein sehr aktuelles Thema ist die Inklusion. Die Sonderschulen sollen ja bekanntlich so gut es geht eingedämmt werden und alle Schüler*innen sollen in das herkömmliche Schulleben integriert werden. Ich stehe dieser Idee nach wie vor skeptisch gegenüber. Natürlich kann ich nachvollziehen, dass jeder die gleichen Chancen bekommen soll, aber gerade Kinder mit schweren psychischen oder physischen Einschränkungen fällt die Integration in eine normale Klasse sicherlich sehr schwer. Ich denke, es ist manchmal leichter für sie, in einer Klasse mit Gleichgesinnten zu sitzen, als das einzige Kind mit einer Einschränkung zu sein. Diese Lernenden sehen jeden Tag, dass die anderen alles ‚besser' können als sie oder es ihnen zumindest leichter fällt. Ich glaube nicht, dass das so angenehm für diese Lernenden ist.

Auch mein Auftreten im Unterricht hat sich im Laufe der Zeit stark verändert. Durch die oben erwähnten Absprachen mit meiner Betreuungsperson aus dem zweiten Praktikum kann ich gezielt darauf achten, was ich sage oder tue. Natürlich passiert das Meiste unterbewusst, aber ich habe schon mal einen groben Überblick zu was ich neige und kann dies dann bewusst wahrnehmen. Generell kann man aus meiner Körpersprache häufig trotzdem noch Unsicherheit herauslesen, was mir zum einen die Praxislehrpersonen aus dem letzten Semester bestätigten und was ich zum anderen aus dem Verhalten der Lernenden ablesen kann. Ich habe oft noch große Schwierigkeiten für Ruhe und Disziplin zu sorgen. Ich bin von meinem Charakter her generell ein Mensch, der eher zurückhaltend ist. An meinem Durchsetzungsvermögen muss ich noch stark arbeiten.

Eine andere, gesellschaftlich verankerte Geste, von der ich persönlich nicht viel halte, ist die Sie-Anrede. Ich habe noch nie verstanden, wozu die Differenzierung zwischen „Sie" und „Du" notwendig ist. Viele Menschen sind der Meinung, dass die Sie-Anrede respektvoller ist. Ich finde, man sollte allen Menschen mit Achtung begegnen, ob fremd oder gut bekannt, ob jung oder alt. Dafür braucht man keine „Sie"-Anrede und auch das Aufstehen, wenn die/der Lehrer*in den Raum betritt, wie es an meiner alten Schule üblich war, hat für mich nichts mit Respekt zu tun. Nur weil ich jemanden Sieze heißt das noch lange nicht, dass ich ihn achte. Fast alle frechen Bemerkungen von Schüler*innen der Lehrperson gegenüber, die ich erlebt

habe, brechen die Regel des Siezens nicht und zollen dennoch kein bisschen von Respekt. Für mich ist respektvolles Verhalten einander zuhören und den anderen ernst nehmen.

Meine Erfahrung mit Menschen hat mich gelehrt, dass man sich Respekt nur durch Respekt verdienen kann. Ich bin der Meinung, dass eine Lehrperson nur dann eine Respektsperson sein kann, wenn sie sich den Kindern gegenüber respektvoll benimmt und ihnen diesen Wert vorlebt. So habe ich es zumindest in meiner eignen Schulzeit und im täglichen Umgang mit anderen Menschen erlebt. Jedenfalls werde ich sicherlich nie eine*n Schüler*in ausbessern oder gar ausschimpfen, wenn sie/er mich duzt, solange der Umgangston stimmt.

Ich weiß, dass manche Lehrpersonen darauf sehr viel Wert auf die Sie-Anrede legen, ich kann allerdings nicht nachvollziehen wieso. Das sind nur zwei Ideen, die mir im Kopf herumgeistern. Ich würde den Schüler*innen gerne mehr Freiheit und Selbstständigkeit während dem Unterricht gewähren. Das kann ich aber erst, wenn sie mich als Autoritätsperson anerkennen. Eine meiner Betreuungspersonen hat das einmal sehr nett formuliert. Sie sagte, man müsse mit Zuckerbrot und Peitsche arbeiten und eine gute Balance zwischen beidem finden. Bei den Hospitationen ist mir klar geworden, was sie damit meinte. Diese Lehrperson hatte eine wirklich gute Beziehung zu ihrer Klasse, allerdings wussten die Lernenden genau, wo die Grenzen waren. Es war niemals notwendig, dass die Lehrperson überdurchschnittlich laut wurde, oft reichte nur ein etwas schärferer Ton. Die Regeln waren klar festgelegt und die Lernenden akzeptierten und respektierten sie. Es war sehr schön, die Klasse mit der Lehrperson im Einklang zu beobachten (S4_Passagen, Pos. 1-40).

S6

Ich weiß noch, wie unsicher ich mich fühlte, eine solche Aufgabe zu übernehmen, aber ich wollte es unbedingt versuchen, da ich mir gut vorstellen konnte, Schüler/innen zu unterrichten. Die Arbeit mit den Jugendlichen und das ganze Drumherum des Schulalltags hat mir von Anfang an zugesagt und ein halbes Jahr später habe ich mich dann für das Lehramtsstudium in Innsbruck beworben. Die Wahl zweier Unterrichtsfächer fiel mir nicht schwer, auch wenn es sich um sehr unterschiedliche Fächer handelt, aber sie entsprechen auch heute noch meinen Interessen und ich bin mit meiner Wahl sehr zufrieden. Obwohl das Lehramtsstudium diverse Praktika vorsieht, bin ich froh, damals diese Erfahrung gemacht zu haben, da es im Rahmen des Studiums nicht möglich gewesen wäre, solche Einblicke in den Schulalltag zu bekommen. Ich hatte sieben verschiedene Klassen, wurde als Kopräsenz in anderen Unterrichtsstunden eingesetzt und habe einmal in der Woche ein Kind mit Down-Syndrom unterstützt. Bei Ausflügen und Projekttagen war ich ebenso dabei wie auch bei Elternsprechtagen (das war wohl die merkwürdigst Erfahrung). Allerdings hatte ich damals nicht ansatzweise eine pädagogische Ausbildung und war weit entfernt von jeglicher Professionalisierung, was ich damals und auch rückblickend während des Studiums sehr oft gemerkt habe.

Schwerpunkt der Veranstaltungen lag vor allem auf der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft. Diese Kurse sollten ein grundlegendes Orientierungswissen vermitteln. Für mich war vor allem hilfreich, das österreichische Schulsystem erstmals genauer kennenzulernen, da sich dieses im Vergleich zum Schulsystem in Südtirol doch sehr unterscheidet, was mir damals nicht wirklich bewusst war.

Das Initialpraktikum habe ich in den Semesterferien nach dem ersten Semerster an der Mittelschule in S. absolviert. Während ich an dieser Schule als Vertretung gearbeitet hatte, ist mir bewusst geworden, wie viele Aufgaben eine Lehrperson hat und dass das Unterrichten an sich nur einen kleinen Teil davon darstellt. Allerdings konnte ich, wenn ich Hilfe brauchte, immer andere Lehrpersonen um Rat fragen, schließlich hatte ich keine Ausbildung und ich hatte stets das Gefühl, ich müsse die Verantwortung für mein Tun nicht ganz allein tragen. Als vollwertige Lehrperson mit abgeschlossenem Studium sieht das natürlich anders aus. Zwar ist es wichtig, mit dem Kollegium zusammenzuarbeiten und natürlich kann man sich jederzeit Hilfe holen, aber prinzipiell trägt man die Verantwortung für das eigene Handeln und für eine große Zahl junger Menschen während der Unterrichtszeit. In Gesprächen mit meiner damaligen Praxislehrperson wurde deutlich, dass die Zuständigkeit von Lehrpersonen und die damit einhergehende Belastung ständig zunimmt. „Das Thema Belastung und Belastungsbewältigung ist von Bedeutung, da die Anforderungen und Belastungen im

Lehrerberuf wachsen und die äußeren Arbeitsbedingungen nicht besser werden“ (Terhart 2007, 22). Dieser Eindruck hat sich im Laufe meines Studiums nochmals verstärkt und ich habe im dritten Praktikum mit Lehrpersonen gesprochen, die diese zunehmende Belastung bestätigten und kritisierten.

Das Schüler/innenfeedback wollte ich beibehalten und auch sonst wollte ich den Kontakt zu den Lernenden ausbauen. Die Aufteilung meiner Unterrichtsstunden hat dies aber leider nicht so ermöglicht, wie ich es mir vorgestellt hatte. Außerdem wollte ich mich in der Differenzierung üben, z.B. beim Erstellen von Arbeitsmaterialien und Unterrichtsmethoden. Bei den Hospitationen habe ich mich neben den Beobachtungen für mein Projekt Forschendes Lernen vor allem auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden konzentriert.

Die Praxis des Reflektierens habe ich im Lehramtsstudium gelernt und ausgehend davon auch immer stärker in mein Privatleben eingebaut. Die bewusste Reflexion über das eigene Handeln hilft mir, dass ich Erfahrungen, Fehler und Gelerntes hinsichtlich meines Einflusses darauf überdenke. Durch Reflexion bleibt das Erlebte nicht nur eine flüchtige Erfahrung, sondern lässt sich in Einzelteile zerlegen: Wie habe ich mich verhalten? Wie habe ich reagiert? Was hätte ich anders machen können? Warum habe ich mich nicht anders verhalten? Was kann ich aus dieser Erfahrung lernen?

Die Diskursfähigkeit ist eng mit den anderen Domänen verbunden, ohne Kommunikation kann nämlich auf Dauer keine Professionalisierung stattfinden. Im Rahmen des Proseminars „Diagnostik und Beratung“ haben wir uns viel mit den Theorien von Schulz von Thun beschäftigt, v.a. die Transaktionsanalyse und die acht Kommunikationsstile fand ich sehr einprägsam. Damals wie auch in diesem abschließenden Proseminar haben wir uns eingehend mit Konfliktberatung und Mediationsgesprächen befasst. Es kommt dabei stets nicht nur darauf an, dass Kommunikation stattfindet, sondern v.a. darauf, wie kommuniziert wird. Ich fühle mich diesbezüglich allerdings noch nicht ausreichend ausgebildet und möchte mich im Bereich Konfliktberatung noch weiterbilden.

Laut Schratz et al. soll Professionsbewusstsein auch das Selbstbewusstsein eines Lehrers/einer Lehrerin stärken (vgl. ebd.). Professionsbewusstsein steht für mich in enger Verbindung zur Verantwortung, die ich als Lehrperson gegenüber meinen Schülerinnen und Schülern trage. Es bedeutet, dass ich durch meine Ausbildung dazu befähigt bin, die Schülerinnen und Schüler während ihrer schulischen Laufbahn professionell zu begleiten

5.2.1 Eigenverantwortung Die alte Hierarchie, wie sie früher in der Schule vorzufinden war, ist heute nicht mehr üblich. Es geht nicht mehr darum, dass der/die allwissende Lehrer/in den unwissenden Schülerinnen und Schülern nach dem Trichter-Modell Wissen portionsweise lehrt, das die Schüler/innen dann unreflektiert als Wahrheit anerkennen. Die heutige Schule möchte jungen Menschen zu eigenständigen, reflektierten Persönlichkeiten erziehen. Das ist mitunter auch ein Grund dafür, dass Klassen nicht mehr als homogene Einheiten angesehen werden. Jede/r Schüler/in ist unterschiedlich und entwickelt sich zu einem individuellen Menschen. Diese Entwicklung kann von Bildungsbeauftragten nicht durchgeführt oder gesteuert werden, denn Eigenständigkeit kann nur durch selbständiges Denken und Handeln erreicht werden. Als Lehrperson kann ich meine Schüler/innen allerdings dabei unterstützen, eigenständig zu werden, in dem ich ihnen die Möglichkeit zur Eigenverantwortung gebe. Eigenverantwortung bedeutet für mich, dass ich Verantwortung übernehme für mein eigenes Handeln. Um einem eigenverantwortlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler in der Schule überhaupt Raum zu geben, ist es, denke ich, notwendig, die typischen Rollenbilder der allwissenden Lehrperson und des unwissenden Lernenden aufzubrechen. Für meinen Unterricht bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen werden müssen, damit sie auf Basis ihrer Interessen und Stärken eigenverantwortlich Lernen können. Natürlich gibt es einen Lehrplan, an den man sich als Lehrperson halten muss, allerding sollte dieser nicht als Vorwand verwendet werden, den Lernenden ständig bloß den vorgefertigten Stoff aufzudrängen, ohne auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Zum Bildungsauftrag der Lehrpersonen gehört es nämlich auch, das lebenslange Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und wenn ich eigenverantwortliches Lernen im Unterricht stärke, kann ich einen Grundstein dafür schaffen. Es darf nicht vergessen werden, dass Eigenverantwortung erst gelernt werden muss und auch von der Reife der Schülerinnen und Schüler abhängig ist. Die Lernenden dürfen also nicht vollkommen auf sich allein gestellt sein, um Eigenverantwortung zu lernen, sie müssen von der Lehrperson dabei unterstützt werden. Die Schule und mein Unterricht sollten einen geschützten Raum bieten, in dem Schülerinnen und Schüler lernen können, ohne permanent Angst vor dem Versagen haben zu müssen, auch was die Eigenverantwortung betrifft. Ich kann die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler in meinen Fächern auch über das eigenverantwortliche Lernen hinaus fördern, indem ich Eigenverantwortung mit den behandelten Lerninhalten verknüpfe. Der Geografieunterricht bietet meiner Ansicht nach viel Potenzial zur Entwicklung und Stärkung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Durch die Mensch-Umwelt-Beziehung, die sich in vielfältiger Weise erfahrbar machen lässt, sollen sie erkennen, wie sich ihr eigenes Handeln auf ihre Umwelt auswirkt, und wie die Auswirkungen wiederum auf sie zurückfallen. Da Eigenverantwortung untrennbar mit dem Begriff der Selbstkritik zusammenhängt, sollen meine Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Handeln kritisch

zu hinterfragen. Sie sollen nicht das Gefühl haben, dass aktuelle Geschehnisse in der Welt sie nicht betreffen, sondern ihren eigenen Beitrag dazu analysieren, indem sie ihre alltäglichen Entscheidungen wahrnehmen und Verantwortung dafür übernehmen. Dies betrifft z.B. ihr Einkaufs- und Ernährungsverhalten, die Nutzung von Infrastrukturen und Ressourcen und ihr Sozialverhalten. Es geht nicht darum, jemanden an den Pranger zu stellen oder Verbote zu verhängen, sondern darum, Verantwortung bewusstzumachen.

Was ich meinen Schülerinnen und Schülern durch meinen zukünftigen Unterricht mitgeben will ist, dass das Übernehmen von Eigenverantwortung keine Bürde ist, sondern die eigene Freiheit stärkt.

Zum Professionsbewusstsein gehört meiner Ansicht nach auch, dass man sich als Lehrperson der Macht, die man zwangsläufig innehat, bewusst ist und sie nicht missbraucht. Ein Thema ist in diesem Zusammenhang stets die Leistungserhebung und -beurteilung. Unser Schulsystem sieht die Bewertung der Leistung der Lernenden anhand von Schulnoten vor, daran ist man als Lehrperson also gebunden. Auch gewisse Formen und die Anzahl der Leistungserhebungen sind gesetzlich vorgeschrieben.

Pflichten gegenüber den Schülerinnen und Schülern kenne und dass ich weiß, wo ich im Zweifelsfall nachschauen kann. Die LBVO ist als Grundlage für die Leistungsbewertung unumgänglich und ich fand die Beschäftigung damit sehr wichtig. Darin ist z.B. genau festgelegt, welche Arten von Leistungsüberprüfungen für jedes Fach zulässig und wie die Schulnoten zu interpretieren sind. Trotzdem der rechtlichen Basis hat man als Lehrperson bei der Beurteilung viele Freiheiten und gerade in meinem Unterrichtsfach Deutsch neigt man dazu, Beurteilungen Subjektivität vorzuwerfen. Ich möchte auch nicht abstreiten, dass eine gewisse Subjektivität, so wie bei allen menschlichen Handlungen, auch bei der Leistungsbeurteilung mitschwingt. Allerdings habe ich im Laufe des Studiums gelernt, dass es möglich und wichtig ist sich selbst und die Schüler/innen durch Transparenz bei der Beurteilung zu schützen. Transparenz kann man z.B. garantieren, indem man Anforderungen kommuniziert, Beurteilungssysteme mit den Lernenden gemeinsam bespricht oder gar gemeinsam ausarbeitet. Ziel ist es, dass jede/r genau weiß, welche Leistungen für eine bestimmte Beurteilung zu erbringen sind und wie diese Beurteilung zustande kommt.

Ich finde dieses Tool sehr nützlich und werde später im Beruf sicherlich ein Programm zur Verwaltung der Beurteilungen nutzen. Aus meiner eigenen Schulzeit und aus den Gesprächen mit meiner kleinen Schwester, die noch zur Schule geht, kenne ich sehr viele Beispiele von Beurteilungssituationen, bei denen man sich als Schüler/in nicht so sehr wegen der

tatsächlichen Beurteilung, sondern wegen der Undurchsichtigkeit der Beurteilungskriterien ungerecht behandelt fühlte. Als Absicherung für mich selbst aber eben auch für die Schüler/innen möchte ich mich als Lehrperson darum bemühen, klar zu kommunizieren, welche Beurteilungskriterien ich heranziehe. Schüler/innen sollten z.B. zu jeder Zeit selbst wissen bzw. berechnen können, welchem Durchschnitt ihre aktuellen Noten entsprechen.

Es gibt im Schulalltag viele Herausforderungen zu meistern und wenn man es stets im Alleingang versucht, ist dies auf Dauer sicherlich belastend. Mit zunehmendem Dienstalter kann sich die Gesundheit von Lehrpersonen aufgrund der emotionalen Belastung des Berufs, z.B. durch Rollenkonflikte oder Stress, verschlechtern (vgl. BVA 2013, 5-10). Der soziale Rückhalt durch das Kollegium ist also auch enorm wichtig für die Gesundheit eines jeden Lehrers/einer jeden Lehrerin (vgl. ebd. 9).

Im Austausch mit meinen Praxislehrpersonen, besonders im dritten Praktikum habe ich den Eindruck bekommen, dass es für Lehrpersonen nicht immer einfach ist, sich von diesen „ausufernden Ansprüchen“ abzugrenzen. Gerade die aktuelle Einstellung der Öffentlichkeit und damit auch der Eltern und Schüler/innen gegenüber dem Lehrberuf scheint mir dafür oft hinderlich. „In der medialen Meinung gelten Lehrerinnen und Lehrer häufig als „beneidenswerte Halbtagsjobber“ mit viel Freizeit und damit verbundenen Erholungsmöglichkeiten“ (BVA 2013, 5). Aussagen in diese Richtung hat wohl jede/r Lehramtsstudent/in schon einmal zu hören bekommen. Dass zeigt leider, dass vielen nicht bewusst ist, was Lehrpersonen neben dem eigentlichen Unterrichten alles leisten.

An der Mittelschule in S., wo ich einen Teil des dritten Praktikums absolviert habe, hat das Lehrerkollegium aufgrund dieser Tatsachen beschlossen, im Gebäude an mehreren Stellen kleine Plakate anzubringen, auf denen ungefähr so etwas zu lesen war: In der Schule lernen Ihre Kinder lesen, schreiben, rechnen, und viele andere Fähigkeiten und Fertigkeiten. Respektvolle Umgangsformen, Höflichkeit und Rücksichtnahme lernen sie zu Hause. Meine Praxislehrperson hat mir erklärt, dass sie diese Plakate vor einiger Zeit vor einem Elternsprechtag angebracht haben, damit die Eltern sie während der Wartezeiten lesen und sich darüber Gedanken machen können. Für mich ist das ein gutes Beispiel dafür, wie man als Lehrer/innenkollegium gemeinsam zum Wohle aller etwas bewirken kann. Man unterstützt sich gegenseitig und kann gleichzeitig auch zur Entwicklung der Schulqualität mitarbeiten.

Diese Kompetenz setzt voraus, dass man eine Klasse als heterogene Gruppe anerkennt und die darin vorkommende Vielfalt als positiv zu erachten. Es sollen die Stärken der Schüler/innen hervorgehoben und gefördert werden, um die Lernmotivation zu steigern und um die Chancen

einer heterogenen Lerngemeinschaft aufzuzeigen. Nach Möglichkeit soll versucht werden, individualisierte Lernwege zu ermöglichen, die den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entsprechen. (Vgl. Schratz 2008, 134)

Man sollte versuchen, im Laufe des Unterrichts immer wieder die verschiedenen Lernzugänge (z.B. auditiv, motorisch, …) anzusprechen, damit die Schülerinnen und Schüler sich selbst ausprobieren können und möglicherweise neue Lernstrategien finden, die für sie persönlich funktionieren.

Mir war einerseits bewusst, dass durch den sich vollziehenden Wandel vom „Lehrseits" zum „Lernseits" individualisiertes Lernen eine tragende Säule dieses Konzepts bildet und ich erkannte auch den Sinn und die Wichtigkeit von Differenzierung und Individualisierung. Rückblickend auf die eigenen Schulkarriere habe ich auch erkannt, wie oft es mir geholfen hätte und mich mehr motiviert hätte, wenn ich mein Lernen in der Schule hätte mehr mitgestalten dürfen.

Besonders der Begriff Diagnose war für mich eher mit negativen Konnotationen verbunden, da das Ergebnis einer Diagnose meist etwas Schlechtes für den Betroffenen bedeutet. Im Laufe des Kurses konnte ich meine Vorstellung von diagnostischer Tätigkeit im Unterricht allerdings verändern und ich sehe nun für alle Beteiligten viele Vorteile darin. Unter Diagnostik versteht man in der Pädagogik das Lernen und die kontextuellen Bedingungen einzelner Schüler/innen genauer zu betrachten (vgl. Knapp 2012, 14).

Zum einen stärkt dies das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler, da sie ihre Lernerfolge nicht nur an den Benotungen für Test und Hausaufgaben festmachen müssen. Außerdem kann bei einem Diagnoseprozess darauf zurückgegriffen werden.

Um Lernergebnisse und Lernprozesse verstehen zu können, reicht es eben nicht, nur Arbeitsergebnisse, Tests usw. genauer zu betrachten. Es ist auch danach zu fragen, wie diese entstanden sind oder wie die bisherige Lernentwicklung des Kindes verlaufen ist und welche physiologischen oder psychologischen Aspekte dabei eine Rolle spielen. Darüber hinaus gilt es auch, entwicklungshemmende Bedingungen des schulischen und außerschulischen Umfeldes näher zu betrachten. (Knapp 2012, 14)
Im Rahmen des Kurses haben ich gemeinsam mit einer Kleingruppe den Fall „Viktoria" über das gesamte Semester bearbeitet. Die schlechter werdenden schulischen Leistungen waren eine Folge von Viktorias seelischem Wohlbefinden, sie wurde zu Hause nämlich misshandelt. Trotz der intensiven Beschäftigung mit diesem Falls hatte ich das Gefühl, dass ich im realen

Schulalltag Schwierigkeiten haben würde, Viktorias abnehmende Leistungen ohne ausreichend andere Hinweise auf ihre schwierige familiäre Situation zurückzuführen. Es konnte hier nur eine beschränkte Diagnose und Beratung durchgeführt werden. Wäre die Situation real gewesen, hätten wir auf die Hilfe von externen Organisationen zurückgreifen müssen. Durch dieses Proseminar ist mir vor allem auch bewusst geworden, dass es eine Vielzahl von Einrichtungen und Organisationen gibt, sowohl in Österreich als auch in Südtirol, die ich als Lehrperson beim Diagnoseprozess zu Rate ziehen kann. Andere „Fälle“, die von anderen Gruppen bearbeitet und dann im Kurs diskutiert wurden, beschäftigten sich mit Lernschwächen, Hochbegabung oder Beeinträchtigungen, wie z.B. ADHS. Während ich mich durch mein Deutschstudium intensiv mit der für das Fach relevanten Leseund Rechtschreibschwäche beschäftigt habe, fehlt mir in den Bereichen Förderung von Hochbegabten oder Umgang mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen noch ein vertieftes Wissen, weshalb ich mich damit im Masterstudium noch mehr auseinandersetzen möchte. Im Zuge des Kurses haben wir allerdings auch besprochen, dass unsere Diagnose- und Beratungstätigkeit auch Grenzen hat, weshalb es wichtig ist, zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann. Dabei kann es sich sowohl um schulinternes Personal als auch um externe Organisationen handeln, bei denen man sich unverbindlich Informieren kann und die einen ggf. auch aktiv unterstützen, sofern dies mit der Schulleitung und den Eltern betroffener Schüler/innen abgesprochen wird

Aus dem Beratungstraining in diesem Kurs habe ich vor allem mitgenommen, dass die Zusammenarbeit von Schulleitung, Eltern und dem Lehrerkollegium maßgebend für das Gelingen der Förderung des Schülers/der Schülerin ist. Trotzdem ist auch viel Eigeninitiative und der Rückgriff auf theoretische Grundlagen gefragt, wenn man durch diagnostische Tätigkeiten der/dem Betroffenen tatsächlich helfen will.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass es für eine Lehrperson wichtig ist, die Hintergründe und persönliche Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler nicht zu vernachlässigen, da sich diese stark auf den Lernerfolg und die Lernmotivation des/der Einzelnen auswirken. Dass man nicht wegsieht, wenn einem als Lehrperson Ungereimtheiten bezügliche Leistung oder Verhalten der Schülerinnen und Schüler auffallen, kann das Wohlbefinden sowie die weitere schulische und berufliche Laufbahn der/des Betroffenen maßgeblich beeinflussen, wie die verschiedenen behandelten Fälle deutlich gemacht haben.
Mein vorrangiges Ziel während des Unterrichtens war es nämlich, die geplanten Inhalte anhand der geplanten Methoden durchzuführen. Als gelungen erschien mir der Unterricht dann, wenn ich alles geschafft hatte, was ich hatte unterrichten wollen. Ich habe im Laufe des Studiums aber gelernt, dass es z.B. nichts bringt, eine Methode stur durchzusetzen, obwohl

man während des Unterrichts merkt, dass sie für die Lernenden nicht funktioniert. „Eine lernseitige Orientierung blendet Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus […]“ (Schratz 2012, 18). Ich habe mich also dahin entwickelt, Unterrichtsplanungen „lernseits“ anzugehen. Besonders deutlich ist mir während der vielen Kurse und Praktika geworden, wie wichtig es ist, sich im Vorhinein Lernziele zu überlegen, sich also bewusst zu machen, was die Schüler/innen für Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sollen und wie meine Unterrichtsstunde dazu beitragen kann. Besonders hilfreich finde ich hierfür die didaktischen Grundprinzipien nach Klafki (1985), anhand derer man sich durch gezielte Überlegungen die Bedeutung und Begründung für Unterrichtsinhalte überlegen kann.

Gerade diese Flexibilität gibt mir, wie ich beim Unterrichten gemerkt habe, Sicherheit und lässt mich dies wahrscheinlich dementsprechend ausstrahlen. Dadurch merken die Schüler/innen nämlich, dass ich ein Konzept habe, dass ich weiß, was ich tue, auch wenn nicht alles abläuft wie geplant und dass ich sie nicht wahllos Gruppenarbeiten und Arbeitsaufträge durchführen lasse, ohne ein übergeordnetes Ziel zu haben. Grundlegend für Ordnung in Kombination mit Flexibilität ist für mich eine gute Vorbereitung und fachliche Sicherheit. Ich habe im letzten Praktikum, wie erwähnt, Feedback von den Schülerinnen und Schülern gefordert und habe immer wieder gehört, dass sie fanden, dass ich einen gut vorbereiteten und fachlich kompetenten Eindruck erweckt hatte. Mich hat das sehr gefreut und auch wenn es ja eigentlich als selbstverständlich angesehen werden kann, fühlte ich mich dadurch darin bestätigt, dass es sich lohnt, als Lehrperson ausgehend vom Lernseits zu planen und trotzdem den Überblick und das Ziel im Auge zu behalten.

Rogers schreibt, dass die ersten Wochen mit einer neuen Lehrperson die Einstellung der Schüler/innen gegenüber dieser Person maßgeblich beeinflussen (vgl. 2013, 42). Das kenne ich natürlich auch aus meiner eigenen Schulzeit in Bezug auf meine Lehrer/innen. Aus meiner jetzigen Perspektive übt dieses Wissen gewissermaßen Druck auf mich aus, wenn ich bedenke, dass ich zukünftig jedes Jahr mehrere Klassen neu kennenlernen werden und sich durch mein Verhalten entscheiden kann, wie die Zusammenarbeit mit der Klasse für das restliche Schuljahr aussehen wird. In den Praktika habe ich mich den Klasse gegenüber bisher eher sicher gefühlt, als ich gemerkt habe, dass sie mich akzeptieren. Allerdings stand ich im Moment immer unter dem „Schutz“ ihrer richtigen Lehrpersonen.
Ich gehe davon aus, dass ich erst nach mehreren Jahren Unterrichtspraxis und vielen Fehlern eine Methode finde, die sich bewährt, um vom Beginn an eine stabile Arbeitsbeziehung zu den Klassen herzustellen. Ich selbst hatte auch Lehrpersonen, die gerade mit dem Unterrichten begonnen hatten und eindeutig überfordert waren, was das Classroom Management betraf.

Damals dachte ich natürlich, wie es denn sein kann, dass eine erwachsene Person sich von uns Kindern nicht „wehren“ kann. Ähnlich beschreibt dies auch Rogers: Schülerinnen und Schüler haben meist das Gefühl, die Lehrperson müsse die Klasse unter Kontrolle haben (vgl. 2013, 7 ff.). Diese Einstellung scheint für mich allgemein in der Gesellschaft zugegen zu sein und muss eigentlich von Grund auf verändert werden. Daher ist es umso wichtiger, dass man als zukünftige Lehrperson den Unterricht auf einem Miteinander aufbaut.

Es war das Verhältnis zu jeder Lehrperson unterschiedlich. Legt man zu Beginn gleich fest, dass man seiner Klasse mit Wertschätzung und Respekt begegnet und dass man daher von ihrer Seite dasselbe verlang, ist dies bestimmt eine gute Basis. Rogers erwähnt auch, dass sich die Klasse als Gruppe fühlen soll, in der alle die gleichen Pflichten haben, aber natürlich auch die gleichen Rechte (vgl. 201, 44 ff.). Ich selbst habe immer wechselnde Klassengemeinschaften erlebt, besonders in der Oberstufe. Zur Stärkung dieser Gruppen wurden aber von Seiten der Lehrpersonen wenig unternommen. Dies wäre am Anfang des Jahres allerdings hilfreich und könnte womöglich einige zwischenmenschliche Probleme verhindern, die sozialer Natur sind, sich aber in Lernsituationen bemerkbar machen und damit auch den Unterricht betreffen. Das Prinzip der guten Autorität, das Rogers beschreibt, meint, dass man als Lehrperson durch die eigene Art, durch die Kommunikation und das eigene Verhalten Souveränität ausstrahlt und den Schülerinnen und Schülern dadurch Sicherheit vermittelt, ohne die eigene Machtposition auszunutzen (vgl. 2013, 58). Dieses Prinzip erscheint mir persönlich als ideale Basis für eine gute Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. Es gibt viele gute Ansätze, wie Classroom Management funktionieren kann, die ich auch von Anfang an ausprobieren möchte. Allerdings erscheint es mir unmöglich Selbstsicherheit auszustrahlen, ohne diese auch wirklich innerlich zu verspüren. Das bedeutet für mich umso mehr, dass ich mich hier auf die gelernten Theorien stützen und diese in der Praxis ausprobieren muss, um ein für mich geeignetes Konzept entwickeln zu können. Ein einheitliches Rezept für Classroom Management gibt es nicht.

Soziales Lernen Soziales Lernen findet ständig und überall statt, nicht nur in der Schule. Soziales Lernen kann sowohl während jeder Unterrichtsstunde parallel als auch gezielt durch spezielle Übungen durchgeführt werden und ist Aufgabe eines jeden Unterrichtsfaches. Es ist sinnvoll, soziales Lernen auch gezielt zu üben, da somit die Gemeinschaft gestärkt und ein positives Arbeitsklima für andere Lernphasen geschaffen wird. Gelebte Inklusion und Integration ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Erwerb sozialer Kompetenzen. Soziales Lernen kann aber auch im kleineren Rahmen stattfinden, genaugenommen findet soziales Lernen immer und überall statt. Aus diesem Grund kann ich als Lehrperson soziales Lernen auch in meinen alltäglichen Unterricht integrieren. In meinem zukünftigen Unterricht

möchte ich den Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliche, sondern auch soziale Kompetenzen vermitteln, indem ich sie dazu bilde, Individualität und Differenzen als Chance wahrzunehmen, die zu einer vielfältigen Gesellschaft beitragen. Neben dem Kompetenzfeld der „Differenzfähigkeit“ ist auch 24 die Domäne der „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ hier maßgeblich. Um soziales Lernen zu fördern muss ich bei mir selbst beginnen und stets kritisch reflektieren, inwiefern ich z.B. selbst Vorurteile habe oder die Vielfalt in meinen Klassen negativ betrachte (S6_Passagen, Pos. 1-50).

S9

In Bezug auf pädagogisches-praktisches und didaktisches Wissen möchte ich zunächst auf einen Text zum Thema „Lehrerprofessionalität und Lehrerprofession“ von Esslinger-Hinz (2011) eingehen. Sie schreibt, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf über ein hohes Maß an Expertise in den Bereichen der Pädagogik und der Psychologie verfügen müssen.

Ich denke, jede Lehrperson sollte sich einmal kritisch und reflektiert damit auseinandergesetzt haben, was Lernen und Lehren eigentlich bedeutet, welche Rolle die Lehrperson in der Klasse hat (haben kann) und auch auf welchen Ebenen man mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert. Didaktisches Wissen ist ebenso für jede Lehrperson wichtig und wird sowohl im Studium als auch durch die Praktika vermittelt. Natürlich sollte sich jeder/jede auch die Frage stellen, durch welche Ansätze, Methoden oder Lernstrategien der Inhalt des eigenen Unterrichtsfachs am besten vermittelt wird.

Ich bin in den letzten Jahren in meinen Praktika und meinem Aufenthalt als Sprachassistentin sehr vielen (meiner Meinung nach meist auch sehr guten) Lehrpersonen begegnet und alle waren von Grund auf verschieden. Was sie aber alle gemeinsam hatten, war eine gewisse Offenheit für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der eigene Wunsch, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst gut und möglichst auch mit Freude lernen sollen.

Zudem denke ich, dass wir uns als Lehrpersonen stetig verbessern müssen. Es geht hier um einen Beruf, in dem man ständig dazulernt und auch aus seinen Fehlern und von anderen – auch von den eigenen Schülerinnen und Schülern – lernt. Das bestätigt Esslinger-Hinz (2011): „Der reflexive Praktiker lernt fortlaufend, indem er berufliche Alltagserfahrungen durch Metakognition, also durch Nachdenken übe¡ das eigene Handeln, Denken und Lernen, bewusst wahrnimmt, beobachtet und analysiert, um zukünftiges Verhalten zu modifizieren“ (Esslinger-Hinz, 2011, S. 32)

Dazu denke ich, dass ich mich in den letzten Jahren gut weiterentwickelt habe. In meiner Schulzeit und als ich gerade mit dem Studium begonnen habe, konnte ich pädagogische Phänomene sicherlich nicht sachlich und neutral beschreiben und auch nicht wirklich darüber diskutieren. Dies liegt daran, dass ich damals sowohl einen anderen Blickwinkel hatte, der ausschließlich aus meiner SchülerInnensicht bestand, als auch wenig bis kein pädagogisches Wissen besaß, um Situationen adäquat beschreiben zu können. Aufgrund der vielen Praktika und Kurse habe ich gelernt, Phänomene situationsadäquat zu beschreiben. Vor allem habe ich gelernt, Situationen nicht vorschnell zu beurteilen, sondern sachlich vorzugehen und zu

schauen, ob nicht vielleicht mehr z.B. hinter dem Verhalten eines Schülers/einer Schülerin steckt, als gedacht.

Als Nächstes möchte ich gerne auf das Professionsbewusstsein eingehen. Dabei geht es darum, im Beruf wirklich aus der Perspektive der Profession heraus zu handeln und nicht aus der Rolle zu fahren (cf. Schratz et al., 2007, S. 126). Hierbei hat mir das Praktikum immer sehr geholfen. Wenn ich mich an das Initialpraktikum zurückerinnere, kann ich sagen, dass ich damals einerseits die Situationen noch aus Schülerinnenperspektive betrachtet habe und andererseits mich noch nicht wirklich in die Rolle der Lehrperson einfügen konnte. Oft betrachtete ich Situationen noch nicht aus der Perspektive der Lehrperson und auch im Lehrerzimmer fühlte ich mich eher fehl am Platz. Gerade im Initialpraktikum ging es mir auch manchmal so, dass ich deshalb Sachen außer Acht ließ. Das soll heißen, dass ich einfach, oftmals auch bei der Unterrichtsplanung, auf Dinge vergessen habe, einfach weil mir nicht bewusst war, dass ich dafür zuständig bin. In einer meiner Reflexionen zur durchgeführten Unterrichtsplanung aus dem Sommersemester 2016 steht, dass ein Schüler (Unterstufe Gymnasium) aufgezeigt hat und gefragt hat, ob er denn die Grammatikbeispiele ins Grammatikheft oder ins Übungsheft schreiben sollte. Dazu sollte gesagt werden, dass ich nicht wusste, dass es in dieser Klasse verschiedene Hefte gibt und ich somit mit dieser Situation etwas überfordert war. Durch solche Momente wurde mir dann aber meine Rolle bewusst und auch die Entscheidungen, die mit ihr einhergehen. Besonders weitergeholfen hat mir in diesem Sinne natürlich einerseits das Schulpraktikum IIIa + b, da ich gesehen habe, welche Aufgaben und Herausforderungen der Schulalltag mitsich bringt.

Andererseits habe ich auch zunehmend durch die verschiedenen Kurse, sowohl am ILS als auch am Institut für Fachdidaktik, gesehen, welche Themen in meiner Verantwortung als Lehrperson liegen werden. Besonders das Thema der Diagnostik und Beratung sowie das Thema der Leistungsbeurteilung sind mir dabei in Erinnerung geblieben, da ich vor Beginn des Studiums (aus SchülerInnenperspektive) solche Aufgaben gar nicht wirklich als Teil des Lehrberufs wahrgenommen habe. Allerdings habe ich gelernt, auch in diesen Bereichen möglichst professionell zu handeln und diese als Teil meiner Aufgaben als Lehrperson anzusehen.

Daran habe ich ebenso gemerkt, dass ich heute meine Reflexionen, Planungen, Hospitationen etc. wirklich meistens aus der Perspektive der Lehrperson betrachte und trotzdem versuche, meinen Unterricht möglichst schülerorientiert zu gestalten.

Wenn wir uns die Theorie zu den Unterrichtsphasen nach Neuböck-Hubinger (2004) ansehen, werden einige Aspekte klar, die in dieser Planung nicht wirklich beachtet wurden: Beispielsweise spricht sie vom Unterrichtseinstieg, der zum einen zur Orientierung dienen soll und zum anderen auch dazu da ist, an das Thema heranzuführen und/oder die Schülerinnen und Schüler neugierig zu machen (cf. Neuböck-Hubinger, 2008, S. 10). In der vorliegenden Planung wurde der Unterrichtseinstieg nicht wirklich berücksichtigt und unter dem Begriff „Begrüßung“ abgetan. Es gab nicht wirklich eine Phase des Einstiegs. Dazu möchte ich sagen, dass ich in dieser Arbeit das Modell von Neuböck-Hubinger (2008) heranziehe, da es mir als sehr logisch erscheint und ich gemerkt habe, dass ich mich im Laufe der Semester in diese Richtung entwickelt habe.

Mit der Zeit habe ich mehrere Methoden kennengelernt, vor allem in meiner Zeit als Sprachassistentin in Spanien, als von mir erwartet wurde, besonders viele Methoden in den Unterricht einzubauen, die vor allem kommunikative Ziele hatten. Damals fühlte ich mich fast dazu gezwungen, mir immer neue Dinge einfallen zu lassen, Spiele in den Unterricht einzubauen, neue Methoden zur Sprach- und Kulturvermittlung auszuprobieren, einfach aus dem Grund, weil ich auf keinen Fall langweiligen Unterricht machen wollte (nicht, dass ich das vorher jemals wollte, aber in diesem Rahmen wollte ich es einfach unbedingt vermeiden). Vor allem durch das letzte Schulpraktikum und die abschließenden Kurse, aber natürlich in erster Linie durch die zunehmende Erfahrung, habe ich einerseits ein gutes Repertoire an möglichen Methoden aufgebaut, andererseits bin ich aber nicht mehr der Ansicht, in jeder Unterrichtsstunde das Rad neu erfinden zu müssen, da es genauso in Ordnung ist, wenn in einer Unterrichtsstunde mal nichts spannendes passiert und keine Spiele gespielt werden.

Beim Classroom-Management gibt es verschiedene Ansätze. Es gibt jedoch Aspekte, die diese Ansätze gemein haben, wie beispielsweise, dass es um die Lernumgebung geht, was bedeutet, dass es im Klassenzimmer bestimmte Strukturen geben muss, wie Verhaltensregeln oder auch Strukturen in Bezug auf die Gestaltung des Lernraums. Allgemein könnte man auch sagen, dass es um die Organisation des Lerngeschehens geht. In diesem Sinne wird zum Beispiel der Umgang mit Unterrichtsstörungen auch in den Bereich des Classroom-Managements miteinbezogen (cf. Haag & Streber, 2012, S. 66)

Ein besonders interessanter Aspekt diesbezüglich ist, dass das Classroom-Management in meinen Reflexionen aus den ersten Semestern kaum erwähnt wurde. In der Reflexion zum Initialpraktikum habe ich beispielsweise nur erwähnt, dass sich niemand in der Klasse auffällig verhalten hat. Generell habe ich meist nur einzelne Situationen aus dem Unterricht oder Schulalltag aufgegriffen und diese näher erläutert. In meinem ersten Praktikum gab es eine

Situation in einer dritten Klasse der Unterstufe eines Gymnasiums, in der mich eine Schülerin fragte, wo sie denn die Grammatik nun hinschreiben solle: Ins Schulübungsheft oder ins Grammatikheft? Ich, die nicht wusste, dass verschiedene Hefte existierten, war damit bereits relativ überfordert und habe dann einfach spontan entschieden, dass das Grammatikheft schon passen würde, woraufhin die Hälfte der Klasse den Radiergummi genommen hat, um das Geschriebene wieder zu löschen. Was ich damit sagen möchte, ist, dass ich anfangs in einem kleineren Rahmen gedacht habe.

Besonders im ersten, aber auch im zweiten Praktikum waren die Praxislehrpersonen auch sehr präsent, weshalb ich nie an Regeln, Disziplin oder Lernumgebungen denken musste: Ich bin in die Klasse gegangen, habe dort meine Stunde gehalten und alle Schülerinnen und Schüler waren vorbildlich ruhig und haben gemacht, was ich wollte. Erst im letzten Praktikum ist mir richtig klargeworden, dass das eigentlich meine Aufgabe ist und somit wurden gegen Ende die Themen Classroom-Management und der Umgang mit Konflikten häufiger auch in meinen Reflexionen erwähnt. In meinen erst relativ kürzlich verfassten Reflexionen habe ich häufig geschrieben, dass ich mit dem Umgang mit Störungen im Unterricht, dem zu späten Erscheinen von Schülerinnen und Schüler oder auch Disziplinproblemen zu kämpfen hatte. Dadurch habe ich aber auch gelernt, dass es manchmal wirklich nötig ist, klare Regeln aufzustellen und diese den Lernenden auch in Erinnerung zu rufen und bei Bedarf auch klarzustellen, wenn etwas nicht in Ordnung ist. Besonders im letzten Praktikum war ich von mir selbst überrascht, wie gut das (zwar nicht immer, aber oft) auch bereits bei fast erwachsenen Schülerinnen und Schülern geklappt hat.

Schwerer fällt mir dies heute noch bei Konflikten, die ein größeres Ausmaß haben, als eine kleine Unterrichtsstörung. Ich weiß oft einfach nicht, was ich sagen soll und mir fällt oft erst im Nachhinein eine gute Handlungsmöglichkeit ein. Daran möchte ich in Zukunft noch arbeiten.

Diese hängt stark von gesellschaftlichen Veränderungen ab, wie der zunehmenden Globalisierung und Multikulturalität und auch dem Genderaspekt. Konkret geht es darum, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erkennen und sich um entsprechende Förderungen zu bemühen. Außerdem ist die eigene Einstellung wichtig, was bedeutet, dass Vielfalt als Ressource wahrgenommen werden soll (cf. Schratz et al., 2007, S. 128).

Ich finde es positiv und spannend, unterschiedliche Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu haben, was Lernvoraussetzungen, Interessen, Sprachen, Religionen und auch soziale Klassen betrifft. Ich kann mich nicht daran erinnern, das jemals negativ gefunden zu haben. Unsicher bin ich mir allerdings beim Umgang mit eben diesen Unterschieden. Im Folgenden

habe ich die Differenzfähigkeit in zwei verschiedene Unterkapitel unterteilt, die mir sehr sinnvoll erscheinen.

Konkret kann ich mich an zwei Situationen aus Praktika erinnern, die mich sehr überrascht haben: Im Schulpraktikum II war ich an einem Aufbaulehrgang in einer berufsbildenden höheren Schule und irgendwie sind wir in einer Spanischstunde darauf zu sprechen gekommen, wie die Schülerinnen und Schüler leben und ich war überrascht, dass mit 16/17 Jahren einige von ihnen bereits von zu Hause ausgezogen waren, andere wohnten im SchülerInnenheim, da der Wohnsitz der Eltern zu weit weg war um zu pendeln und wieder andere wohnten noch zu Hause bei den Eltern. Zudem war es auffällig, wie viele verschiedene Erstsprachen in der Klasse vertreten waren. Da ich das aus meiner eigenen Schulzeit nicht kannte, eventuell da ich einfach in einer ländlicheren Gegend aufgewachsen bin, hat mir das ziemlich die Augen geöffnet und mir gezeigt, welche unterschiedlichen Lebensrealitäten in einer Klasse aufeinandertreffen können. Im Schulpraktikum IIIa + b kam es zu einer Situation, die ich komplett falsch eingeschätzt hatte, weil ich den betroffenen Schüler einfach nicht gut genug kannte. Dieser wollte beim „Ich packe meinen Koffer“-Spiel immer alles notieren, um auf keinen Fall einen Fehler zu machen. Da er nach mehrfacher Aufforderung das Blatt nicht weglegen wollte, wollte ich es ihm wegnehmen (eher aus Spaß, er saß genau vor mir) und daraufhin begann er, mir zu sagen, wie blöd er alles fand und verschwand aus der Klasse. Im Nachhinein hat mir die Lehrperson dann gesagt, dass dieser Schüler eine andere Erstsprache hatte und sich deshalb im Fremdsprachenunterricht immer besonders viel Mühe gab, damit er auch ja nichts falsch mache, weil Deutsch auch nicht seine Erstsprache war. Natürlich war das Verhalten des Schülers so auch nicht in Ordnung, aber dadurch habe ich eben gesehen, dass oft mehr hinter dem Handeln von Schülerinnen und Schülern steckt, als man vielleicht auf den ersten Blick denken würde. Kurz gesagt: Durch die Praktika habe ich mit der Zeit gelernt, dass sehr viele unterschiedliche Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse sitzen und dass ich vor allem nicht vorschnell urteilen sollte, weil ich einfach viele Hintergrundinformationen nicht habe und auch oft gar nicht haben kann.

Ich habe im Schulpraktikum IIIa und b eine Unterrichtseinheit nach den 10 Kriterien guten Unterrichts analysiert. Zum Thema Individualisierung war dies meine Aussage: „Dieser Aspekt ist leider in diesem Fall auf der Strecke geblieben. Ich habe den Unterricht nicht wirklich differenziert gestaltet, außer in Hinblick auf die Vorentlastung, bei dem „schwächere“ SuS nochmal wiederholen konnten, was sie vielleicht nicht mehr so gut beherrschten“ (Zitat aus der Arbeit zum Schulpraktikum III a und b).

Ein weiteres theoretisches Modell, das mich durch viele Analysen und Reflexionen begleitet und die Planung meiner Unterrichtseinheiten beeinflusst hat, sind die 10 Kriterien guten Unterrichts nach Hilbert Meyer. Dieser beschreibt 10 Charakteristika, die sich in jeder Unterrichtseinheit wiederfinden sollten.

Auch die Rollen sind mittlerweile klar. In meinem ersten Praktikum, das auch nur kurz nach meiner eigenen Matura stattfand, war das noch nicht unbedingt der Fall, was unter anderem damit zu tun hatte, dass ich zum einen nicht so selbstbewusst war wie heute und zum anderen auch damit, dass der Altersunterschied zu den Schülerinnen und Schülern äußerst gering war. Gerade in meinem letzten Praktikum hatte ich aber in jeder Klasse das Gefühl, als Lehrperson ernst genommen zu werden und klare Regeln geschaffen zu haben. Die Schülerinnen und Schüler waren respektvoll und wussten genau, welche Freiräume sie hatten und welche nicht. Auch inhaltlich ist der Unterricht mittlerweile, nicht zuletzt aufgrund einer strukturierten Planung, sehr klar

Im Folgenden möchte ich noch kurz die Kriterien nach Meyer (2007) kommentieren, die wir bisher nicht erwähnt haben, nämlich: „Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)“ (Meyer, 2004, S. 17)

Das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun In diesem Kapitel möchte ich noch auf das Kommunikationsmodell bzw. das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun eingehen. Vorab ist zu erwähnen, dass es natürlich mit den beiden vorhergehenden Modellen nicht wirklich vergleichbar ist, da es sich ausschließlich auf die zwischenmenschliche Kommunikation bezieht. Das EPIK-Modell sowie die Kriterien guten Unterrichts beziehen sich direkt auf das Thema Schule, Unterricht und LehrerInnenprofessionalisierung. Trotzdem möchte ich das Kommunikationsmodell hier anführen, da es ein Modell ist, anhand dessen ich meine Entwicklung im Bereich der Kommunikation sehr gut darstellen kann.

Ich hatte einer Klasse (8. Gymnasium) in Französisch eine Schreibaufgabe als Hausaufgabe gegeben, in der die Schülerinnen und Schüler selbstständig einen argumentativen Text zum Thema Umweltschutz schreiben sollten. Zuvor hatten wir dazu Wortschatz und Ideen erarbeitet. Ein Schüler hat jedoch diese Hausaufgabe komplett falsch gemacht: Statt einem argumentativen Text hat er ein Portrait zu Greta Thunberg geschrieben und somit die Aufgabenstellung komplett verfehlt, da in der Angabe auf keinen Fall die Rede davon war. Zudem waren die meisten Sätze in der Hausübung auch komplett oder teilweise aus Wikipedia kopiert. Der Text war zwar fast komplett korrekt, allerdings eindeutig nicht selbst geschrieben.

Zudem hatten nur drei Schülerinnen und Schüler (von 15) die Hausübung überhaupt gemacht. Ich bin also weniger guten Mutes mit den drei korrigierten Hausübungen in die Klasse gegangen und habe zunächst einen Vortrag darüber gehalten, dass es schon Sinn machen würde, die Hausübungen zu machen, da sie eine gute Übung darstelle. Zudem habe ich (wohl ziemlich verärgert) besagtem Schüler mit der falschen Hausübung vor der ganzen Klasse erklärt, dass er so etwas nicht nochmal abzugeben brauche, dass so ein Verhalten eine Frechheit sei und die Korrektur eine Zeitverschwendung. Dieser saß dann die ganze Stunde „wie ein begossener Pudel“ auf seinem Stuhl und sagte kein Wort mehr. Nach der Stunde kam er zu mir, absolut niedergeschlagen, und hat sich für sein Verhalten entschuldigt. Das hätte ich ehrlich gesagt, so wie ich die Klasse kennengelernt hatte, nie von einem der Schülerinnen und Schüler erwartet. Im Nachhinein habe ich mich gefragt, ob die Kommunikation zwischen uns nicht anders verlaufen hätte können. Welchen Fehler habe ich also gemacht? Meiner Meinung nach habe ich nicht beachtet, dass ich weit über die Sache an sich hinaus kommunizierte. Besonders viel habe ich auf der Beziehungsebene gesagt, denn offensichtlich habe ich sehr deutlich gemacht, was ich von ihm halte, und das nicht im positiven Sinne. Zudem habe ich über mich preisgegeben, dass mich sein Verhalten verärgert hat und dass mich so etwas wohl leicht wütend macht. Auf diesen beiden Ebenen hätte ich meiner Ansicht nach nicht in diesem Ausmaß kommunizieren müssen. Außerdem habe ich einen Appell gegeben, und zwar, dass er so etwas nicht wiederholen soll. Das würde ich auch nochmals auf jeden Fall so machen.

Natürlich geht es hier nur um dieses eine konkrete Beispiel, aber es ist auf jeden Fall das, das sich mir eingeprägt hat. Es steht stellvertretend für die Tatsache, dass ich mit der Zeit gelernt habe, dass ich bei der Kommunikation, insbesondere mit Schülerinnen und Schülern, darauf achten sollte, wie der Empfänger/die Empfängerin diese wahrnimmt. Unabsichtlich habe ich wahrscheinlich schon sehr oft auf der Beziehungsebene etwas ausgedrückt, das ich eigentlich gar nicht sagen wollte. Ich denke, ich habe in den letzten Jahren ein gesundes Bewusstsein für Kommunikation entwickelt, auch wenn es natürlich immer noch Verbesserungsbedarf gibt. Besonders im Unterricht, wenn spontan und schnell gehandelt werden muss, hat man natürlich nicht immer die Zeit, über das Vier-Ohren-Modell nachzudenken, man kann aber trotzdem versuchen, seine Kommunikation anhand des Modells zu regulieren, zu reflektieren und zu verbessern.

Für den Bereich der Kommunikation möchte ich ebenso ein Ziel setzen: Ich würde gerne weiterhin daran arbeiten, nicht über die Ebenen „hinaus“ zu kommunizieren. Das soll heißen, nicht auf Ebenen zu kommunizieren, auf denen ich eigentlich nichts sagen will. Zum Beispiel möchte ich darauf achten, selbst wenn mich etwas ärgert und ich es dem betreffenden Schüler

bzw. der betreffenden Schülerin mitteile, nicht zu viel auf der Beziehungsebene zu kommunizieren. (S9_Passagen, Pos. 1-45)

Dauer (Phasen/Zeit	**Was? (Thema, SuS-Aktivitäten)**	**Wie? (Methodische Vielfalt)**	**Warum? (Ziele)**	**Womit? (Materialien)**	**Teamteaching (Anwendung)**
Begrüßung		Die SuS werden begrüßt und auf Spanisch gefragt wie es ihnen geht und wie ihre Woche war.	Angenehmer Stundeneinstieg und erste Konfrontation mit der spanischen Sprache		Ich begrüße die Schülerinnen und stelle mich auch vor, da sie mich noch nicht kennen.
Ca. 10 Minuten	Wiederholung des *Pretérito Indefinido*: Den Schülerinnen werden Fragen gestellt: Was wisst ihr schon über diese Zeit? Wer kann mir erklären, wir sie gebildet wird? Gibt es Fragen, Zweifel? Durch die Information der Lehrperson habe ich erfahren, dass besonders die Formen wiederholt werden müssen. Deshalb werden diese im Plenum wiederholt und bei Bedarf, wenn Fehler gemacht werden, auch schriftlich an der Tafel nochmal mit den Schülerinnen wiederholt. Ein besonderer Fokus liegt auf den unregelmäßigen Formen.	Plenum, die Schülerinnen melden sich, allerdings soll darauf geachtet werden, dass nicht immer dieselben Personen sprechen, sondern mehrere verschiedene Wortmeldungen kommen, um einen guten Überblick über den Wissensstand zu bekommen.	Die Schülerinnen sowie die Lehrperson sollen einen Überblick über den Wissensstand der Schülerinnen erlangen. Die Schülerinnen schätzen sich selbst ein.		Ich moderiere diesen Teil der Stunde, die Betreuungslehrperson nimmt eine beobachtende Rolle ein. Wenn der BL etwas besonders wichtig erscheint, das ich nicht erwähne, kann diese mich unterbrechen.

S10

Ich hatte eine fürchterliche Lehrperson und keiner meiner Klasse konnte dem folgen, was uns unsere Lehrperson lehrte. Am Ende des ersten Semesters war ein Großteil der Klasse in Mechanik negativ und da ich einer der Besten im Fach war, kamen meine Mitschüler zu mir und baten mich ihnen nach der Schule den Stoff den wir gemacht haben nochmals zu erklären. Nachdem die Schule fertig war, blieb in etwa die Hälfte der Klasse im Klassenzimmer und ich wiederholte mit ihnen die Inhalte. Als ich am Ende dieser Einheit gesehen habe, dass ich in der Lage war meinen Mitschülern etwas beibringen kam in mir ein enormes Glücksgefühl auf. Anschließend begann ich, einigen Schülerinnen und Schülern Nachhilfe zu geben, was mir sehr zusagte.

Nach einigen Minuten, welche ich damit verbrachte auf die vergangene Zeit zurückzublicken, stellte ich fest, dass ich mich immer schon dafür interessiert habe anderen etwas beizubringen. So entschied ich mich meine Arbeit zu kündigen und ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Physik zu beginnen. Bis heute empfinde ich diese Entscheidungen als eine der Besten, die ich in meinen bisherigen Leben gemacht habe.

„Gut gestalteter Unterricht ist der Ort einer exklusiven Beziehung zwischen Lehrer und Schülern und zugleich der Ort einer ebensolchen Beziehung zwischen Lehrer und Fach.“

Besonders in Erinnerung habe ich noch das Initialpraktikum gleich am Ende des ersten Semesters im pädagogischen Gymnasium. Ich, gerade ein Jahr älter als die Schülerinnen und Schüler in einigen Klassen der Schule, musste das erste Mal selbst unterrichten. Zunächst habe ich einige Hospitationen durchgeführt, ohne mir vorher Gedanken zu machen, was ich überhaupt beobachten möchte. Anschließend hielt ich meine erste Stunde. Ich, ein 20-Jähriger junger Mann, stand vor 27 Mädchen die knapp zwei Jahre Jünger waren als ich. Ich war sehr nervös und es stellte sich heraus, dass ich die Stunde nicht ausreichend geplant hatte. Das war der Moment als ich realisierte, dass man als Lehrperson eine enorme Verantwortung hat und das Unterrichten doch nicht so leicht ist wie ich damals dachte.

Besonders der Unterricht in der Mittelschule stellte sich als große Herausforderung heraus. Der Leistungsunterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern war viel größer als jener im Realgymnasium, weshalb ich mich verstärkt mit Differenzierung auseinandersetzen musste. In den Praktika durfte ich neben dem Unterrichten das erste Mal selbst Forschung betreiben. Mein „Projekt forschendes Lernen“ befasste sich mit dem Thema Unterrichtsstörungen, welches anschließend noch genauer beschreiben wird.

Lernte ich wie man als Lehrperson verschiedene Situationen in der Schule professionell bewältigen kann. Am besten gerüstet sehe ich mich im Bereich Classroommanagement, da ich darüber eine Reihe von Workshops gehalten habe. Speziell im Umgang mit Unterrichtsstörungen finde ich mich gut gerüstet, da ich darüber mein Projekt forschendes Lernen verfasst habe. Ein für mich bedeutendes Erlebnis war vor drei Jahren, wo eine Mutter eines Schülers zu mir kam und gesagt hat, dass Lehrpersonen überbezahlt sind und das Unterrichten ja gar keine Kunst ist. Ich habe mich und damit den Beruf Lehrperson zu dieser Zeit, was für mich bedauerlich war, nicht verteidigen können. Heute weiß ich, dass Unterrichten eine Profession ist, in der fachliche, pädagogische und didaktische Konzepte stimmig ineinanderfließen müssen. Die Lehrperson muss immer wieder auf spontane unvorhergesehene Situationen eingehen, was ein hohes Maß an Professionalität bedarf. Ich befinde mich noch am Anfang meiner Lernphase, bin jedoch der Meinung, dass ich bereits das nötige Fundament durch das Studium und den Praktika erlangt habe, um die nötige Professionalität und parallel dazu auch das nötige Professionsbewusstsein für mein Berufsleben zu entwickeln.

Im Wintersemester 2018/2019 hatte ich ein Praktikum im Realgymnasium und durfte dort in einer vierten Klasse eine Doppelstunde zum Thema Differenzengleichungen halten. Ich kam in die Klasse und begann mit dem Unterricht, in dieser Klasse war ein so enormer Niveauunterschied zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern, dass mein geplanter Unterrichtsverlauf in die Hose ging. Einige beherrschten das Thema Folgen besser wie ich und andere konnten noch immer nicht richtig Bruchrechnen. Auf solch eine Heterogenität war ich nicht vorbereitet, sodass ich bis zum Ende keinen wirklich guten Unterricht abhielt und so begann ich mich damit zu beschäftigen wie ich besser auf die individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler eingehen kann und wie ich den Unterricht abwechslungsreicher gestalten kann

Nach jeder gehaltenen Stunde habe ich mit meiner Praxislehrperson die Stunde evaluiert

Besonders blieb mir eine selbst gehaltene Unterrichtsstunde über das hooksche Gesetz in Erinnerung. Ich begann die Stunde zuversichtlich, merkte jedoch bald, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder unruhig wurden und mir war nicht klar warum. Nachdem die Stunde vorbei war, habe ich mich mit meiner Praxislehrperson hingesetzt und die Stunde reflektiert. Dabei wurde mir klar, dass ich die Arbeitsanweisungen zu ungenau gegeben habe und die Schülerinnen und Schüler deshalb unruhig wurden. Was ich damit sagen will ist, dass man sich als Lehrperson einer ständigen Reflexion unterziehen muss, um sich ständig

weiterzuentwickeln. Dabei ist es jedoch wichtig, dass man sich nicht nur auf die Lücken, die noch zu füllen sind, konzentriert, sondern auch auf die Stärken, damit man nicht demotiviert wird.

Woran ich demnach zukünftig Arbeiten muss, ist mir mehr Zeit für die wichtigen Dinge zu nehmen, damit die Schülerinnen und Schüler diese auch wirklich verstehen. Ich darf mir nicht zu viel vornehmen und sollte mir zu Beginn genau überlegen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde wissen sollen und wie ich überprüfe ob das auch der Fall ist. Eine meiner größten Schwächen ist das Beobachten. Während ich vor einer Klasse stehe, fällt mir vieles nicht auf, worauf ich eigentlich reagieren müsste.

Die Lehrer-Schülerbeziehung Schüler bzw. Schülerinnen und Lehrperson verfolgen gleichermaßen persönliche Ziele, „haben Gefühle und Bedürfnisse, die sie mit in die Schule bringen. Und dort gibt es dann Rechte und Pflichten, die miteinander in Führung gebracht werden müssen. In dieser eher ungewöhnlichen Lernumgebung lernen Lehrer und Schüler voneinander – durch ihr Beziehungsverhalten." (vgl. Rogers, 2013, S.13). Der Grundbaustein einer erfolgreichen Lehrer-Schüler Beziehung ist eine erfolgreiche Kommunikation. Damit ein gutes Fundament für eine erfolgreiche Kommunikation geschaffen werden kann, müssen sich alle Beteiligten bewusst sein, dass man „nicht nicht kommunizieren" (Watzlawick) kann. Laut Watzlawick ist die Natur einer Beziehung durch die Interpunktion seitens der Partner bedingt. Essentiell ist es, dass sich der Kommunikationspartner seiner Körpersprache bewusstmacht und lernt diese richtig einzusetzen. Laut Herrn P. ist die Basis einer erfolgreichen Lehrer-Schüler Beziehung ein Respektvoller Umgang beiderseits. Die Lehrperson sollte den Schülern selbstsicher, aber nicht überheblich gegenüberstehen und durch einen respektvollen Umgang ein Gefühl der Minderwertigkeit seitens der Schüler verhindern. (Experteninterview 2018) Ein weiterer Faktor, damit eine harmonische Lehrer-Schüler Beziehung entstehen kann, ist laut Herr P. das Anpassungspotenzial. „Schüler passen sich dem Lehrer an, Lehrer passt sich den Schülern an." (ebd.: Zeilen 41-42). Herr P. erinnert sich an eine bestimmte Klasse: Vor einigen Jahren hatte er seinen Mathematik Unterricht anders aufgebaut, er legte viel Wert auf Definitionen. Eine 5. Klasse könnte sich mit diesen Definitionen nicht anfreunden, jedoch verstanden sie die Grundaussagen der Definitionen anhand von konkreten Beispielen, somit passten sich die Schüler und Schülerinnen der Methode der Lehrperson an. Herr P. gestaltete daraufhin die Übungen so, dass die Schüler und Schülerinnen daraus die Definitionen ableiten konnten und überprüfte ihr Wissen bei Tests oder Prüfungen auch nach dieser Methode, also anhand von Übungen. Herr P. behauptet in dieser Klasse herrschte eine gute Lehrer-Schüler Beziehung, da er sich als Lehrperson den Lerngewohnheiten der Schüler angepasst hatte und sich die Schüler mit seiner Lehrmethode engagiert hatten (ebd.: Zeilen 34-44)

Sprachlicher Aspekt von Classroommanagement „Wenn unser Classroom Management respektvoll und gleichzeitig selbstbewusst sein soll, muss unsere Sprache das wiederspiegeln. Nur dann wird unsere Sprache uns in unserer Beziehungsarbeit unterstützen.“ (Rogers 2013: 81). Ebenso spielt die Kommunikation bei der Verhaltenssteuerung und Unterrichtsgestaltung eine große Rolle. (Vgl. Syring 2016: 93) Die richtige Sprache zu finden ist für jeden Lehrer eine große Herausforderung. Hierbei geht es nicht nur um die Wortwahl oder um die Formulierung eines Satzes, sondern auch um das nonverbale Verhalten. Die Lehrperson benutzt nonverbale Signale, die auch ohne eine klare Botschaft, eine klare Anweisung oder eine klare Erinnerung an die Regel transportiert. (Vgl. Rogers 2013: 85) In S. gibt es eine Reihe an Dialekten, die manchmal stark vom Hochdeutschen abweichen. Der Unterricht sollte jedoch in Hochsprache gehalten werden, damit jeder Lernende die Lehrperson verstehen kann.

„Klar zu kommunizieren und klar zu sprechen ist ein entscheidender Aspekt des Tagesgeschäfts als Lehrer.“ (Rogers 2013: 122) In S. ist es gesetzlich vorgeschrieben im Klassenzimmer das Hochdeutsch zu verwenden. Da die Schüler/ Schülerinnen außerhalb der Schule mit Freunden, Familie, Bekannten im Dialekt kommunizieren, wiederspiegelt die Hochsprache das Sprechen mit einer Autoritätsperson. Somit verschafft diese einen gewissen emotionalen Abstand zwischen Lernenden und Lehrperson. (Experteninterview 2018)

Interventive Maßnahmen: Kommt es zu Unterrichtsstörungen, muss die verantwortliche Lehrperson zum Wohle der ganzen Klasse Intervenieren, dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten wie die Lehrperson reagieren kann. Eine Möglichkeit ist das direkte Reagieren in einer Störsituation, hierbei ist es wichtig, dass man je nach Stufe der Störung reagiert. Allgemein kann man sagen, dass die Reaktion der Lehrperson wirksamer ist, wenn sie mit der störenden Schülerin oder den störenden Schüler Blickkontakt haltet und bei der Störung auf ihr oder ihn zugeht. Bei leichten Unterrichtsstörungen kann mit Schlagfertigkeit oder Humor reagiert werden, wodurch die entstandene Spannung aufgelöst werden kann. (Keller 2010, S. 40–42) Stören Schülerinnen und Schüler nachhaltig, so sollte die Lehrperson streng reagieren, dies kann nach Keller in folgenden Schritten ablaufen: • „Erste Ermahnung: Man schaut den Schüler mit ernstem Gesicht an und sagt ihm klar und deutlich, was man von ihm will: „Ich möchte, dass du deinen Nachbarn in Ruhe lässt“.“ (Keller 2010, S. 42) • „Zweite Ermahnung: Man sendet erneut eine warnende Botschaft: „Ich möchte dich darum bitten, deinen Nachbarn in Ruhe zu lassen. Wenn dies nochmals passiert, werde ich die bestrafen“.“ (Keller 2010, S. 42) • „Konsequenz/Strafe: „Es gelingt dir leider nicht, meine Ermahnungen ernst zu nehmen. Deshalb wirst du Extra-Aufgaben erledigen müssen. Komm nach der Stunde zu mir“.“ (Keller 2010, S. 42) Wichtig ist allgemein, dass die Strafe angemessen und altersgemäß sein sollte,

man nicht sofort mit Strafen reagiert und vor allem, dass man sich bei einem disziplinarischen Eingreifen nicht auf Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern einlässt. (Keller 2010, S. 43–44) Eine weitere sehr effektive Form der Störungsintervention ist das Konfliktgespräch mit dem Schüler oder der Schülerin der/die ständig stört. Wolfgang Mattes äußert sich dazu folgendermaßen: „In den vielen Jahren meiner eigenen Lehrertätigkeit hat sich das Gespräch unter vier Augen als die wirkungsvollste Maßnahme zum Umgang mit Störern und zur Wiederherstellung der Disziplin erwiesen.“ (Keller 2010, S. 45)

Bedingungsanalyse: Bei der Bedingungsanalyse muss man sich die Frage stellen, wem man etwas beibringt. Dabei sollte man beachten wie sich die Schülerinnen- und Schülergruppe zusammensetzt (Klassengröße, Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Leistungsstand, soziales Klima, Gruppendynamik, Lernbereitschaft, Regeln und Rituale). Besonders wichtig bei der Bedingungsanalyse ist, dass man sich darüber Gedanken macht was die Schülerinnen und Schüler bereits wissen, welche Fertigkeiten sie besitzen und wie man daran anknüpft (S10_Passagen, Pos. 1-27)

S11

Es gibt viele Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine gute Lehrperson haben muss, um erfolgreich zu sein. Die Lehrperson muss Fachkenntnis besitzen aber muss auch pädagogisch ausgebildet sein. Trotzdem müssen Lehrpersonen bestimmte Eigenschaften haben, um die Schülerinnen und Schüler oder Lernende erreichen zu können. Dies ist eine lange Liste wichtiger Eigenschaften. Aber meiner Meinung nach gibt es eine Eigenschaft den vielleicht die wichtigste ist und diese wird an der Universität weder gelehrt noch gelernt: Um zu zeigen, dass die Lehrperson sich wirklich um die Schülerinnen und Schülern kümmert, um ihr geistiges Wohlbefinden, ihre Ausbildung und ihre Zukunft. Das ist besonders wichtig für die Schülerinnen und Schüler, welche keinen Vorbilder haben, keine Unterstützung von zu Hause/ihre Eltern bekommen, etc. aber auch für die Schülerinnen und Schüler die andere Schwierigkeiten haben. Zum Beispiel lern- oder mentale Schwierigkeiten, kein Selbstbewusstsein haben, mehr Zeit brauchen, etc. Besonders junge Schülerinnen und Schüler können es spüren, wenn jemand nicht ernst und aufrichtig ist.

Allerdings sind meiner Meinung nach die Soft Skills der Lehrperson am wichtigsten. Wie die Informationen präsentiert werden macht einer große Unterschied zwischen eine Klasse, die interessiert und aufmerksam ist und denen die während des Unterrichts nicht aufpassen. Als zukünftige Lehrpersonen sind diese Fähigkeiten vielleicht einige der wichtigsten Fähigkeiten, die wir haben sollten. Lehrpersonen vermitteln Information/Wissen fast den ganzen Tag, nicht nur zu den Schülerinnen und den Schülern im Klassenzimmer sondern auch zu den Eltern, den Schulleiterinnen/Schulleitern und den anderen Lehrpersonen. Deshalb ist es wichtig Sozialkompetenzen zu entwickeln. Das pädagogische Dreieck zeigt die Beziehungen zwischen den Lehrende, den Lernende und dem Inhalt. Die Beziehung zwischen den Lehrende und den Lernende ist vielleicht die wichtigste der Beziehungen und auch die schwierigste für manche Lehrpersonen zu lernen, vor allem da diese Fähigkeiten nicht in den Lehrveranstaltungen, außer vielleicht learning-by-doing in den Praktika, gelernt/gelehrt werden. Aber die Soft Skills sind für die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, weil sie oft die Beziehung zwischen Lernende und des Inhaltes knüpfen oder verstärken können. Im erste Praktikum habe ich eine Selbstunterricht von einem Mitstudierende beobachtet. Die Soft Skills waren am schwächsten von seine Fähigkeiten ausgeprägt, auch wenn es nur das erste Praktikum war. Er schaute aus dem Fenster als er mit der Klasse redet und seine Körpersprache war, trotz des Interesses der Schülerinnen und des Schülern an dem Thema, als ob ihm alles egal wäre. Auch in der Nachbesprechung mit der Betreuungslehrperson hatte er schwache Sozialkompetenzen, vor allem fehlender Blickkontakt. Beim Durchlaufen des Studiums habe ich erkannt, wie wichtig

Soft Skills für Lehrpersonen sind, die in der Lage sein müssen, gut mit Schülern, Eltern und Kollegen zu kommunizieren. Lehrpersonen müssen konstruktives Feedback an Schülerinnen und Schüler, an die Eltern, an anderen Lehrerinnen und Lehrer und an die Schulleitungen geben. Feedback geben besteht aus Sozialkompetenzen, weil es wahrscheinlich genauso wichtig ist, wie man etwas sagt, wie das was man sagt – anders gesagt, Kommunikationskompetenzen. Angesichts der wachsenden Zahl von Unternehmensgründungen und der Tatsache, dass sich die Unternehmen zu einer moderneren und entspannteren Büroatmosphäre hinwenden, sind Führungsqualitäten und Sozialkompetenzen wichtiger in der Arbeitswelt als je zu vor. Umso mehr Grund den Lehrpersonen nicht nur Sozial- und Kommunikationskompetenzen zu lehren, sondern sie auch durch Vorbildfunktionen zu demonstrieren. Daher habe ich über mich selbst und meine eigenen Kommunikationskompetenzen reflektieren müssen.

An der Universität musste ich an einem Kurs teilnehmen, weil es die einzige Möglichkeit war, die in meinen vollen Zeitplan gepasst hat, obwohl ich keine Interesse daran hatte. Der Professor war so enthusiastisch und engagiert, dass es das Interesse an diesem Fach in mir geweckt hat und ich habe später einen Bachelor in dieser Fach abgeschlossen. Ebenfalls habe ich einige Professorinnen und Professoren erlebt die mich, durch deren Art zu unterrichten, von einem bestimmten Thema völlig abgewiesen haben. Wenn ich daran zurückdenke, warum ich von den einen motiviert und von den anderen demotiviert wurde, hat das mit der Art und Weise zu tun, wie die Lehrperson kommuniziert hat und wie er oder sie sich mit den Lernenden während der Unterrichtsstunde und außerhalb der Unterrichtsstunde verhalten hat. Das Lernen ist ein anfälliger Prozess, weil man viele Fehler machen wird. Für manche Personen, und Schülerinnen und Schüler ist es kein Problem Fehler zu machen, jedoch für andere kann es verheerend sein. Lehrpersonen sollen eine vertrauensvolles Umfeld für die Schülerinnen und Schüler schaffen, damit sie sich wohl fühlen, wenn sie anfällig sind und Fehler machen. Da kommen Soft Skills und Kommunikationskompetenzen in Spiel. Wenn die Lehrperson eine solche Situation via Umgang und Kontaktaufnahme mit den Schülerinnen und Schüler aufbauen kann, könnte den Schülerinnen und Schüler bessere Chancen ermöglichen, sich unterstützt zu fühlen und hart daran zu arbeiten, zu lernen. Manchmal ist es nur eine Frage von Motivation und Ermutigung.

Nach Jahren des Umgangs mit Studierenden habe ich festgestellt, dass eine der häufigsten Situationen, mit denen ich konfrontiert wurde, und das liegt wahrscheinlich an der Natur der Menschen, die ich am häufigsten unterrichte, ein Mangel an Selbstvertrauen ist. Ich habe festgestellt, dass Feedback, genauer gesagt positives Feedback, einen große Unterschied machen kann. Einen Trainerkollegen von mir, hat ein inoffizielles Experiment mit seinem Team

von Teenagern durchgeführt: Er beschloss, nur positives Feedback zu geben. In der Welt des Sports sind negatives Feedback, schreien, Angst einflößen, etc. und das, was in jeder anderen Situation als verbale Beschimpfung angesehen würde, alles Motivationstaktiken gesehen. Diese Taktiken werden zur Motivation der Athleten eingesetzt, und oft funktioniert es (bestätigt durch den Nexflix-Dokumentarfilm „Athletin A“ über das Frauenturnen). Dieser Trainerkollege sagte, die Teenager seien durch sein ständiges positives Feedback und den Mangel an negativem Feedback verwirrt gewesen, aber nach kurzer Zeit begannen sie zu gedeihen, und es schuf eine immens positive Atmosphäre im Team. Er flößte ihnen ein Gefühl des Vertrauens ineinander und vor allem Selbstvertrauen in ihre Stärken ein, was sich in erfolgreichen Ergebnissen niederschlug. Wieso kann das nicht auch in einer Klasse passieren? Meine Erfahrungen als Lehrperson hat auch die Kraft des Feedbacks bewiesen. Unabhängig davon, ob ein motivierter oder unmotivierter Schülerin/Schüler oder Spielerin/Spieler auf die Lehrperson zugeht, ohne Feedback hat der Schülerin/Schüler oft keine Struktur oder Richtung und fühlt sich oft so frustriert, verloren, verwirrt oder schlecht, wenn er oder sie zur Lehrperson kommt, dass er oder sie nicht weiß, wohin er oder sie gehen soll oder was er oder sie tun soll oder was er oder sie anfangen soll. An dieser Stelle könnte die Lehrperson/Coach/Leiterin/Leiter die Idee der Zusammenarbeit bei der Formulierung eines Plans und mit Vorschlägen zur Ergänzung dieses Plans einspringen - natürlich nur, wenn die Person freiwillig auf die Lehrperson zugeht, was in einem schulischen Umfeld nicht immer der Fall ist. Natürlich muss es in einer Lehrer-Schüler-Situation eine klare Struktur und einen klaren Plan geben abhängig von der Formalität der Situation. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass, indem man einfach zusammen mit dem Schüler kleine Ziele setzt, Ziele, die leicht zu erreichen sind, einen guten Ausgangspunkt bilden kann, wenn man versucht, ein Verhalten zu ändern, was auch immer dieses Verhalten ist, solange die Person, die das Verhalten ändert, dazu bereit ist. Von dort aus können die Ziele erweitert und komplizierter werden. Dies schafft eine Routine und gibt der Schülerin/dem Schüler gleichzeitig ein Gefühl der Erfüllung, was ihn/sie (im Idealfall) wiederum motiviert, mit dem Plan fortzufahren (solange er/sie funktioniert und wenn nicht, eine andere Lösung zu finden) Ich habe diese Idee an mir selbst und auch an einer besonders schwierigen Schülerin namens D. ausprobiert. Sie wurde darauf hingewiesen, dass sie nur noch einen Versuch hat, den englischen Teil der österreichischen Matura zu bestehen, um nach mehrjähriger Arbeit endlich studieren zu können. Obwohl wir verschiedene Ansätze ausprobiert hatten, entwickelten wir schließlich gemeinsam einen Plan, und sie begann, eine Verbesserung zu bemerken. Ein wichtiger Wendepunkt war jedoch, als ich sie bat, sich nach Abschluss einer mündlichen Probeprüfung selbst ein Feedback zu geben. Die Leistung war bei weitem nicht annähernd befriedigend, aber es fehlte nicht mehr viel. Dennoch sagte D. nichts Positives dazu; sie schien einfach nur all die negativen Rückmeldungen zu wiederholen, von denen ich sicher bin, dass sie sie die

meiste Zeit ihrer Schulzeit erhalten hatte. Es überrascht nicht, dass sie zugab, dieses Bild von "D ist schlecht in Englisch" während der gesamten Schulzeit entwickelt zu haben, und sie wusste nicht, wie sie die Prüfung bestehen sollte. Als sie mich drängte, endlich etwas Positives über ihre Leistung zu sagen, tat ich das schließlich und unterstützte sie mit konkreten Beispielen aus eben dieser Leistung. Der Gedanke, zu verbalisieren, was gut war und was verbessert werden musste, machte einen großen Unterschied in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Motivation aus. Während D. sich in diesem Beispiel nicht unbedingt selbst wiedererkannte, half ihr der Hinweis auf ihre eigenen Stärken und Schwächen, darauf aufzubauen und eine zyklische Kettenreaktion in Gang zu setzen: Es begann mit einer Stärkung ihres Selbstvertrauens, was sie für ihre harte Arbeit belohnte, was wiederum ihre Arbeit härter machte, was ihr Sprachniveau anhob, was anerkannt und durch ihr artikuliertes positives Feedback an sich selbst wieder verstärkt wurde, was wiederum ihr Selbstvertrauen stärkte usw. Dies war nur möglich durch die Kommunikationskompetenzen und die Fähigkeit, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sie sich wohl fühlte, Fehler zu machen, aus ihnen zu lernen und ihr Selbstvertrauen und ihre Autonomie zu stärken.

Vorbereiten Lehren heißt vorbereiten, vorbereiten und nochmals vorbereiten. Man muss immer auf die Uhr schauen und die Aktivitäten und Aufgaben fein abstimmen, damit sie in ein bestimmtes Zeitfenster hineinpassen. Wenn man gut vorbereitet ist, hat man viele alternative Aktivitäten und kann sie so an die Situation und/oder die Schülerinnen und Schüler anpassen. Dieses Vorbereiten verstehen die Schülerinnen und Schüler nicht. Durch das sogenannte „apprenticeship of observation“ sieht Vorbereiten Lehren heißt vorbereiten, vorbereiten und nochmals vorbereiten. Man muss immer auf die Uhr schauen und die Aktivitäten und Aufgaben fein abstimmen, damit sie in ein bestimmtes Zeitfenster hineinpassen. Wenn man gut vorbereitet ist, hat man viele alternative Aktivitäten und kann sie so an die Situation und/oder die Schülerinnen und Schüler anpassen. Dieses Vorbereiten verstehen die Schülerinnen und Schüler nicht. Durch das sogenannte „apprenticeship of observation“ sieht.

Die Lehrperson spielt nur eine kleine Rolle im Lernprozess. Eigentlich muss sie einen Schritt zurückgehen, damit die Schülerinnen und Schüler es selbst machen und somit selbst lernen können. Das ist oft schwierig für eine Lehrperson, besonders eine neue Lehrperson. Wir denken, dass die Lehrperson immer etwas sagen muss, aber das stimmt nicht immer. Manchmal ist es besser, wenn die Lehrperson weniger sagt, damit die Schülerin oder der Schüler es selbst machen muss, egal wie langsam es geht. Und deswegen muss die Lehrperson Geduld haben. Zeiteffizienz ist nicht so wichtig wie das Verstehen/Lernen. Insbesondere in einem Klassenzimmer mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen darf die Lehrperson das nicht vergessen. Als ich selbst unterrichtet habe, war es

eine Herausforderung, wenn einige Schülerinnen und Schüler schon fertig waren, während andere erst die erste Frage beantwortet hatten. Jeder hat sein eigenes Arbeitstempo. Und dieses Tempo ändert sich manchmal je nach Tag, Zeit, Laune und so weiter. Die Lehrperson muss deshalb flexibel sein.

Die Lehrperson muss auch mit dem Stoff flexibel sein. Manchmal passiert es, dass die Schülerinnen und Schüler, aus dem einen oder anderen Grund, der Lektion nicht folgen können, weil sie überfordert sind. Manchmal haben die Schülerinnen und Schüler Wissensdefizite und es fehlen ihnen Vorkenntnisse. Das ist mir auch in einem Praktikum passiert. Vielleicht passiert das nicht so oft, wenn man eine eigene Klasse hat und die Schülerinnen und Schüler besser kennt, aber als Praktikantin oder Praktikant muss man immer in der Klasse einspringen ohne viel Zeit, oder man hat oft keine Zeit, die Schülerinnen und Schüler kennenzulernen. In der Klasse für Bildnerische Erziehung hat die Lehrperson mir gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler schon wüssten wie man einen Würfel zeichnet und auch dass ich nur fünf Minuten brauchen würde, um eine kurze Wiederholung zu machen. Ohne diese Grundkenntnisse der Schüler und Schülerinnen hätte meine ganzer Unterrichtsplan nicht funktioniert. Und das ist dann passiert: Viele von den Schülerinnen und Schülern konnten die Arbeit nicht machen, weil sie einen Würfel nicht gut zeichnen konnten. Zum Glück erhielt ich denselben Unterrichtsplan in den anderen Klassen. Dieses Mal erklärte ich den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt wie es ging, auch wenn es eine Wiederholung für ein paar von ihnen war. Die Unterrichtsstunde hat viel besser funktioniert. Manchmal sind diese Situationen einfach unvermeidlich. Ich habe auch eine Erfahrung in einer Klasse von Erwachsenen gemacht. Ich habe die ganze Stunde vorbereitet, aber weil in der Abteilung früher an diesem Tag etwas passiert war, konnten sie an nichts anderes denken. Ich musste die ganze Stunde in die nächsten Unterrichtseinheiten verschieben.

Transparenz und Fairness Lehrpersonen müssen transparent sein, vor allem bei der Notengebung. Nach Abschluss der Kurse über Testen und Bewerten ist es mir klarer geworden, wie man eine faire Prüfung erstellen kann. Mit geschlossenen Fragen gibt es (im Prinzip) weniger Spielraum für Widerspruch, Subjektivität und Fehler bei der Korrektur. Die Bewertungsraster und die genaue Liste von Erwartungen macht es nicht nur einfacher für die Schülerinnen und Schüler, die Aufgabe zu erledigen, sondern auch für die Lehrpersonen, die die Aufgaben bewerten müssen. Auch mit einem Beurteilungsraster kann natürlich subjektiv bewertet werden, aber ohne ist es viel schlimmer fair zu bleiben. In manchen Fächern ist es einfacher fair zu bewerten als in anderen. Die Bewertung in meinen Fächer, Englisch und Bildnerische Erziehung, ist ziemlich subjektiv. Mit Cloze-Fragen in Englisch und mit zum Beispiel, Multiple Choice-Antworten in Bildnerischer Erziehung in der Oberstufe (beim

Maturastoff), ist es manchmal möglich, ganz objektiv zu sein. Besonders in Bildnerischer Erziehung ist es immer eine Herausforderung für Lehrpersonen objektiv und fair zu beurteilen. Auch mit Bewertungskriterien ist es schwierig immer vorurteilsfreie Bewertungen zu geben.

Laut Stern müssen die Lehrpersonen Trainerin/ Trainer als auch Schiedsrichterin/ Schiedsrichter sein (Stern, 2010, S. 29). Bei Bildnerischer Erziehung ist es so, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler die ganze Zeit durch den Prozess begleiten und leiten müssen, und es kann einen großen Einfluss auf die von den Schülerinnen und Schülern erstellten Arbeiten haben. Wenn die Lehrperson einen großen Einfluss auf die Arbeit einer Schülerin oder eines Schülers hat, dann wird die Lehrperson eine voreingenommene Beurteilung abgeben, weil die Lehrperson normalerweise ihren eigenen Stil mag und dieser Stil in der Arbeit der Schülerin oder des Schülers zu sehen sein wird. Wie oft dies passiert, hängt von der Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers ab, da manche Schülerinnen und Schüler lieber unabhängig von der Lehrperson arbeiten und manche wieder lieber enger mit der Lehrperson zusammen arbeiten und dadurch die ganze Zeit Feedback erhalten.

Etwas, dass auch passiert beim Beurteilen ist der Halo-Effekt: „wenn die starke Ausprägung eines zentralen Merkmals den Gesamteindruck über eine Person bestimmt“ (Ophuysen & Lintorf, 2013, S. 66). Je subjektiver die Bewertungsmethode ist, desto häufiger ist dies der Fall. Es kann einen positiven oder negativen Effekt auf die Beurteilung haben, obwohl beide Situationen unfair sind. Andere voreingenommenen Bewertungen passieren, wenn Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern nach Alter, Geschlecht, Rasse, Deutschkenntnissen, besonderen Bedürfnissen, Diagnose, gestrigen Verhalten oder gestriger Laune, das Verhalten ihrer Eltern in den letzten Kinder-Eltern-Lehrperson-Gespräch oder aufgrund der aktuellen Laune der Lehrperson in Schuhbladen einordnen.

Fairness ist nicht nur wichtig beim Bewerten, sondern auch beim Verhalten in der Klasse. Das ist schwierig, weil was eine Lehrperson an einem Tag stört, stört sie vielleicht an einem anderen Tag nicht mehr. Dieses Verhalten kann als ungerecht auf jemanden wirken. Zum Beispiel ist das der Fall bei der unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Jungs. Diese kleinen, täglichen Lehrperson-SchülerInnen-Interaktionen, können eine große Auswirkung sowohl auf das Leben der Schülerinnen und Schüler als auch auf die Gesellschaft haben. Lehrpersonen glauben, dass sie in ihren Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen ausgeglichen sind - bis sie ihre VideoInteraktionen sehen. Das heißt, diese Voreingenommenheit zwischen den Geschlechtern passiert den Lehrpersonen oft unbewusst. Da die Schulen den Mikrokosmus der Gesellschaft abbilden, ist es wichtig, wie die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer behandelt werden, daher ist es wichtig, dies zu

untersuchen und zu verändern. Wenn den Lehrpersonen ihre Handlungen gegenüber Schülerinnen und Schülern bewusstwerden, kann dies in den jeweiligen Klassen zu Veränderungen führen. Wenn das Verhalten der Lehrpersonen geändert wird, kann das Verhalten der Schülerinnen und Schüler geändert werden

Ich habe genau das im Praktikum beobachtet. Ich habe den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beobachtet. Ich habe herausgefunden, dass es einen bestimmten Grund gibt warum sie aufzeigen, aber auch dass sie nach Hilfe und Bestätigung fragen. Zum Beispiel konnte ich feststellen, dass in der Arbeitszeit im Bildnerische Erziehung Unterricht, in dem ich beobachtet und unterrichtet habe, die Mädchen nicht nur öfters aufgezeigt, sondern auch andere Fragen gestellt oder andere Bitten gehabt haben. Viele Schülerinnen und Schüler haben aufgezeigt, um eine Bestätigung zu bekommen, dass sie es bis hierher richtig gemacht haben. Obwohl beide Geschlechter aufgezeigt haben, um eine Bestätigung zu bekommen, ist mir aufgefallen, dass Mädchen öfter nach einer Bestätigung gesucht haben. Nach dieser Erfahrung habe ich mein eigenes Beobachtungsprotokoll erstellt, um herauszufinden welches Geschlecht mehr aufgezeigt hat und welches Geschlecht mehr aufgerufen wurde. In der Stunde, die ich beobachtet und Notizen gemacht habe, haben manche Lehrpersonen eindeutig mehr Jungs als Mädchen aufgerufen, auch wenn mindestens jeweils ein Junge und ein Mädchen aufgezeigt haben.

Diese unbewussten oder auch bewussten Vorurteile können nicht nur auf das Geschlecht bezogen werden, sondern auch auf Herkunft/Hintergrund und Rasse. In den Schulen, in denen ich meine Praktika gemacht habe, gab es nur wenige Schülerinnen und Schüler die einen Migrationshintergrund hatten, und es wäre zu viel gewesen, zum Beispiel sowohl Geschlecht als auch Rasse zu beobachten. Außerdem hatten viele, die einen Migrationshintergrund hatten, schwache Deutschkenntnisse und sie haben nur passiv am Unterricht teilgenommen. Da viel mehr österreichische Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, ist es wichtig, dass sich die Lehrpersonen solcher Voreingenommenheiten bewusst sind. Diese kleinen, täglichen LehrpersonSchülerInneninteraktionen, die man fast nicht merkt, können eine große, schwerwiegende Wirkung auf das Leben der Kinder und in Folge auf die Gesellschaft haben. Fairness ist daher ein wichtiger Punkt nicht nur in der Bewertung, sondern auch in der Behandlung der Schülerinnen und Schüle.

Trotz Vorbereitung, Reflexion und Überarbeitung ist es nicht außergewöhnlich, eine Erklärung nicht zu verstehen. Man kann versuchen es in anderen Worten zu sagen oder mit einer Analogie zu erklären, aber es kann natürlich passieren, dass die Schülerin oder der Schüler es immer noch nicht versteht. Eine Proseminar-Lehrperson hat mich in diese Situation

hineinversetzt und mich gefragt was ich tun würde, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nach zwei oder drei Erklärungen den Stoff immer noch nicht versteht. „Anders erklären, mit anderen Worten wiedergeben, Beispiele geben, relevant Analogie verwenden, eine andere Methode nützen, eine andere Methode benützen, um einen anderen Lerntyp zu erreichen“, antwortete ich dieser Lehrperson. Aber diese Lehrperson hat mir eine andere Perspektive gegeben, da habe ich aber eider noch nicht die Möglichkeit gehabt, diese auszuprobieren: Eine andere Schülerin oder einen anderen Schüler fragen, ob er es der Schülerin oder dem Schüler erklären kann, der es noch nicht verstanden hat. Manchmal vergessen Lehrpersonen, dass es nicht für jeden so einfach ist den Stoff zu lernen. Daher ist es eine gute Taktik, dass sich die Schülerin oder der Schüler es sich gegenseitig erklären. Diesen hilfreichen Tipp werde ich nie vergessen.

Lehrpersonen brauchen eine positive Einstellung. Das Unterrichten ist eine tägliche Herausforderung. Ohne eine positive Einstellung, gibt es eine Gefahr, dass man ein Burnout bekommt. Auch eine problemlösungsorientierte Einstellung kann bei der täglichen Herausforderung sowohl mit SPF Schülerinnen und Schüler, aber auch mit Schülerinnen und Schüler ohne SPF helfen. Außerdem wird eine problemlösungsorientierte Einstellung bei Konflikten helfen. Es gibt eine Vielzahl von Konflikten im schulischen Kontext: LehrpersonLehrperson, Lehrpersonen-Schulleitung, Schülerin/Schüler-Lehrperson, Schülerin/SchülerSchulleitung, Schülerin/Schüler-Schülerin/Schüler, Eltern-Schüler, Eltern-Lehrperson, ElternSchulleitung, etc. Oft passiert es, dass die Konflikte herumkreisen, weil es viele Emotionen in den Konflikten gibt. In diesem Fall wird eine problemlösungsorientierte Einstellung hilfreich sein.

Wenn ich allerdings vor der Klasse stehe, komme ich in den Praktika mit den Schülerinnen und Schülern gut zu recht. Trotz meines Akzents und der Fehler, welche ich beim Sprechen mache, kann ich die Unterrichtsstunden immer gut halten. Wir diskutieren gemeinsam über Schwierigkeiten, welche im Zusammenhang mit dem Erlernen einer neuen Sprache auftreten und unterhalten uns gemeinsam über die am häufigsten auftretenden Fehler, sowie über die Normalität beim Lernen neuer Fähigkeiten Fehler zu machen, sei es bei einer Sprache, bei einem Sport, in der Mathematik, etc. Ich weiß, dass das Verbessern einer Sprache dauert. Obwohl ich hierbei mit den Schülerinnen und Schülern weniger Probleme habe, werde ich ebenfalls Sitzungen und Gespräche mit der Direktion, der Schule und den Eltern führen und dafür ist mir wichtig, dass ich mit ihnen klar kommunizieren kann. Auch beim E-Mail schreiben ist es wichtig professionelle Briefe und Nachrichten verfassen zu können. Daher will ich meine Deutschkenntnisse nicht nur für mich selbst verbessern, sondern auch für mein zukünftiges, berufliches Leben in Österreich, als Lehrperson für Englisch und Bildnerische Erziehung.

Außerdem können die Themen in diesen Gesprächen sehr heikel sein: Scheidung, Mobbing, Essstörungen, Missbrauch, Noten, Zukunft, besondere Bedürfnisse usw. Solche Gespräche auf Deutsch zu führen, fühle ich mich leider sprachlich noch nicht bereit.

Aber es ist nicht nur das Nachdenken, was wichtig ist, sondern was man gelernt hat auch im Unterricht umzusetzen. Genau das ist mir in einer Bildnerischen Erziehungsstunde passiert. Meine Betreuungslehrperson hat mich gebeten, die gleiche Lektion zwei verschiedenen Klassen zu erteilen. Beim ersten Mal lief es nicht so gut. Während ich unterrichtete, wusste ich bereits, wo die Probleme lagen: Die kurze Wiederholung ging zu schnell, und die Schülerinnen und Schüler brauchten offensichtlich eine detailliertere Wiederholung, bevor sie das Projekt durchführen konnten. Nachdem ich die Lektion unterrichtete und darüber nachgedacht hatte, strukturierte ich die Lektion mit dem Rat der Betreuungslehrperson ein wenig um. Als ich dieselbe Lektion der nächsten Klasse noch einmal unterrichtete, lief es wirklich gut. Was auch in diesem Fall ein Problem war, war die Sprache und die Erklärung. Hätten die Schülerinnen und Schüler sich wirklich erinnert und gewusst, wie sie die Aufgabe bewältigen können, hätten sie wahrscheinlich keine Probleme damit gehabt, diese zu lösen. In der zweiten Stunde habe ich die Aufgabe mit Farben und mit einer ganz anderen Sprache und Erklärung gemacht. Beim zweiten Versuch funktionierte es wirklich gut, und die Schülerinnen und Schüler verstanden alle, was zu tun war. Ich habe noch ein Beispiel, wo ich mit der andere Praktikantin über ihre Unterrichtsstunde Feedback gegeben habe. Ich habe ihr geholfen, aber ich habe genauso etwas davon gelernt. Diese Unterhaltung war so wie eine Unterhaltung zwischen Kolleginnen, was eine Aspekt von der Domäne ist.

Es ist wichtig, dass man sich als Experte in Bezug auf Lernprozesse wahrnimmt. Mit dem habe ich viele Erfahrung. Als Native Speakerin fragen Lernende und Eltern mich ständig, ob ich ihnen Ratschläge geben kann, wie sie Vokabeln oder Englisch besser lernen können. Ob es besser ist, Podcasts und Hörbücher zu hören oder auf Englisch fernzusehen. Sie fragen mich ständig nach Empfehlungen für Bücher oder Fernsehsendungen und wie sie schneller lernen können. Am Anfang war das für mich etwas seltsam, aber im Laufe der Jahre habe ich verschiedene Empfehlungen und Tipps gesammelt, entweder aus eigener Erfahrung, aus der Erfahrung anderer oder aus der Theorie, die ich ihnen geben kann. Die Menschen verlassen sich darauf, dass man ihnen Ratschläge gibt, wie sie lernen können, und das kann am Anfang ein bisschen entmutigend sein.

Differenzfähigkeit Es ist nichts Neues für mich, das Niveau der Erwartungen und Anweisungen an den Einzelnen anpassen zu müssen. Das habe ich gelernt, als ich mit sechzehn Jahren Volleyball trainierte. Jeder Spieler, der bei einer Übung über die Linie kam, brauchte je nach

Niveau ein anderes Aufspiel, zum Beispiel schneller oder langsamer, ein gebogener Ball oder ein Ball, der direkt auf den Spieler fällt. Dies zu tun und schnell von einem Niveau oder einer Bedürfnisgruppe auf eine andere zu wechseln, mag für manche schwierig oder herausfordernd sein, aber für mich scheint es fast selbstverständlich zu sein. Und das gleiche passiert mit der Klasse. Jede Schülerin oder jeder Schüler braucht etwas anders. Wenn man mit dem Unterrichten anfängt, hat man wenige Ideen und Ressourcen für die Differenzierung der Übungen, Aufgaben und Erklärungen für die Schülerinnen und Schüler. Aber mit Erfahrung kann man schneller die unterschiedlichen Niveaus, zum Beispiel Sprachniveaus, erkennen und man kann auch feiner auf die subtilen Unterschiede innerhalb der Ebenen abstimmen. Es ist auch wichtig die Schülerinnen und Schüler objektiv zu beurteilen. Ich habe schon über objektives Beurteilen geschrieben, aber es ist wichtig, dass die Lehrperson es so macht, auch wenn der schlechteste Schülerin oder der schlechtester Schüler sich sehr bemüht hat bei einer Aufgabe und die beste Schülerin oder den besten Schüler sich nicht viel bemüht hat. Obwohl es schwierig ist, fühle ich mich für das vorbereitet.

Rogers schreibt in Kapital 4 über die Wichtigkeit des Verhaltens einer Lehrperson und schlägt die Beibehaltung einer „Nicht-Vigilanz“ oder einer „entspannten Vigilanz“ vor. Menschen können, so wie Tiere, oft die Emotionen eines anderen Menschen spüren. Ich kann mich an ein paar Notfallsituationen erinnern, in welchen ich entweder ruhig war oder vorgetäuscht habe ruhig zu sein und die Person, die in Not war, konnte dies spüren. Das gleiche Prinzip funktioniert auch bei Kindern sowie Schülerinnen und Schülern. Rogers empfiehlt ruhige, proaktive Vorschläge zu machen. Anstelle von Befehlen wie „Hört auf zu reden.“ sollten Sätze wie „Arbeitet bitte ruhig an eurer eigenen Arbeit weiter.“ verwendet werden, um eine angenehme und zugleich respektvolle Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dies trägt dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu einer willentlichen Folgsamkeit zu führen, die während des gesamten Schuljahres genutzt werden kann. Was mir ebenfalls gefällt, sind die Ratschläge, welche den Umgang mit problematischen Schülerinnen und Schülern, entfernt von der Hörweite der restlichen Klasse, beschreiben. Hier sollten beispielsweise ruhige Fragen wie „Ich habe bemerkt, dass du nicht arbeitest. Darf ich dir helfen?“ zur Anwendung kommen. (S11_Passagen, Pos. 1-37)

S12

„Wenn ich fertig bin mit dem Studium, möchte ich eine Lehrperson sein, die sich an den Schülern orientiert und zwar in jeder Hinsicht.“ Das war der erste Satz meiner ersten Reflexion während des Studiums. Im Rahmen eines Seminars der LehrerInnenfakultät sollten wir unser Seminar, unsere Einstellungen und Vorstellungen bezüglich des Lehrerjobs reflektieren. Wir sollten uns darüber Gedanken machen, wie wir als Lehrpersonen sein möchten und schon zu Beginn meines Studiums hatte ich sehr genaue Vorstellungen davon. Jetzt, vier Jahre später, würde ich den ersten Satz immer noch genauso unterschreiben. Der große Unterschied liegt aber darin, dass ich heute besser begründen kann, wieso mir das so wichtig ist und vor allem, wie ich das genannte Ziel erreichen möchte. Es liegen vier Jahre intensive Ausbildung hinter mir, während der ich sehr vieles gelernt habe und auch schon einiges, durch die vielen Praktika, umsetzen und ausprobieren konnte.

Damit meine ich, dass es okay war, einmal nicht so gut drauf zu sein oder nicht immer wie ein Roboter abliefern zu können. Es war erlaubt menschlich zu sein. Diese Erfahrung war für mich so prägend und wichtig, dass ich versuchen werde als Lehrperson immer wieder daran zu denken. Häufig verliert man mit der Zeit aus dem Blick, dass Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule so einiges zu meistern haben. Selbst wenn in der Familie alles stimmt, hat doch jedes Alter seine ganz eigenen Tücken. Gerade bei pubertierenden Schülerinnen und Schülern sollte das immer mitgedacht werden, auch wenn das selbstverständlich keine Entschuldigung für alles ist. Was ich damit sagen möchte ist, dass ich selbst nie vergessen möchte, dass jede Schülerin und jeder Schüler auch „nur“ ein Mensch ist und als solcher gesehen werden sollte.

Auf jeden Fall sollten die Stärken nie aus den Augen verloren werden und genau das ist es aber, was in unserem Schulsystem so häufig passiert. Beispiel: Eine Schülerin hat unglaubliches Talent zu zeichnen und mit Formen kann sie unglaublich gut umgehen. Später möchte sie auch Architektin werden. Deutsch hingegen liegt ihr nicht so. Sie schreibt einfach nicht gerne und es macht ihr auch keinen Spaß Gedichte zu interpretieren. Trotzdem kann sie ihren Traum Architektin zu werden niemals verwirklichen, wenn sie in Deutsch nicht zumindest Noten schreibt, mit denen sie in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen kann. Wenn jetzt noch hinzukommt, dass sie Deutsch kaum beherrscht, dann wird sie während ihrer Schulzeit so sehr damit beschäftigt sein Deutsch zu üben und zu pauken, dass sie sicherlich nicht mehr viel Zeit hat ihr wirkliches Talent auszuleben. Und meiner Meinung nach sollte die Schule Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, die eigens gesetzten Ziele zu erreichen oder sie

dabei unterstützen eigene zu finden. Dafür braucht es aber auch viel Beobachtungsund Einfühlungsvermögen von Seiten der Lehrpersonen.

In einer der ersten Vorlesungen gab es zu den Eigenschaften, die Lehrer brauchen, einen Comic: Kreativität, eine Portion Wahnsinn, Gelassenheit und auch eine Fehlerkultur. Wir sind eben nicht einfach nur Lehrer, sondern wir sind Berater, Erzieher, eine fachliche Kompetenz, Diagnostiker und noch viel mehr, weshalb unser Berufsbild auch ein polyvalentes ist. Trotzdem ist es wichtig seine eigenen Grenzen und Potentiale zu kennen. Während meiner Studienzeit habe ich mehr als einmal gemerkt, dass mich Schicksale von Schülerinnen und Schülern nicht kalt lassen. Ich geh meistens nicht aus der Schule raus und vergesse alles was ich gehört oder gesehen habe. Die Gedanken während des Vormittags, die Probleme der Schüler, der Verlauf der Stunde und auch alle anderen Geschehnisse begleiten mich meist bis nach Hause. Immerhin können wir aber auch einzelne Schüler bis zu acht Jahre lang begleiten, was eine lange Zeit ist. Wenn uns Schüler dann irgendwann so sehr vertrauen, dass sie uns an ihren Problemen teilhaben lassen, wenden wir uns nicht einfach ab. Und für all das brauchen wir dann nicht nur die Reflexion, sondern auch eine gute Portion an Selbstschutz und das Wissen, nicht alles ändern zu können. Darum braucht ein Lehrer meiner Meinung nach auch ein dickes Fell und hin und wieder ein schlechtes Gedächtnis, um irrelevante Dinge nicht ewig durchzukauen. Deshalb ist es wichtig die Fähigkeit zu entwickeln, Dinge, die geändert werden können zu ändern und Dinge, die nicht von uns geändert werden können, auch als solche zu akzeptieren. Hier liegt für mich persönlich eine große Herausforderung, die es zum Schutz meines eigenen Seelenlebens zu bewältigen gilt.

Und Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, gibt es mehr als genug, wie ich dort feststellen konnte. Heutzutage werden, wie auch im Artikel von Schratz et. al. erwähnt, an die Schülerinnen und Schüler viel mehr Ansprüche und Anforderungen gestellt, als dies früher der Fall war. Da meine eigene Schulzeit nicht lange her ist, kann ich ebenfalls sagen, dass der Druck auf Schülerinnen und Schüler immens hoch ist. Nur die Leistung und die erbrachte Arbeit zählen, der Mensch dahinter interessiert meist keinen. Aus der Schule raus wird von Arbeitgebern verlangt möglichst jung zu sein, aber gleichzeitig auch 25 Jahre Berufserfahrung mitzubringen, natürlich überspitzt formuliert. Eigeninitiative, Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Kreativität werden verlangt, doch in den meisten Schulen nicht gelernt, geschweige denn gefördert. Lehrerinnen und Lehrer versuchen sich oft durch.

Bezeichnungen wie „Offenes Lernen“ und „Offener Unterricht“ zu retten, dennoch sind diese Begriffe und die Praxis meist meilenweit voneinander entfernt. Da es ja offensichtlich mein eigener Wunsch ist, Lehrerin zu werden, muss ich erwähnen, dass dieses Problem

schätzungsweise nur zu 10% an den einzelnen Lehrpersonen liegt. Viel mehr sehe ich das Problem in unserer Politik. Der Beruf der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers ist schon lange kein Angesehener mehr. „Wer heute noch Lehrer wird muss ja verrückt sein“, sind häufig Sätze, die man zuhören bekommt. Doch genau solche Sätze spornen noch mehr an diesen Beruf, der dadurch schon fast zur Berufung wird, zu erlernen. In meiner ersten Praxisschule konnte ich nämlich sehen, wie viel Positives eine gute Lehrerin beziehungsweise ein guter Lehrer bewirken kann. Denn gerade in Zeiten, in denen nur über unsere Kinder und Jugendlichen geschimpft wird, braucht es umso mehr engagierte Lehrpersonen. Doch engagierte Lehrpersonen können das hoch gesteckte Ziel nicht allein erreichen. Lehrerinnen und Lehrer sind auch keine „Wunderwuzzis“. Dies sieht unsere Regierung aber anscheinend ein wenig anders, wie im Text von Schratz und Westfall-Greiter entnommen werden kann: „[…] vor allem eine grundlegende, wertschätzende Haltung der Lehrer/innen, die geprägt ist von dem Bemühen, jedes Kind ganzheitlich und in seiner Einzigartigkeit wahr- und ernst zu nehmen, sein Fühlen und Denken und seine Stärken und Schwächen zu entdecken und zu verstehen und es bei der ‚Entfaltung seiner Persönlichkeit` zu unterstützen […]“

Selbstverständlich soll jede Lehrerin und jeder Lehrer eine wertschätzende Haltung gegenüber jeder Schülerin und jedem Schüler einnehmen, jedoch bezweifle ich sehr stark, dass ich das Fühlen und Denken jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers entdecken und verstehen kann in 50 Minuten bei einer Klassengröße von 30 Schülerinnen und Schülern. In einem Gymnasium noch dazu allein. Doch nicht genug damit, es geht auch noch weiter.

Ich möchte damit nicht sagen, dass ich das im Text beschriebene nicht komplett und zu 100% befürworte, sondern ich möchte damit auf die Unmöglichkeit dessen Umsetzung hinweisen. Zumindest in den bestehenden Klassengrößen und vor allem mit dem bestehenden Lehrplan. Mir als Einzelperson, ohne jegliche Unterstützung, wird es kaum möglich sein, jede Schülerin und jeden Schüler in- und auswendig zu kennen und all seine persönlichen Begabungen zu wissen und in jeder Stunde zu unterstützen. Später, im Berufsleben, werde ich mein Bestes geben, um so viel als möglich davon umzusetzen. Nur habe ich eine realistische Ansichtsweise, welche mir sagt, dass ich das definitiv nicht bei jedem Kind schaffen werde, solang unser System so bleibt, wie es jetzt ist.

Schratz Michael, Schwarz Johanna F. und WestfallGreiter Tanja sichtbar wird. In ihrem Schreiben „Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung“ sehen sie das Lernen als „das Persönlichste auf der Welt“7.

Damit wären wir beim berühmten Lehr-Lern-Kurzschluss. Wenn ich mich an meine eigene Schulzeit zurück erinnere, konnte ich mich keine 20 Minuten darauf konzentrieren, was die Lehrperson vorne sagt. Deshalb muss ich mich als Lehrperson ständig fragen, wie mein Unterricht auf die Schülerinnen und Schüler wirkt und ob sie dabei auch wirklich etwas lernen. Dies wiederum bedeutet, ich muss mich, meinen Unterricht und meine Methoden ständig reflektieren und kritisch hinterfragen. Damit wären wir nun wieder bei den Domänen angelangt, welche als Voraussetzung für professionalisiertes Handeln gelten.

Deshalb habe ich im Laufe der Zeit eine enorme Spontanität entwickelt, die mir schon sehr oft weiter geholfen hat. Gerade beim ersten Praktikum wird einem recht schnell bewusst, dass Planungen, die auf die Minute genau durchgetaktet sind, nicht funktionieren. Das liegt vor allem daran, dass Lehrpersonen mit Menschen in direktem Kontakt arbeiten und Menschen nicht vorhersehbar sind. Die Lehrperson weiß nicht, was in den Stunden vorher, was vielleicht bei den Schülerinnen und Schülern schon zu Hause oder auf dem Weg zur Schule passiert ist und sie kann auch nicht vorhersagen, wie es allen heute emotional gehen wird. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich gerade anfangs auf unterschiedliche Eventualitäten vorzubereiten und einige Methoden zurechtzulegen. Mit der Zeit müssen unterschiedliche Methoden wahrscheinlich nicht mehr zurechtgelegt werden, da diese zur Routine werden. Des Weiteren ist Routine auch beim Reflektieren wichtig, da es umso schneller und leichter geht, je öfter man es gemacht hat. Genau diese Routine birgt gleichzeitig ein Risiko. Die Routine sollte nicht dazu führen, dass Reflexionen schlampig oder nur noch drei Minuten lang gemacht werden.

Ganz anders sieht es in der Diskursfähigkeit mit Eltern aus. Bezüglich dieses Punktes konnte ich noch keinerlei Erfahrungen sammeln. Deshalb bin ich mir bewusst, dass meine Diskursfähigkeit auf jeden Fall noch gesteigert werden kann, weshalb mein erstes gesetztes Lernziel nach diesem Praktikum wie folgt lautet(e): • Für die Zukunft möchte ich versuchen öfters gemeinsam mit anderen zu reflektieren und ebenso gemeinsam mit anderen Lösungen für eventuell auftauchende Probleme zu finden. Des Weiteren ist eines meiner Lernziele Erfahrungen zu sammeln, was den Austausch mit Elternteilen betrifft. Ich möchte auch lernen, meine Arbeit begründen zu können.

In Zukunft möchte ich noch offener gegenüber neuen Sichtweisen und Systemen sein und auch mutiger, neue Dinge einfach auszuprobieren. Vor allem muss ich lernen, mich von der beruflichen Arbeit abzugrenzen und nicht bei allem sofort betroffen zu sein. Der letzte Satz bezieht sich darauf, dass ich mich selbst nur schwer von den Problemen meiner unmittelbaren Umgebung abschotten kann. Auch schon in den Praktika im Kindergarten hatte ich das Problem, dass ich die Sorgen der Kinder mit nach Hause genommen habe. Oft fiel es mir

richtig schwer zu akzeptieren, dass ich in einigen Fällen einfach nichts tun konnte. Manche Probleme lassen sich als außenstehende Person einfach nicht lösen. Darum bin ich mir sicher, dass dies der Punkt sein wird, an dem ich meine ganze Lehrerinnenkarriere lang arbeiten muss. Im Laufe meines Studiums ist es mir schon öfters passiert, dass ältere Personen, mit denen ich über mein Studium und meinen zukünftigen Beruf gesprochen habe, meine Ansichten und meine Pläne für die Zukunft belächelten. Wenn ich erzählte, dass es mir ein Anliegen ist, allen Schülerinnen und Schülern zu helfen, mündige und selbstständige Erwachsene zu werden, kam es oft vor, dass mir gesagt wurde, ich solle meine Vorstellungen und Erwartungen herunterschrauben, da ich ansonsten ganz schnell enttäuscht werden würde. Ich solle einfach die Tatsache akzeptieren, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, denen ich nichts beibringen kann, da sie einfach nicht in der Lage wären, irgendetwas zu lernen. Über diese Ansichten war ich sehr schockiert. Lustigerweise kamen solche Aussagen meist von Personen, die in keiner Art und Weise mit dem Lehrberuf in Verbindung stehen. Mir ist schon bewusst, dass nicht jedes Kind auf der Welt zum Einstein werden kann und es auch Schülerinnen und Schüler gibt, für die Lernen richtig viel Arbeit bedeutet, aber ich weigere mich zu akzeptieren, dass diese Schülerinnen und Schüler nicht genauso viel erreichen können wie alle anderen auch. Der Fehler liegt hier meiner Meinung nach in der Einstellung und Erwartungshaltung. Kinder und Jugendliche spüren, ob man ihnen etwas zutraut und ihren Fähigkeiten vertraut. Wenn sie das Gefühl haben, dass so und so niemand an sie glaubt, ist es nur logisch, wenn sie diese Einstellung irgendwann auch selbst übernehmen. Auch die Offenheit gegenüber neuen Sichtweisen und Systemen ist meiner Meinung nach sehr relevant für den Lehrberuf. Ständig ändern sich Vorgaben, neue Lehrpläne werden erstellt und auch die Digitalisierung schreitet immer weiter voran. Keiner weiß, wie die Welt in 50 Jahren aussehen wird, aber sicher ist, dass sie nicht stehen bleibt. Und deshalb sollten auch wir Lehrpersonen nicht bei (ver)alteten Systemen stehen bleiben und daran festhalten. Denn genau das kann man zur Genüge in heutigen Schulen beobachten. Viele Lehrpersonen weigern sich, neue Methoden auszuprobieren, wo doch die alten Methoden „super“ funktioniert haben. Viele haben wahrscheinlich auch einfach Angst vor Veränderung und genau dieser Angst möchte ich mich aber stellen. Ich möchte versuchen, auch noch in 30 Jahren neue Methoden auszuprobieren und offen zu sein für Neues. Ich möchte stets probieren, aus der gegebenen Situation das beste zu machen. Auch wenn dieses Ziel sehr hoch gesteckt sein mag, möchte ich es trotzdem nicht niedriger stecken, weil es mir einfach unglaublich wichtig erscheint.

Unsere Mathematiklehrerin hingegen war äußerst engagiert und geduldig, weshalb ich mich dennoch oft bemühte, auch wenn ich nicht immer alles ohne Hilfe verstanden habe. Die Mathematiklehrerin hat mir nämlich das Gefühl gegeben, dass sie meine Bemühungen

wertschätzt und mir hilft wo sie kann. Im generellen heißt das also, dass das Lernen durchaus sehr abhängig von meinem Lehren ist. Wichtig für mich als Lehrperson ist also, dass ich den Schülerinnen und Schülern Motivation an meinem eigenen Fach zeige. Wenn ich selbst begeistert bin von etwas, fällt es mir viel leichter auch andere dafür zu begeistern. Des Weiteren ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern ein gutes Gefühl zu geben und ihnen zu vermitteln, dass Fehler nicht schlimm sind. Deshalb sind die Hauptzutaten für guten Unterricht Toleranz, Respekt und Geduld. Mit einer reichlichen Brise an Begeisterung ist die Basis für den Unterricht komplett. Hier spielt vor allem das Professionsbewusstsein und die Personal Mastery eine wesentliche Rolle. Ich kann für mein Fach nur dann begeistert sein, wenn ich Wissen über das Fach habe. Ebenso brauche ich pädagogische Kenntnisse, wie ich diese Begeisterung für Schülerinnen und Schüler zugänglich machen kann. Es nützt mir nicht viel, wenn ich die Grammatikregeln in Deutsch verstehe und liebe, aber nicht weiß, wie ich sie kindergerecht erklären kann. Begeisterung allein genügt also nicht ganz, sondern es braucht auch Wissen.

Ich werde mich auf jeden Fall bemühen auf die Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen und sie bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Bewusst schreibe ich bemühen, da ich, wie gesagt, ein realistisch veranlagter Mensch bin und mir sehr wohl bewusst ist, dass dies nicht immer 100% funktionieren wird. Da ich aber auch eine Optimistin bin, weiß ich, dass oft sehr viel mehr möglich ist, als man sich vorstellen kann.

Kinder wie auch Jugendliche sind nicht jeden Tag gleich gelaunt und auch nicht jeden Tag gleich motiviert. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass die beste Vorbereitung nichts hilft und einfach nicht durchsetzbar ist. Aus diesem Grund ist es mir persönlich sehr wichtig flexibel zu sein und auch spontan auf die Kinder und Jugendlichen reagieren zu können. Eine ungefähre Vorstellung der jeweiligen Stunde ist natürlich zu begrüßen, gerade am Anfang. Aber dennoch finde ich persönlich, dass man nicht stur an einer Planung festhalten sollte. Das zweite ist, dass Unterricht immer besser funktioniert, wenn die Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden und der Unterricht lebensnah gestaltet wird. Darum finde ich es wichtig, sich auch als ältere Lehrperson immer wieder zu informieren, was Kinder und Jugendliche von heute beschäftigt und was ihnen wichtig ist. Lebensnah bedeutet für mich auch Beispiele aus ihrer Lebenswelt zu verwenden, seien es aktuelle Filme, Videospiele oder Songtexte. Natürlich finde ich es als Deutschlehrerin auch wichtig ihnen literarische Werke zu präsentieren und sie in frühere Zeiten mitzunehmen, aber ich glaube dennoch, dass sich mehr Schülerinnen und Schüler angesprochen fühlen und auch aktiver mitmachen, wenn aktuelle Beispiele in den Unterricht einfließen

Mit diesem Ziel vor Augen muss ich mir als Lehrperson dann die Frage stellen, wie ich dieses Ziel erreichen kann und erreicht werden kann das Ziel nur durch Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Ich kenne einige Mädchen und Jungen, die schon sehr früh im Deutschunterricht begonnen haben, Reclam Bücher zu lesen. Relativ schnell war ihnen dann auch die Lust am Lesen vergangen, weil die Sprache gerade für Schülerinnen und Schüler, die wenig lesen, nicht einfach ist. Deshalb sollten überwiegend Bücher gelesen werden, die Schülerinnen und Schüler auch selbst in ihrer Freizeit auswählen würden. Reclam darf und muss natürlich auch sein, aber bitte nicht ausschließlich oder im Überfluss. Trotz Optimismus sollte sich jede Lehrperson bewusst sein, dass es immer Schülerinnen und Schüler geben wird, die sich trotz jeder Bemühung nicht begeistern lassen. Dies sollte einen aber dennoch nicht davon abhalten, es weiter und weiter zu versuchen. Mir persönlich ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Lernen Spaß machen kann und Wissen cool ist. Ich möchte es schaffen, die Begeisterung, die ich für meine zwei Fächer habe, auch genauso rüber zu bringen. Ich will ihnen eine Atmosphäre schaffen, in der sie sich wohl fühlen und Fehler machen können. Ich möchte ihnen die Angst vor der Schule und vor Noten nehmen und möchte ihnen einfach so viel mitgeben, wie ich nur kann. Für mich gibt es keine dummen oder faulen Kinder. Jedes Kind ist einzigartig und individuell und auch wenn es schwierig ist, auf jedes einzelne Kind einzugehen und es zu fördern, sollte es dennoch jeden Tag von jeder Lehrperson versucht werden. Es geht also darum, an die Schülerinnen und Schüler zu glauben, ihnen zu helfen und vor allem sie zu beraten. Was das bedeutet war Teil der Vorbereitung für das zweite Praktikum.

„Jemanden beraten heißt, ihm zu helfen, wenn er selbst nicht mehr weiter weiß“ – so oder so ähnlich hat meine Vorstellung ausgesehen. Doch wie dieses ‚weiter helfen‘ aussehen sollte, darunter konnte ich mir persönlich in so manchen Fällen nichts Konkretes vorstellen. Laut Schwarzer und Posse ist Beratung „eine freiwillige kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen.“

Mir ist schon bewusst, dass man als Lehrperson sehr vieles mitbekommt, doch kann man sich wirklich darauf verlassen, dass dies hundertprozentig der Wahrheit entspricht? Muss ich mich immer darauf verlassen können, dass alles 100% wahr ist oder darf ich als Lehrperson auch mit Hausverstand und Intuition arbeiten? Denn aus meiner eigenen Schulzeit weiß ich, dass Lehrpersonen vor allem vieles von anderen Mitschülern oder gesprächigen Elternteilen

erfahren, aber nicht immer direkt vom betroffenen Kind selbst. Deshalb stellt sich mir die Frage, wie realistisch unser damaliges Fallbeispiel wirklich war, davon abgesehen, dass es ein Kind geben kann, dass genauso auf die Scheidung seiner Eltern reagiert und davon abgesehen, dass es Mütter gibt, die eine solche Situation überfordert. Mir geht es nur darum, wie realistisch es ist, dass ich als Lehrperson so viele direkte Einblicke in die Familie habe. Sehr gerne lasse ich mich später vom Gegenteil überzeugen oder besser ausgedrückt: ich hoffe sehr, dass dies so ist. Denn je mehr ich weiß, desto besser kann ich helfen. Hier wären wir aber wieder bei meinem schon vorher genannten Problem – lernen, mich abzugrenzen und zu distanzieren, nicht alles immer an mich persönlich heranzulassen beziehungsweise meine eigenen Grenzen zu kennen. Kurz gesagt – mein Professionsbewusstsein zu erweitern und auszubauen.

Des Weiteren habe ich aus solchen Diskussionen die Erkenntnis gewonnen, dass ich nie aufgeben darf. Auch wenn mir als Junglehrerin wahrscheinlich einige gar nicht zuhören werden, darf ich nie aufgeben, mich für den Schüler oder die Schülerin einzusetzen. Ich muss mir vor Augen halten, dass es hier nicht um mich, sondern um den Schüler oder die Schülerin geht. Wir Studenten und Studentinnen bekommen immer wieder gesagt, nicht nur an der PHT, dass wir mit Sicherheit die ersten Jahre im Lehrerkollegium kein Ansehen genießen werden, sondern eher Augenrollen und abschätzige Blicke für unsere noch vorhandene Motivation. Doch ich habe mir fest vorgenommen, dass mir das nichts anhaben und mich nicht von meinen Zielen abbringen darf. Leider scheint es nämlich auch viel Missgunst innerhalb des Kollegenkreises zu geben.

Vor allem bei dem Begriff „Diagnose“ wurde mir bewusst, dass durch meine Vorerfahrungen falsche Erwartungen geweckt wurden. Diagnose kannte ich bisher vor allem durch Arztbesuche, bei denen ich eine konkrete Diagnose für mein Problem gestellt bekomme. Doch bei der Diagnostik in der Schule geht es nicht um ein konkretes Krankheitsbild. Es geht vielmehr um die individuelle Förderung eines jeden Kindes und um Verfahren, wie ich diese optimale Förderung herausfinden kann.

Meine Hypothese, dass es sich bei der pädagogischen Diagnose ebenfalls um Krankheitsbilder handle, musste im Laufe meines Studiums falsifiziert werden. Anfangs dachte ich wirklich, ich müsste wie ein Arzt Diagnosen erstellen und Krankheitsbilder erkennen, doch diese Angst wurde mir genommen. Jetzt weiß ich, dass es darum geht, jedem Kind eine optimale Förderung und Entwicklung zu ermöglichen. Und da das nicht einfach von heute auf morgen geht, gibt es verschiedenste Verfahren, die dies längerfristig ermöglichen. Beispielsweise Beobachtungsverfahren, Testverfahren oder auch diagnostische Aufgabenstellungen. Im konkreten reicht dies von einem Portfolio bis hin zu informellen

Leistungsmessungen. Wichtig ist, dass jeweils richtige Messinstrument herauszufinden und immer im Sinne des Schülers oder der Schülerin zu arbeiten. Von zentraler Bedeutung wird hier auch die Elternarbeit.

Die Frage, die man sich als Lehrperson deshalb stellen muss, ist, was können Schülerinnen und Schüler mit einer einzigen Ziffer anfangen? Was sagt einer Schülerin oder einem Schüler die Note 3 genau? Wäre es nicht viel sinnvoller, ihnen zu sagen, was sie schon können und was noch nicht? Mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam die positiven Aspekte ihres Lernens durchzugehen und gemeinsam Lösungen zu suchen, für die noch nicht ganz so positiven Aspekte? Meiner Meinung nach sollte der Fokus in der Schule auf dem LERNEN selbst liegen und nicht unbedingt auf der Bewertung dieses Lernens. Ich möchte das Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht für ihr Leben und für sich selbst lernen und nicht nur für den 1er im Zeugnis, der schlussendlich nichts darüber aussagt, wie intelligent sie sind.

Weiters schreiben sie, dass der Mensch erst deshalb desinteressiert und faul werden würde, wenn ihm der Raum zu eigenständigen Handeln immer wieder verwehrt wird. Durch die bisherigen Unterrichtspraktika konnte ich genau dieses Phänomen mehrmals beobachten. Schülerinnen und Schüler sitzen passiv in der Klasse und hören der vorne stehenden Lehrperson mehr oder weniger aufmerksam zu. In einigen Stunden bekommen sie kurzeitig die Gelegenheit selbst aktiv zu werden, in anderen gar nicht. Das Resultat ist, dass sie bei selbstständigen Arbeiten eher genervt reagieren als freudig zu sein, endlich selbst etwas tun zu können. Die Freude am selbstständigen, forschenden und entdeckenden Lernen wurde ihnen also meistens schon genommen. Aus diesem Grund ist es mir ein besonderes Anliegen, meine zukünftigen Schülerinnen und Schüler möglichst viel selbstständig erarbeiten zu lassen. Ich möchte Lernorganisatorin werden, die entsprechende Lernräume und Lernbedingungen schafft, in denen sich die Schülerinnen und Schüler optimal entfalten können und wohl fühlen.

Ein weiteres Merkmal dieser Entwicklungsdimension von Schratz und Weiser ist, die Entdeckungs- und Lernlust zu fördern.17 Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig an für sie interessanten Lernaufgaben arbeiten und Lösungen für Probleme finden. Dabei soll aber dennoch eine Organisation und Struktur erkennbar sein, damit auch die komplexen Zusammenhänge eines Themas verstanden werden.

Wie jede und jeder auch von sich selbst weiß, ist lernen dann am nachhaltigsten, wenn man interessiert ist und sich das Wissen selbstständig erarbeiten musste. Durch dieses selbstständige Lernen ist dann auch klar, dass das anzueignende Wissen verstanden wurde.

Allein das Gefühl des Stolzes, selbst etwas gelernt und erarbeitet zu haben, motiviert weiter zu machen. Und genau dieses Gefühl möchte ich bei meinen Schülerinnen und Schülern erreichen.

Mir persönlich ist es ein großes Anliegen meine Schülerinnen und Schüler nicht nur für den Schulalltag zu rüsten, sondern vor allem Werkzeug für ihr weiteres Leben mitzugeben. Eines der wichtigsten Werkzeuge dieses Werkzeugkastens ist für mich Toleranz. Vielfalt kann als unglaubliches Potenzial erkannt und genutzt werden. Jedes Kind sollte so akzeptiert werden, wie es ist. Integration sollte eben nicht nur ein Wort sein sondern Alltag. (S12_Passagen, Pos. 1-47)

S13

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht ist in der ersten Stunde aktiver als zu anderen Stundenzeiten.

Um diese These näher zu untersuchen habe ich eine Schülerin ausgewählt und diese über insgesamt sechs Unterrichtseinheiten hinweg beobachtet. In der schriftlichen Ausarbeitung zu diesem Projekt finden sich nähere Beschreibungen wie die folgende zur Mitschrift der Beobachtungen wieder: Dienstag, 21.02.2017, 07:30 Uhr, Pause vor der 1. Stunde

Monika L. kommt zur Tür herein und schleppt sich auf ihren Platz in der letzten Reihe. Sie wirkt müde und lustlos als sie ihre Mathematiksachen hervorholt. Als ihre Banknachbarin sie mit einem „Guten Morgen Moni!“ begrüßt, nickt sie nur kurz und setzt sich dann auf ihren Stuhl. (Auszug aus Projekt forschendes Lernen im Rahmen der LV PR Umgang mit professionsspezifischen Herausforderungen des Berufsfelds Schule – Initial)

Diese Beobachtungen und das Verfassen zweier Vignetten, bei denen stets dieselbe Schülerin im Fokus stand, führten schlussendlich zur folgenden Thesenauswertung

Mit der durch das Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnis kann ich nun behaupten, dass diese Annahme sich als nichtzutreffend erwiesen hat. Monika L. ist eine glänzende Mathematikerin, die in meinen Augen sehr bemüht ist, die Dinge zu verstehen und sich am Unterricht zu beteiligen. Vielmehr trat aber das Gegenteil meiner ursprünglichen Behauptung ein. Anstatt sich in der ersten Stunde aktiv zu beteiligen, scheint diese Zeit des Mathematikunterrichts die Wochenstunde zu sein, bei der es dem Mädchen am schwersten fällt, sich auf das Unterrichtsgeschehen zu konzentrieren. Trotzdem, dass es ihr offensichtlich schwergefallen ist, sich zu diesen Zeiten dem Unterricht zuzuwenden, machte sie aber sequenzweise den Eindruck, sich konzentrieren zu wollen, jedoch von Müdigkeit gebremst zu werden. Emotionen und körperliche Gefühlszustände nehmen enormen Einfluss auf das menschliche Lernverhalten und gelten als Schaltstellen für kognitive Prozesse, wie besonders durch Vignette 1 ersichtlich wird (Esslinger-Hinz und Sliwka 2011, S. 25). Idealer erschien ihre Teilnahme am Unterricht zur zweiten Stunde, bei der sie durch beachtliche Mitarbeit glänzte. In meinen Augen handelt es sich bei Monika L. um eine sehr intrinsisch motivierte Schülerin.

„Intrinsische Motivation begünstigt eine Mastery-Orientierung beim Lernen, d.h. Der Schüler möchte eine Leistung besonders gut erbringen, weil ihm der Prozess der Arbeit Freude bereitet.“ (Esslinger-Hinz und Sliwka 2011, S. 26)

Besonders als das Mädchen in der Stunde am Mittwoch, den 01.03.2017 voller Übereifer sogar noch in der Pause gerechnet hat, war ich überzeugt, dass Monika L. definitiv von intrinsischer Motivation im Fach Mathematik geleitet wird. Ich bin nun der Meinung, dass die frühe Unterrichtszeit dieser intrinsischen Motivation entgegenwirkt, und es Kindern im Allgemeinen erschwert, dem Fach Mathematik die angemessene Konzentration entgegen zu bringen. Aus dieser Erkenntnis kann ich nun behaupten, meine erste These bezüglich der Aktivität der Kinder im Mathematikunterricht zur ersten Stunde, widerlegt zu haben.

„Welche Funktionsweisen kann nonverbale Kommunikation seitens der Lehrperson haben und wie wirkt sich dies auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler aus?“

Ein Beobachtungsbogen soll mir ein möglichst systematisches Vorgehen bei der Wahrnehmung von nonverbaler Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern ermöglichen.

Des Weiteren findet sich in den Kontextüberlegungen auch ein Lehrplanbezug wieder und in einer bisherigen Beziehungsgeschichte mit der Klasse wird das Lehrpersonen-SchülerInnenverhältnis beschrieben. Es sind auch Bemerkungen zum Vorwissen, Besonderheiten und Interessen der Lernenden vorhanden.

Dass das bloße Planen und Halten von Unterrichtsstunden den Aufgabenbereichen einer Lehrperson nicht gerecht wird war mir von vornherein bewusst. Wieviel Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen es für das Gegenüber Schulklasse, als Gruppe von verschiedensten Individuen, tatsächlich benötigt wurde mir erst im Laufe des Studiums klar. Um die Chancen einer entsprechend heterogenen Lerngruppe zu nutzen, ihre Herausforderungen anzunehmen, Grenzen des Erwünschten zu akzeptieren und Grenzen des Möglichen als solche zu erkennen bedarf es vor allem Entwicklung in Hinblick auf die EPIK- Domäne der Differenzfähigkeit. (Kraler und Schratz 2008, S. 134)

Eine erstmalige bewusste Auseinandersetzung mit wesentlichen Aufgabenbereichen der Lehrperson fernab der Wissensvermittlung erfolgte im Rahmen der LV 626368-0 PS2 Diagnostik und Beratung. Besonders das Betrachten von verschiedenen Fallbeispielen als auch das Rollenspiel in dieser Lehrveranstaltung habe ich als sehr lehrreich empfunden. Weil mir einige Erkenntnisse aus diesem Proseminar heute noch sehr präsent in Erinnerung sind, möchte ich gerne auf einzelne Schlüsselmomente näher eingehen.

Fallbeispiele: Eine zentrale Thematik des Proseminars waren die Fallbeispiele. Die Auseinandersetzung mit Thematiken wie beispielsweise sexueller Missbrauch, familiäre Probleme oder Hochbegabung bei Schülerinnen und Schülern, machten mir bewusst, welche Herausforderungen einer Lehrperson auch fernab des Unterrichtens und Erziehens begegnen. Die Tatsache, dass mir ähnliche Situationen im späteren Berufsalltag begegnen könnten, verunsicherte mich anfangs insofern, da ich nach dem ersten Eindruck all dieser Situationen (Fallbeispiele) wenig Ahnung hatte, wie ich in den geschilderten Kontexten reagieren sollte.

Speziell was die Gestaltung eines Beratungsgesprächs betrifft, glaube ich auch einiges an Wissen dazu gewonnen zu haben. Ich muss gestehen, dass ich mir vor dieser Lehrveranstaltung nicht recht im Klaren war, worauf bei der Planung eines solchen Gesprächs, unabhängig ob mit einem Schüler oder einer Schülerin, einem Elternteil oder im Kollegium, besonders zu achten ist.

Mir war zwar schon bewusst, dass ich einem klagenden Elternteil auf anderer Gesprächsebene begegnen sollte, als einem Schüler oder einer Schülerin, der oder die sich öffnet, um mir sein oder ihr Problem mitzuteilen, jedoch hätte ich nicht gedacht, dass es doch einige Faktoren gibt, die bei Beachtung eine große Rolle spielen können.

Eine durchdachte Gesprächseröffnung und Beendung, geplantes Zeitmanagement sowie das Definieren der Ziele des Gesprächs, sowohl für sich als Lehrperson, als auch im Gespräch erscheinen mir jetzt als sehr sinnvolle Aspekte ein Beratungsgespräch zu gestalten. Über die inhaltlichen Planungspunkte eines solchen Gesprächs hinaus, glaube ich aber auch in Hinsicht rhetorischer bzw. kommunikationstechnischer Ebene einiges dazu gelernt zu haben. Dazu trug insbesondere die Auseinandersetzung mit der Pflichtliteratur „Miteinander Reden“ von Friedemann Schulz von Thun bei.

Ich glaube behaupten zu können, dass ich durch das Lesen der Literatur von Schulz von Thun ein höheres Bewusstsein dafür entwickeln konnte, dass eine Nachricht stets viele Botschaften gleichzeitig enthält und somit bei Sender und Empfänger oft ein Konflikt lediglich aus der ungleichen Gewichtung dieser Vielfalt entstehen kann. Dieses Wissen um die Ebenen des Sachinhalts, der Selbstoffenbarung, der Beziehung und des Appells und den damit einhergehenden Missverständnissen einer Nachricht, ist in meinen Augen auch im täglichen Leben sehr nützlich (Schulz von Thun 2018). Ich habe bereits die Erfahrung gemacht, dass es mit diesem Wissen im Hinterkopf möglich ist, Situationen zu analysieren bei der ein Gesprächspartner überreagiert, oder Gesagtes vielleicht nicht sofort persönlich zu nehmen, sondern einen nüchternen Blick auf die Situation zu werfen. Dieses Hören mit vier Ohren, wie

Schulz von Thun es beschreibt, ist tatsächlich effektiv im Alltag anwendbar und von Nutzen. Da es sich beim Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin um einen Beruf handelt, der stets von Kommunikation geprägt ist, ist dieses Wissen über die diesbezügliche Vielfältigkeit sicher nicht von Nachteil.

Mit dem Betrachten der Fallbeispiele im Proseminar wurde des Öfteren betont, dass eine Lehrperson im Normalfall gar nicht in der Lage sei, konkrete Urteile wie Dyskalkulie oder Legasthenie bei einem Schüler oder einer Schülerin zu fällen, wie begrenzt allerdings die „Diagnosefreiheit“ eines Lehrers bzw. einer Lehrerin tatsächlich ist, wurde mir erst durch die Literaturrecherche bewusst. Die aus der Gruppendiskussion hervorgehenden Gründe für das Schulschwänzen im Fall Oliver beschränkten sich auf eine fehlende Vaterrolle, Geschwisterdruck und eine mögliche Selbstfindungsphase des Jungen. Ich führe die Gründe konkret an, da anhand dieser Begriffe Literatur gesucht wurde und das Ergebnis zwar sehr umfangreich war, für eine Lehrperson aber in unserem Fall wenig brauchbar. Natürlich stolperte ich dabei über den ein oder anderen interessanten Artikel, der aufschlussreich über die möglichen psychologischen Hintergründe des Schülerverhaltens war, dabei handelte es sich aber schlicht um das Fachgebiet der Psychologie und in dem Sinne keine verwendbaren Beiträge für das Handeln eines Lehrers bzw. einer Lehrerin.

Ein für unseren Fall allerdings sehr wohl aufschlussreiches Werk, war das von Dr. Gustav Keller, der in seinem Buch „Psychologie für den Schulalltag – Prävention und Erste Hilfe“ eine Reihe von möglichen Problematiken, wie Amoklauf und Suizidgefährdung bis hin zur Rechenschwäche thematisiert. Eine für mich wertvolle Erkenntnis nach kurzem Hineinlesen in dieses Buch war die allgemeine, distanzierte Haltung die Keller dabei einnimmt, um gelichzeitig zu betonen, dass eine weniger oberflächliche Behandlung der Themen schlicht und einfach nicht mehr im Handlungsrahmen einer Lehrperson liegen. (Keller 2011)

Das Proseminar und insbesondere die damit verbundene Literaturrecherche lieferte mir in dieser Hinsicht also nicht nur die Erkenntnis, dass es schwierig ist, ein absolutes Urteil über einen vorliegenden Fall zu stellen, sondern dass ein Lehrer bzw. eine Lehrerin in der Regel gar nicht über die Kenntnisse verfügt, um eine dementsprechende Diagnose überhaupt stellen zu können. Es bleibt der Lehrperson lediglich intensiv zu beobachten, Vermutungen anzustellen und diese dann in Form eines Beratungsgespräches mitzuteilen und im Sinne eines fallspezifischen Aktionsplans zu agieren.

Heute kann ich sagen, dass ich aus den Arbeitsaufträgen und besprochenen Themen vor allem in Hinblick auf den Prozess des Erkennens von Auffälligkeiten, (Nicht-)Diagnostizierens

dieser und des weiteren Beratens viel mitgenommen habe. Die Behandlung der Fallbeispiele hat mir einerseits nicht nur eine Vorstellung von möglichen Situationen und deren Handhabung im späteren Alltag eines Lehrers bzw. einer Lehrerin vermittelt, sondern auch etwas Sicherheit gegeben, dass man als Lehrperson selten allein in solchen Situationen ist und bei Experten bzw. Expertinnen oder im Kollegium bestimmt Unterstützung dazu findet. Damit fand auch eine Entwicklung in Hinsicht der EPIK-Domäne Kollegialität statt (Kraler und Schratz 2008, S. 132–133). Durch die daraus resultierende Erkenntnis der doch recht begrenzten Diagnosefreiheit einer Lehrperson, habe ich auch eingesehen, dass man bezüglich des Umgangs mit dem vorliegenden Problem als Lehrperson nur einen Teil der Verantwortung trägt, nämlich den, Anzeichen für ein mögliches Problem zu erkennen, der weiterfolgenden Problemmeldung oder Expertenweitervermittlung. Diese Erkenntnis hat mich vor allem in den Praktika begleitet, da es mir in manchen Fällen recht schwerfiel, Abstand zu einigen Angelegenheiten im Schulalltag zu nehmen.

Eine Situation aus einem meiner Praktika, welche zwar die Diagnose- und Beratungskompetenz außen vorließ, mich allerdings sehr stark fern des Unterrichts beschäftigte war das Unterrichten in einer Klasse mit einem Schüler mit Muskelschwund. Einerseits beeindruckte mich die Handhabung dieser Situation seitens der SchülerInnen sehr, da sie sich wirklich rührend mit diesem Schüler beschäftigten, andererseits empfand ich selbst schnell Sympathie für den Betroffenen und habe mir sehr viele Gedanken um diese Situation gemacht. Auch heute denke ich sehr oft an diesen Schüler, da er es war, der mir klar machte (so hart wie das in diesem Kontext vielleicht klingen mag), dass es wichtig ist, das Geschehen in der Schule mit etwas Abstand zum Privaten zu betrachten. Ich glaube diese Ziehen einer Grenze zu Inhalten aus dem Schulalltag und Privatleben wird für mich noch eine Herausforderung im Laufe der kommenden Praxis. Durch die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Grenze glaube ich aber schon viel gelernt zu haben.

Abschließend möchte ich ebenfalls erwähnen, dass ich glaube, ein höheres Bewusstsein dafür entwickelt zu haben, wie ein erfolgreiches Diagnose- bzw. Beratungsgespräch aussehen kann und welche kommunikationstechnisch und inhaltlich relevanten Faktoren zu einem solchen beitragen. Mir ist aber auch klar, dass das Verinnerlichen all dieser Erkenntnisse, erst im Berufsalltag stattfinden wird. Ich glaube erst durch die Konfrontation und der daraus resultierenden Erfahrung mit Problemsituationen, entwickelt sich eine intuitiv angemessene Reaktion einer Lehrperson. Der Gedanke, dass trotz theoretischer Analyse eines Fallbeispiels, es erst die Erfahrung ist, die einen Novizen zum sogenannten Experten werden lässt, ist ein zentraler, den ich aus der Lehrveranstaltung zu Diagnostik und Beratung mitgenommen habe und in meiner Zukunft als Lehrerin beibehalten möchte.

Das nähere Befassen mit einer Schule machte mir in erster Linie die Idee des Schultyps der Gesamtschule deutlich. Auch das Konzept der Schule bei dem die Bindung seitens der Lernenden zur Lehrperson als Voraussetzung für Bildung betrachtet wird, eröffnete sich mir als interessanter Zugang. Die Beziehung wird im Unterrichtskonzept also der Erziehung vorangestellt, da nur so die Schülerinnen und Schüler erreicht werden können (Robert Bosch Stiftung und Heidehof Stiftung 2013, S. 7–11). Vor allem die Umsetzung dieses Konzepts in dem mir bisher unbekannten Teamkleingruppenmodellen (d.h. zwei Lehrkräfte pro Klasse bzw. acht Lehrkräfte für einen vierzügigen Jahrgang) empfand ich als sehr geeignet.

Die Unterrichtsweise an der AFS lebt von der Abwechslung durch frontale Phasen, Phasen mit Gruppenarbeit und Phasen mit individuellem Lernen. Besonders interessant fand ich die beschriebenen Vorhabenwochen. Das sind Phasen, in denen vollkommen aus dem regulären Unterricht ausgestiegen und nur projektorientiert unterrichtet wird. Die Themen, wie beispielsweise „Sexualität“ oder „Gewaltprävention“, sind dabei teilweise vorgegeben oder werden vom Jahrgangsteam ausgewählt. Diese Herangehensweise hat mich sehr beeindruckt. Unter Berücksichtigung der sechs Qualitätsbereiche des deutschen Schulpreises hat mich aber in Verbindung mit der AFS vor allem der Umgang mit Vielfalt an dieser Schule fasziniert.

Der Fehler, der für viele Außenstehende für die Ablehnung gegenüber der Abschaffung von Leistungsgruppen sorgt, ist der, dass in vielen Schulen noch genauso unterrichtet wird als gäbe es Leistungsgruppen. Um das Konzept Neue Mittelschule verstehen und umsetzten zu können, muss ein Umdenken in der Unterrichtsweise der Lehrpersonen stattfinden. In der ersten Leistungsgruppe im Fach Mathematik zum Beispiel wurde in einer Stunde gerechnet und gerechnet. Umso mehr Aufgaben umso besser. Wenn ich alle Schüler mit unterschiedlichem Niveau als Gegenüber habe, kann ich nicht erwarten, dass die alle 10 bis 20 Aufgaben in der Stunde rechnen. Da sind zwei oder drei dabei, die das können. Aber gegenüber der gesamten Klasse ist eine solche Unterrichtsweise nicht fair. Was es braucht sind Aufgaben, die so zu lösen sind, dass sich jeder und jede so daran versuchen kann, wie es das seine bzw. ihre Leistungsniveau zulässt. Und das sind ganz neue Herausforderungen für die Lehrpersonen. Diese Aufgaben findest du nämlich nicht in Büchern. Die musst du dir selbst überlegen. An so einer Kompetenzaufgabe sitze ich mit meinem Kollegen manchmal Stunden. Aber nur so kann, dass Konzept neue Mitteschule funktionieren. Und dass es das kann, das glaube ich.

Mein Ziel ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass das Fach Physik für jeden Einzelnen zu bewältigen ist. Trotz des starken mathematischen Einflusses in diesem Fach, geht es mir nicht darum physikalisch angehauchte Rechenaufgaben zu lösen. Mathematisches Können soll keine Voraussetzung sein, um das Fach zu bestehen. Jedem interessierten Schüler und jeder interessierten Schülerin, der oder dem es gelingt zumindest die grundliegenden physikalische Zusammenhänge zu verstehen, und der oder die es versucht diese auch für sich zu nutzen, soll es möglich sein den Unterrichtsgegenstand Physik positiv abzuschließen. Meine Funktion als Lehrperson sehe ich dabei, den Stoff des Faches so zu vermitteln, dass jedem Schüler und jeder Schülerin dieses Verstehen auch möglich ist. Dabei begegne ich den Schülern auf sehr respektvoller Ebene und lege großen Wert darauf, dass sie sich ernst genommen fühlen. Somit möchte ich sie motivieren aktiv am Unterricht mitzuarbeiten, sei es um mir nun ihre Aufmerksamkeit zu schenken, an Gruppendiskussionen teilzunehmen, oder Experimente gemeinsam auszuführen und deren Ergebnisse auszuwerten. Den Stoffinhalt möchte ich so gemeinsam erarbeiten und durch individuelle Beiträge auch für jeden individuell zugänglich machen. Umso mehr die Schülerinnen und Schüler an dieser Zusammenarbeit mitwirken, desto mehr versuche ich auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Das Interesse am Fach und das Verstehen Wollen stehen für mich also im Vordergrund.

S20

Ein für mich äußerst wichtiger Punkt war es beispielsweise, als wir in einem Seminar intensiv darüber sprachen, wie man SchülerInnen und Schüler zum lernen bringen kann.

Um professionell agieren zu können, gehört viel mehr dazu als nur einen Studienabschluss im jeweiligen Fach zu haben. Eine wissenschaftlich fundierte Expertise, die Reflexion über berufliche Handlungsentscheidungen mit Einbeziehung von ethnischen Standards, die kollegiale Kooperation zur Problemlösung und eine dem Berufsleben begleitenden Weiterbildung sind einige Kennzeichen einer Profession (Esslinger- Hinz & Sliwka 2011). Es gehört meiner Meinung nach noch viel mehr dazu, wie beispielsweise Empathie, Begeisterung für das Fach und das Arbeiten mit Kindern, Flexibilität, Offenheit für Neues usw.

Im Kontext der Schule gibt es drei verschiedene Möglichkeiten der Reflexion. Die Reflexion während des professionellen Handelns, die Reflexion nach dem professionellen Handeln und die Reflexion vor dem professionellen Handeln (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011).

Die Einführung der Kompetenzorientierung im Unterricht beruht auf Untersuchungen, in denen Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und ihrer Fertigkeiten in neuen, nicht standardisierten, Situationen große Mängel gezeigt haben (Tschekan 2011). Daraufhin wurde intensiv darüber diskutiert, dass man Schülerinnen und Schüler ja auf das Leben nach der Schule vorbereiten sollte und sie Fähigkeiten und Fertigkeiten, sogenannte Kompetenzen, entwickeln sollten, mit Hilfe derer sie dann in der Lage sind Probleme im realen Leben zu lösen. Nachhaltiges und in variablen Situationen anwendbares Wissen sollte über die Entwicklung von Kompetenzrastern oder neuen Aufgabentypen erreicht werden (Tschekan 2011). Ein weiterer wichtiger Ansatz war die Entwicklung des selbstständigen Lernens in der formalen Bildung (Tschekan 2011). Lehrpersonen sollten im 21. Jahrhundert neben Lerntheorien und Kompetenzmodellen auch noch individuelle Bedürfnisse bzw. Interessen von Schülerinnen und Schülern in der Planung von Unterricht miteinbeziehen. Ich finde ebenfalls, dass dies ein wesentlicher Punkt ist, der sehr hilfreich für einen spannenden, abwechslungsreichen und somit meist gewinnbringenden Unterricht ist. Ich habe nämlich, sowohl in meiner eigenen Schulzeit, als auch im Zuge meiner Praktika während des Studiums, die Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen und Schüler viel aktiver mitarbeiten und auch motivierter sind, wenn man ihnen Aufgaben stellt, die sie wirklich interessieren bzw. die ihrer tatsächlichen Lebenswelt entspringen. Daher achte ich bei meinen Unterrichtsplanungen immer, so gut es geht darauf, dass die Beispiele bzw. die Aufgaben die

ich den Kindern stelle, sie auch wirklich interessieren bzw. sie diese mit ihrer Lebenswelt verbinden können.

Die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern geht, meiner Meinung nach, oft auch einher mit verschiedenen Lernarrangements und Sozialformen. Da nicht jedes Kind durch ein und die selbe Sozialform (beispielsweise durch Einzelarbeit) gleich viel profitiert, sollte man im Unterricht auch verschiedene Methoden und Sozialformen ausprobieren.

Es ist bei kooperativen Unterrichtsformen jedoch immer sehr wichtig, den Unterrichtsablauf im Vorhinein genau zu planen und vor allem auch darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt wissen was zu tun ist, da der Unterricht sonst auch schnell sehr chaotisch werden kann.

Während eine klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs beispielsweise einen großen Einfluss auf den Lernerfolg hat, haben Klassengröße oder Unterrichtsmaterial eher wenig damit zu tun. Die Kriterien sind laut Meyer konzeptneutral zu verstehen, das heißt sie richten sich weder auf den eher lehrerzentrierten -, noch auf den eher schülerzentrierten Unterricht. Hinsichtlich der beiden Konzepte meint Meyer (2004), dass ein Mischwald besser sei, als eine Monokultur. Ich finde, das ist eine sehr treffende Aussage, da ich denke, dass der Unterricht weder zu 100% lehrer-, noch zu 100% schülerzentriert verlaufen kann. Persönlich finde ich, dass ein Unterricht zwar tendenziell eher schülerzentriert orientiert sein sollte, jedoch auch lehrerzentrierte Elemente beinhalten sollte.

Einen letzten, für mich sehr wichtigen, Begriff den Meyer (2004) in seinem Buch anführt, ist die sogenannte demokratische Unterrichtskultur. Meiner Meinung nach, ist die Kernaussage dieses Punktes, dass es wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler zu einer Weiterentwicklung und einer erfolgreichen Teilhabe in der Gesellschaft zu führen. Deshalb glaube ich, dass man der Sozialkompetenz auch im Unterricht vermehrt Achtung schenken sollte, da diese ja, neben der Vermittlung von fachlichem Wissen, auch Teil unseres Erziehungsauftrages ist.

Ich hatte im Sportunterricht beispielsweise einmal das Problem, dass es relativ laut war und ein paar Schülerinnen und Schüler, auch wenn ich sie darauf aufmerksam machte, miteinander redeten, wenn ich etwas erklären wollte. Ich erklärte dann die Aufgaben trotzdem, weil ich nicht so viel Zeit verschwenden wollte, was manchmal dazu geführt hat, dass einige der Kinder die Aufgaben nicht verstanden haben und ich sie ihnen nochmals einzeln erklären musste. Im Anschluss an diese Turnstunde, habe ich noch einmal alles Revue passieren lassen und intensiv darüber nachgedacht, was ich falsch gemacht bzw. was ich das nächste

Mal besser machen könnte. Ich dachte mir, dass ich bei der nächsten Einheit mit dieser Klasse, einfach so lange warte und ruhig stehen bleibe, bis die Schülerinnen und Schüler komplett ruhig sind und mir aufmerksam zuhören. Das probierte ich in der nächsten Stunde auch gleich aus und es hat auch gleich gut funktioniert. Es dauerte zwar ein bisschen länger, aber die Schüler wurden nach und nach leise, ich konnte die Übungen erklären und sie wurden auch von allen Kindern verstanden. Die Situation fand in meinem ersten Praktikum statt, aber ist mir wirklich gut in Erinnerung geblieben, da es das erste Mal war, dass mir klar wurde wie wichtig und hilfreich solche Reflexionsprozesse für eine Lehrperson sein können. Diese Methode habe ich mir beibehalten und mache es nach wie vor so, da es meistens sehr gut funktioniert.

Ich denke, dass diese Diskursfähigkeit vor allem durch das Team-Teaching gestärkt wird, da man dabei immer zusammen Probleme lösen bzw. Situationen bewältigen muss. In meinen bisherigen Praktika habe ich das auch selbst gemerkt, wenn man beispielsweise im Team eine Stunde vor-, aber auch nachbereitet. Eine Person bringt einen Vorschlag ein, dann wird darüber diskutiert wodurch oft Ideen entstehen, auf die man alleine nicht gekommen wäre.

Bei Exkursionen, Wandertagen Unterrichtsstunden im Schwimmbad oder sonstigen Aktivitäten ist es beispielsweise wichtig für die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Eine professionell agierende Lehrperson sollte Gefahrensituationen zum Beispiel schnell erkennen und bestmöglich handeln können. Sollte es dazu kommen, dass ein unerwünschter Verletzungsfall eintritt, muss man als Lehrperson auch erste Hilfe leisten können. Dabei sind Eigenschaften wie z.B.: überlegtes Handeln, Ruhe bewahren oder auch einfach die Fassung nicht zu verlieren, unabdinglich. Diesbezüglich konnte ich von einer meiner Betreuungslehrpersonen in einem Praktikum sehr viel lernen. Bei einer Exkursion, die ich begleiten durfte, hat sich ein Schüler nämlich am Knöchel verletzt. Die Lehrperson hat darauf sehr ruhig und bedacht reagiert und mir genau geschildert wie man bei einer solchen Situation am besten reagieren sollte. Ich wäre wahrscheinlich im ersten Moment in Panik ausgebrochen, aber durch die Reaktion und die anschließende Erklärung meiner Lehrperson, denke ich, dass ich bei nächsten Mal auch adäquat reagieren würde, falls es nochmal zu einer solchen Situation kommen sollte.

Ich glaube, dass es definitiv eng mit der Reflexions- und Diskursfähigkeit verbunden ist, wenn man sich immer mehr zum Experten entwickelt und auch als solcher wahrnimmt, da man sich und sein Handeln permanent hinterfragt und reflektiert um Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Situationen zu finden. Ich glaube das Bestreben zu einem Experten zu werden ist ein nie endender Prozess. Ich habe in meiner Ausbildung viel nützliche und hilfreiche Dinge gelernt, aber ich weiß bei weitem noch nicht alles. Durch das Studium habe ich lediglich ein

Rahmenkonzept vermittelt bekommen, auf das ich mich im Schulalltag stützen kann. Expertentum fordert ständige Wissenserweiterung. Unterrichten allein genügt schon lange nicht mehr. Für die Schulpraxis heißt das zum Beispiel Fortbildungen zu besuchen oder auch seine fachlichen und pädagogischen Kompetenzen kontinuierlich zu verbessern. Lehrperson, und somit Experte bzw. Expertin zu sein, heißt sich ständig weiter zu entwickeln, sich mit den Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzten, mit der Zeit zu gehen, offen für Neues zu sein und auch flexibel auf unterschiedliche Situationen reagieren zu können. Man sollte auch in der Lage sein, sich Fehler einzugestehen und aus ihnen zu lernen. Wenn man einmal auf eine Frage keine Antwort weiß, sollte es auch kein Problem sein. Es gehört, meiner Meinung nach sogar zum Expertentum dazu, zugeben zu können, wenn man etwas nicht weiß und den Schülerinnen und Schülern die Antwort beispielsweise in der nächsten Stunde zu geben.

Durch den Austausch bzw. Gespräche mit anderen Studenten und Studentinnen und natürlich auch Betreuungslehrpersonen wurden dann oftmals Lösungsvorschläge erarbeitet auf die ich alleine wahrscheinlich niemals gekommen wäre.

Durch häufige Zusammenarbeit mit anderen Studenten und Studentinnen in den verschiedenen Seminaren und Lehrveranstaltungen, in denen man beispielsweise Seminararbeiten, Workshops oder auch Präsentationen gemeinsam gestalten muss, lernt man sehr gut, wie man zusammen in einer Gruppe arbeitet. Dabei ist es wichtig, dass man sich auf seine Kollegen und Kolleginnen verlassen kann, man sich gegenseitig austauscht und auch den Mut aufbringt jemanden etwas zu fragen, wenn man irgendwo nicht weiterkommt. Ähnlich verhält es sich, meiner Meinung auch in der Schule, wo Lehrpersonen ihre Unterrichtsinhalte aufeinander abstimmen müssen, sich gegenseitig über das richtige Vorgehen bei gewissen Sachverhalten beraten und einer Art Community miteinander arbeiten, in der eine Kultur der Offenheit gepflegt wird. Um in der Gruppe möglichst effektiv arbeiten zu können, sollte eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung und Unterstützung vorliegen. Es ist, meiner Meinung nach, einfach essentiell, dass das Arbeitsklima zwischen den Lehrkräften gut und harmonisch ist. Vor allem für jüngere, relativ unerfahrene Lehrpersonen die ist es sehr hilfreich, wenn die Möglichkeit besteht, sich mit erfahreneren Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und sich Hilfe bzw. Tipps von ihnen zu holen. Der wesentliche Punkt, auf den es bei dieser Domäne ankommt, ist, dass man selbst offen sein muss und sich bereit erklärt mit seinen Anliegen bzw. Problemen zu den Kollegen und Kolleginnen zu gehen und es in der, sogenannten Community ansprechen.

Was manche Kinder beispielsweise schon bei Schulbeginn können, müssen sich andere erst mühevoll aneignen und was manche interessant finden, finden andere wiederum langweilig.

Lehrpersonen müssen daher in der Lage sein auf die Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen, Unterschiede bewusst zu fördern bzw. versuchen Unterschiede auszugleichen, an den Defiziten der Kinder zu arbeiten und bei den Stärken der Lernenden anzusetzen (Schratz et al. 2008).

Ich denke, dass auch diese Domäne extrem wichtig für angehende und bereits berufstätige Lehrpersonen ist. Es wäre natürlich die Wunschvorstellung, dass man auf jeden Schüler bzw. auf jede Schülerin immer individuell eingehen kann und das sollte man auch versuchen, so weit es im Bereich des Möglichen liegt. Ich persönlich finde es enorm schwierig jedem Schüler bzw. jeder Schülerin so entgegenzukommen, dass das vorhandene Potential optimal genützt wird und ein positives Selbstkonzept aufgebaut werden kann. Jeder Schüler und jede Schülerin ist und denkt grundsätzlich anders und hat in der Regel, in irgendeinem Bereich Stärken bzw. Schwächen gegenüber seinen/ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Die Stärken herauszufiltern, an ihnen anzusetzen und den Unterricht (in der Regelunterrichtszeit) jedem Kind entsprechend der jeweiligen Fähigkeiten und Stärken anzupassen, scheint mir als Lehrperson am Anfang meiner Berufstätigkeit fast unmöglich, da man an Rahmenbedingungen (Unterrichtszeit, Klassengröße, etc.) gebunden ist und auch dafür Sorge tragen muss, dass alle Schülerinnen und Schüler ca. gleich viel vom Unterricht profitieren.

Ich habe in einer Einheit zum Beispiel einmal verschiedene Seilsprung-Übungen zum Aufwärmen geplant. Bei der Durchführung zeigten sich dann extreme Niveauunterschiede. Für manche Schüler waren sogar die komplexen Aufgaben (z.B.: rückwärts laufen und Seil dabei vorwärts drehen) kein Problem, während es manche Kinder nicht einmal schafften ganz normal mit dem Seil zu springen. Daher ist es für mich wichtig jeden Schüler bzw. jede Schülerin entsprechend seines/ihres Niveaus zu unterstützen. In diesem konkreten Fall habe ich den Schülern dann mitgeteilt, dass sie je nach Niveau, entweder bei den einfacheren Übungen bleiben sollen oder sonst mit den komplexeren Übungen weitermachen sollen. Ich versuche auch sonst im Bewegungs- und Sportunterricht zwischen den Schülerinnen und Schülern zu differenzieren, falls das nötig ist. Beim Geräteturnen (z.B.: Barren oder Reck) gebe ich den Kindern, je nach Voraussetzungen, meist unterschiedliche Arbeitsaufgaben. Die Kinder, die die nötigen Kraftvoraussetzungen für die turnerischen Elemente noch nicht besitzen, können dann beispielsweise verschiedene Kräftigungsübungen am jeweiligen Gerät durchführen, während die fortgeschritteneren Kinder bereits die verschiedenen turnerischen Elemente üben können.

Mit der Domäne Personal Mastery (oder auch individuelle Könnerschaft) beschreiben Schratz et al. (2008), dass nicht nur das Wissen und Können der Lehrpersonen für erfolgreichen

Unterricht benötigt wird, sondern es vor allem auch entscheidend ist, wie man eben dieses Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einsetzt. Sie sprechen hierbei von der sogenannten pädagogischen Urteilskraft, die es ermöglicht in der spezifischen Situation das „Richtige“ zu tun. Eigenschaften die essentiell für den Bereich Personal Mastery sind, sind beispielsweise die Fähigkeit aus Fehlern lernen zu können oder auch Neues zu (er)finden bzw. offen für Neues zu sein (Schratz et al. 2008).

Wenn ich auf meine ersten Praktika zurückblicke, kann ich zwar inzwischen sicherlich sagen, dass ich mich in Hinblick auf Flexibilität bzw. Spontanität sicher verbessert habe, aber definitiv noch nicht zu hundert Prozent routiniert bin. Früher wurde ich schnell nervös und wusste nicht genau was ich tun sollte, wenn im Unterricht ein unvorhersehbares (meist kleines) Problem aufgetaucht ist bzw. etwas nicht so gelaufen ist, wie ich das geplant hatte. Inzwischen würde ich jedoch behaupten, dass mich solche Situationen nicht mehr wirklich aus der Ruhe bringen und ich in der Lage wäre damit umzugehen, auch wenn es bisher zum Glück noch zu keinen wirklich gravierenden Problemen während meines Unterrichts kam. Probleme in der Schule können sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler äußerst vielfaltig sein, weshalb die Problemlösungsfähigkeit auch so wichtig ist. Es können sowohl fachliche Sachverhalte bzw. Probleme auftauchen, als auch soziale Probleme beispielsweise in der Klassengemeinschaft.

Diagnostik kannte ich bis dahin eigentlich nur aus dem medizinischen Kontext, wenn ein Arzt beispielsweise durch die Analyse verschiedenster Symptome, eine Krankheit diagnostiziert. Dieses Verständnis hat sich jedoch im Laufe der Lehrveranstaltung grundsätzlich verändert. Ich habe gelernt, dass es bei der Diagnostik im Unterricht nicht nur um die Analyse und Beschreibung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler geht, sondern dass es vielmehr darum geht, beispielsweise Informationen zu Lernvoraussetzungen, Lernprozessen oder auch dem generellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und auf Basis dieser Informationen dann den Unterricht auf die Kinder abzustimmen.

S23

Am Beginn meines Studiums waren mir Situationen aus dem Unterricht nur aus Schülerinnen-Sicht bekannt und ich hatte keinerlei Erfahrungen, vor einer Klasse einen Unterricht zuleiten. Solche überraschenden Probleme im Unterricht waren mir zu Beginn des Studiums zwar bekannt, dass so etwas auftreten kann, aber ich musste noch nie selbst in dieser Situation spontan reflektieren und handeln. Somit war es bis zum ersten Praktikum nicht nötig sich einer „Reflexion-in-der-Handlung“ aus der Lehrpersonen-Sicht zu unterziehen. Ein Reflektieren in der Handlung ist meiner Meinung nach auch notwendig, um SchülerInnen ein Feedback während des Lernprozesses zugeben. Ein Feedback hat zum Ziel, dass einzelne SchülerInnen eine optimale Förderung erlangen können und den SchülerInnen einen adaptiven Unterricht zu ermöglichen, in dem die Lernangebote so gestaltet sind, dass die SchülerInnen angemessen lernen können (Knapp 2012).

„Der Zwang zur Verbalisierung ist hier ein heilsamer, weil er die Konzentration auf den Gedanken lenkt und wir zugleich durch die begriffliche Fassung („etwas auf den Begriff bringen“) die Dinge klarer sehen“ (Schratz und Kraler 2007, S 130). Durch diese Formulierung bzw. Verbalisierung ist eine Auseinandersetzung mit den Kollegen oder den Kolleginnen, sowie den Schülern und SchülerInnen erst möglich (Altrichter und Posch 2007).

Zum Beispiel hatte ich in einer meiner Schulpraktika eine Betreuungsperson, die jede Woche aufs Neue mit der Oberstufe nur Spiele im Sportunterricht gespielt hat. Sie meint, dass die Schülerinnen schon so alt und in der letzten Schulstufe seien, so dass ein ernsthafter Unterricht nichts mehr bringen würde. Diese Erfahrung zeigte mir, dass ich nie eine Klasse aufgeben würde, auch wenn die SchülerInnen in der letzten Schulstufe sind, kann man ihnen über das Schuljahr noch einiges mitgeben.

Aber nicht nur die eigenen Reflexionen meiner eigenen Unterrichteinheiten konnten mir in meiner Entwicklung weiterhelfen, sondern auch die Auseinandersetzung und die Diskussionen in den Pädagogikseminaren mit meinen StudienkollegInnen. Dort konnte ich meine Probleme mit den KollegInnen diskutieren, Erfahrungen anderer mitbekommen und gemeinsam Lösungen für bestehende Probleme suchen.

Aber neben der Reflexion des eigenen Handelns sind auch die Reflexionen der SchülerInnen im Unterricht sehr wichtig. Mir wurde bewusst gemacht, dass es wichtig ist den SchülerInnen zu helfen ihr eigenes Handeln zu reflektieren, sodass auch diese ein Gefühl dafür bekommen. Zusätzlich muss der Unterrichtsverlauf immer eine Reflexion beinhalten. Denn auf der

Grundlage des Vorkenntnisstands der SchülerInnen und der für den Unterricht festgelegten Lernziele ist ein Lernweg zu planen. „Die Lehr- und Lern-Aktivitäten, die dazu führen sollen, dass die Lernenden das angestrebte Wissen erwerben und das Können aufbauen, sind zu benennen“ (Kiper und Mischke 2009, S 72).

Durchdenken des Lernwegs mit Blick auf die erforderlichen Lernprozesse; ausweisen der Angebote, die die Lehrkraft machen muss, damit die SchülerInnen erfolgreich lernen könne; reflektieren, was von den SchülerInnen erwartet wird, damit diese den Lernweg erfolgreich durchlaufen; konstruieren der geeigneten Lernaufgaben (Kiper und Mischke 2009).

Durch das Studium wurde mir bewusst, dass der Lehrberuf ohne ständiges reflektieren der SchülerInnen aber auch des eigenen Handelns nicht möglich wäre. Je mehr reflektiert wird und je mehr auf die Erkenntnisse aus der Reflexion eingegangen wird, desto erfolgreicher kann der Lernweg für die SchülerInnen werden und desto weniger kommt es zu Problemen.

Zu der Ebene „in der Kommunikation mit Lernenden“ habe ich, im Vergleich zu den anderen Ebenen, im Laufe des Studiums am meisten mitnehmen können. Ich habe durch die Praktika gelernt mich gegenüber den SchülerInnen besser auszudrücken, nicht nur in der Fachsprache, sondern auch um Anweisungen verständlicher den SchülerInnen nahe zu bringen. Durch Eigenreflexionen könnte ich mich sprachlich weiterentwickeln und weiß nun, dass klare und deutliche Anweisungen den SchülerInnen zu einem besseren Lernprozess verhelfen. Aber auch durch Reflexionen in der Handlung, wurde mir meist von seitens der SchülerInnen deutlich gemacht, wenn meine Diskurfähigkeit nicht verständlich genug war.

Wenn ich z.B. an die SchülerInnen Aufgabenstellungen richtete, wurde mir anhand deren Rückmeldung bewusst, ob die Anweisung verständlich genug erklärt worden war oder nicht. Kamen zu viele Rückfragen der SchülerInnen, war meine Aufgabenstellung wohl nicht deutlich genug. Durch das Feedback der SchülerInnen konnte ich mich in meiner Diskursfähigkeit weiterentwickeln und weiß nun worauf ich achten muss, dass z.B. eine Aufgabenstellung bei den SchülerInnen verständlicher ankommt. Durch die Pädagogikseminare kam ich auch in ständigen Austausch mit KollegInnen einer professionellen Lerngemeinschaft, was auch Schratz und Kraler (2007) betonen – „über die Fachgrenzen“ hinaus.

Das Professionsbewusstsein wird meiner Meinung im Lehrberuf immer wichtiger. Denn wie auch beim Beispiel von Schratz et al. (2008), wo die Eltern beim Elternabend Bedenken gegenüber der Jahresplanung der Lehrperson äußern und fragen bis wann der Lernerfolg sichtbar sein wird, wird durch die Förderung und den Leistungsdruck der Eltern gegenüber

ihren Kindern immer bedeutender. Hier ist es dann wichtig den Eltern zu zeigen, dass die Lehrperson die Expertin oder der Experte für den Lernprozess darstellt. Die Expertin oder der Experte für Lernprozesse weiß nach Schratz et al. (2008) über vielfältige Methoden, die zugeschnitten auf die Bedürfnisse der Kinder situationsangemessen eingesetzt werden können Bescheid. Sie dokumentiert die Lernfortschritte der SchülerInnen und hinterfragt ihr eigenes Tun und berücksichtigt dadurch die gewonnen Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse (Schratz et al. 2008, S 131). Sie kennt ebenfalls ihren Gestaltungsspielraum, der einer Voraussetzung für ihr berufliches Handeln darstellt (Schratz et al. 2008, S 131).

Vor allem im Fach Bewegung und Sport lernte ich den SchülerInnen konstruktives Feedback geben zu können und anhand von Fehleranalysen auf die Bewegungsabfolgen der SchülerInnen einzugehen. Wenn ich den SchülerInnen einen Tipp geben, z.B. bei der Rolle rückwärts kann ich sofort erkennen, ob mein Feedback etwas bewirkt hat oder ich eine andere Herangehensweise zur Verbesserung des Lernerfolgs der Schülerin oder des Schülers benötige. Beim Fach Bewegung und Sport zeigt sich ein konstruktives Feedback und ein daraus resultierender Lernfortschritt des Schülers oder der Schülerin sofort.

Ich bin mir sowohl meinen Freiheiten als Lehrperson bewusst als auch den Zwängen und Gefahren, die der Lehrberuf mit sich bringt. Im Wahlseminar „Schulrecht“ konnte ich lernen welche rechtlichen Probleme im Lehrberuf auf mich zukommen können und wie vorsichtig man in manchen Situationen sein muss. Bei meinem ersten Schulpraktikum gab es einen Fall, wo eine Schülerin aufgrund ihrer Religion das Kopftuch während des Sportunterrichts nicht ausziehen wollte. Meine damalige Betreuungsperson hat diese Schülerin jedoch jede Woche aufs Neue ermahnt und sagte ihr auch, dass es kürzere Kopftücher gebe, die aufgrund des Sicherheitsaspektes im Sportunterricht weniger kritisch wären. Die Schülerin nahm Anweisung der Lehrperson nicht ernst und kam wieder und wieder mit diesem langen Kopftuch in den Sportunterricht. Ich habe mich im Anschluss gefragt, wie man mit dieser Situation am besten umgehen könnte, ohne Probleme zu bekommen. Die Schülerin zwingen das Kopftuch ganz wegzulassen – funktioniert nicht – aber die Schülerin im Sport mitmachen zu lassen finde ich aufgrund des Sicherheitsaspektes auch kritisch. Diese Situation und die dazugehörigen Fragen, haben mich eine Weile des Studiums beschäftigt und auch weitere rechtliche Fragen sind innerhalb des Studiums aufgetaucht.

Durch die Auseinandersetzung mit Studienkollegen bzw. Studienkolleginnen, sowie meinen Betreuungspersonen konnte ich mein Professionsbewusstsein über das Studium deutlich erweitern. Jedoch konnte ich leider nie die Erfahrung eines Elternabends, einer

Notenkonferenz oder eines LehrerInnen-Eltern-Gesprächs mitverfolgen. Dies finde ich eigentlich einen enorm wichtigen Punkt für eine Entwicklung des professionsbewussten Handelns einer Lehrperson, vor allem gegenüber den Eltern. Ich konnte zwar aus vereinzelten Gesprächen mit den Betreuungspersonen der Schulpraktika Tipps für solche Situationen gewinnen. Eine Betreuungsperson erzählte mir von einem Eltern-LehrerInnen- Gespräch aufgrund eines Fehlverhaltens einer Schülerin und erklärte kurz, wie sie bei so etwas genau vorgeht. Diese Tipps haben mir schon etwas weitergeholfen aber einen Einblick zu bekommen, wäre für mich persönlich nochmals wichtiger gewesen.

Eine Lehrperson die professionell Handelt muss auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen und diese individuell entsprechend fördern können. Auch die eigene Motivation der Lehrperson wirkt sich auf das Unterrichtsgeschehen und die Motivation der SchülerInnen aus und ist somit nicht zu unterschätzen. Um sich auch professionell gegenüber den SchülerInnen und Eltern zugeben ist für mich eine deutliche und laute Stimme, wie die entsprechende Gestik und Mimik notwendig.

Ich sollte als Lehrperson Eigenschaften wie Offenheit, Neugier, Gewissenhaftigkeit sowie starke Nerven besitzen. Aber ich sollte auch an meiner Professionalität immer weiterarbeiten und z.B. nicht nur meinen Unterricht selber reflektieren, sondern auch Feedback von den KollegInnen oder sogar auch von den SchülerInnen einholen. Darüber hinaus muss man natürlich offen für Kritik sein und sich mit den Kritikpunkten auseinandersetzen. Um den SchülerInnen gegenüber professionell zu wirken muss meiner Meinung nach, ein strukturierter Unterricht gegeben sein, es müssen klare Anweisungen den SchülerInnen gegenüber gemachen werden, als auch klare Regeln im Unterricht gegeben sein, die auch konstant durchgezogen werden. Ich kann nicht der einen Schülerin etwas verbieten und der anderen Schülerin es wiederrum erlauben, da es diesem Punkt wiedersprechend würde, alle SchülerInnen gerecht zu behandeln.

Nach dem ich vermehrt im Unterricht mit den SchülerInnen stand, merkte ich sofort, dass Fachwissen etwas Wichtiges ist aber nur allein damit der Lehrberuf nicht getan ist. Mir war bewusst, dass ich gut vermitteln muss aber das so viele andere Aspekte noch mit einfließen, war mir anfangs nicht so deutlich wie heute.

Mit ausreichender Empathie kann ich auf die SchülerInnen eingehen, kann verstehen was sie benötigen und individuelle Bedürfnisse beachten. In manchen kritischen Situationen ist es ebenfalls wichtig als Lehrperson empathisch genug zu sein, um sich in den Schüler oder die Schülerin hineinversetzen zu können und angemessen reagieren zu können, z.B. wenn der/die

SchülerIn mit einem Problem zu mir kommt. Tausch und Tausch (1998) meinen, dass empathische Lehrpersonen einen individuellen Lernprozess besser erfolgreich anstoßen können und die Maßnahmen und Handlungen der Lehrperson werden allgemein situationsangemessener. Die Lehrperson erfährt außerdem unmittelbarer wie die Maßnahmen wirken (Tausch und Tausch 1998). Somit ist die Empathie einer Lehrperson nicht nur für die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung sehr wichtig, sondern wirkt sich auch entsprechend auf die Lernprozesse der SchülerInnen aus. Ich war schon zu Beginn des Studiums eine recht empathische Person aber lernte über das Studium wie wichtig dies ist und in welcher Hinsicht es helfen kann. In dem Proseminar „Diagnostik und Beratung“ wurden anhand von Fallbeispielen gewisse Szenarien aus dem Schulalltag vorgespielt, von Dyskalkulie bis hin zu einem Misshandlungsfall einer Schülerin Zuhause. Durch dieses Seminar wurde mir verstärkt bewusst, dass auch in solchen Fällen Aufmerksamkeit, Empathie und vor allem auch Feingefühl gefragt ist.

Im selben Seminar wurde auch die Kommunikationsanalyse nach Schulz von Thun (2017) mit dem „4-Ohren-Modell“ besprochen. Zu Beginn des Studiums war mir bewusst, dass ich höflich und verständlich mit den SchülerInnen kommunizieren muss. Was mir durch dieses Seminar und vor allem durch das Buch „Miteinander Reden 1“ (Schulz von Thun 2002) deutlich wurde, ist das Kommunikation viel mehr beinhaltet als höflich und verständlich zu sprechen. Vor allem im beruflichen und professionellen Umgang mit Menschen ist das Modell nach Schulz von Thun hilfreich, um Probleme und Missverständnisse besser zu verstehen. Ich weiß nun, dass wenn ein Schüler oder eine Schülerin anders auf meine Anweisungen reagiert (mit einem anderen Ohr hört als erwartet), ich meine Ausdrucksweise bzw. Anweisung womöglich ändern muss und dies nicht sofort als Provokation des Schülers oder der Schülerin wahrnehme. Wenn ich also den SchülerInnen etwas von mir preisgebe, bin ich auf vierfache Weise wirksam und jede meiner Äußerungen enthält, ob ich will oder nicht, vier Botschaften gleichzeitig (Ulseß-Schurda 2014).

Zu Beginn des Lehramtsstudiums kannte ich nur die Sicht aus der SchülerInnen-Perspektive und wusste wie schon erwähnt nicht, dass so viel hinter dem Lehrberuf steckt. Zum einen war mir nicht bewusst, dass meine eigene Haltung so stark auf die SchülerInnen abfärben kann, da ich als SchülerInnen dies, wenn dann nur unterbewusst, mitbekommen habe. Wenn ich also Selbstmotivation ausstrahle, werden die SchülerInnen ebenfalls motivierter sein. Wenn ich jedoch schlecht gelaunt in den Unterricht komme, wird die Stimmung in der Klasse vermutlich auch nicht die Beste sein. Somit wurde mir deutlich, dass ich stark darauf achten muss, wie ich mich vor der Klasse gebe, vor allem in Bezug auf meine Emotionen. Ein schlechtgelaunter Tag wird wohl nicht zu vermeiden sein, aber ich denke, wenn man das mit

den SchülerInnen kommuniziert und das nicht Gang und Gäbe ist, dann wird dies auch keinen Problem darstellen. In meinem Schulpraktikum II war ich bei einer Betreuungsperson zugeteilt worden, die immer ruhig und gelassen vor der Klasse aufgetreten ist. Die Klasse hingegen war sehr aktiv und laut aber die Lehrperson hatte die SchülerInnen mit ihrer ruhigen Art gut im Griff. Auch wenn SchülerInnen dieser Lehrperson in das Wort gefallen sind, fragte sie darauf nur höflich, „ist es dringen oder darf ich noch kurz Ausreden?“.

SchülerInnen ist dann bewusst geworden, dass es gar nicht so relevant ist, was sie sagen wollten und wurden dann wieder still. Auch wenn etwas nicht so lief, wie die Lehrperson sich das vorgenommen hatte (z.B. eine zu schwierige Tanzchoreografie), blieb sie gelassen und änderte es einfach ab. Diese gelassene und ruhige Art dieser Lehrperson hat mich sehr beeindruckt und ich möchte mir dies für meinen zukünftigen Lehrberuf zu Herzen nehmen.

Im Proseminar „Professionsspezifisches Wissen und Handeln Schulpraktikum IIIa und Schulpraktikum IIIb“ verfolgte ich anhand des Transferprojektes das Thema, welche Faktoren das Lernklima von SchülerInnen negativ oder positiv beeinflussen können. Vor diesem Projekt habe ich nur wenig mit diesem Thema auseinandergesetzt und konnte nur von eigenen Erfahrungen sprechen, wie z.B. Geräusche lenken mich stark vom Lernen ab und beeinflussen somit mein persönliches Lernklima negativ. Auch das lernförderliche Klima wird nach Hilbert Meyer (2004) zu den 10 Merkmalen guten Unterrichts gezählt und sollte somit von jeder Lehrperson so gut es geht positiv beeinflusst werden. Was mir durch diese Projekt bewusst geworden ist, dass so viele Aspekte sich negativ auf das Lernklima der Klasse auswirken können und Kleinigkeiten, wie das Sprechen der Lehrperson während der Arbeitsphase der SchülerInnen einen größeren Einfluss haben kann als ich vorerst vermutet habe. Es zeigte sich durch dieses Projekt, dass vor allem auch die SchülerInnen-LehrerInnen- Beziehung wichtig für ein lernförderliches Klima ist. Gehe ich mit den SchülerInnen wertschätzend um, spreche auch Lob an die ganze Klasse aus, behandle ich die SchülerInnen fair und gerecht und mache ab und zu Witze, um den Unterricht aufzulockern, wirkt sich das nicht nur positiv auf die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung aus, sondern auch auf das Lernklima in der Klasse. Durch dieses Projekt weiß ich mehr über ein lernförderliches Klima Bescheid und wie ich mich Verhalten muss, um dieses positiv zu beeinflussen. Eine wertschätzende Haltung gegenüber den SchülerInnen find ich außerordentlich wichtig, denn wenn ich von den SchülerInnen verlange, dass sie mich wertschätzend behandeln, dann muss ich dies auch gegenüber den SchülerInnen sein. Zudem möchte ich die SchülerInnen gerecht und fair behandeln und vorurteilsfrei in den Unterricht gehen

Schulpraktikum II stand Tanzen auf dem Stundenplan und in der Doppelstunde übten die Schülerinnen gemeinsam mit meiner Betreuungsperson eine Choreographie ein. Am Ende

wollten die Schülerinnen diese Choreographie den Jungs vorführen, die in der nebenanliegenden Sporthalle ebenfalls Unterricht hatten. Zwei SchülerInnen sind in dieser Stunde sehr durch ihre selbstbewusste und etwas lautere Art hervorgestochen. Was mich dann am Schluss um so mehr erstaunt hat, dass genau diese zwei SchülerInnen sich nicht getraut haben, vor den Jungs die Choreographie vorzuzeigen und alle anderen mitmachten. Durch solche Situationen habe ich mir im Laufe des Studiums und der Praktika angeeignet vorurteilsfrei in den Unterricht zugehen und jedem Schüler und jeder Schülerin in den darauffolgenden Stunden immer eine neue Chance zu geben. Ich finde diesen Punkt, in jeder Stunde den SchülerInnen eine neue Chance zu geben sehr wichtig. Ich möchte den SchülerInnen zeigen, dass ich an sie glaube und solche Typisierungen wie z.B. „lernschwache“ und „leistungsstarke“ SchülerInnen in meinem Unterricht nicht vorhanden sind. Denn auch Schratz und Westfall-Greiter (2010) betonen, dass solche Zuschreibungen und Typisierungen im Unterrichtsgeschehen vermieden werden sollten.

Die intentionale Erziehung beinhaltet das bewusste menschliche Tun (z.B. 10 Gebote), wohingegen die funktionale Erziehung auf anderen sozialisatorische Einflüsse zurückzuführen sind, welches das Lernen der SchülerInnen in fast jeder Hinsicht prägt. Zusätzlich hat man als Lehrperson die doppelte Verantwortung von Erziehung, zum einen „gegenüber den SchülerInnen als Individuum (Bedürfnisse)“ und zum anderen „gegenüber dem Fortbestand der Welt“. Erst durch das Studium ist mir so wirklich bewusst geworden, dass ich als Lehrperson auch eine erzieherische Verantwortung gegenüber den SchülerInnen habe und wie in diesem Modell deutlich wird, sogar in doppelter Hinsicht. Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ ist recht einleuchtend und bezieht sich darauf, dass ich als Lehrperson für Lehren und Lernen verantwortlich bin und durch Gestaltung von Lernsituationen die SchülerInnen fördern kann und sie zu einem selbstbestimmten Lernen führe.

Unter die „Beurteilung“ wird zusätzlich zur Diagnose von Lernvoraussetzungen, Förderungen von SchülerInnen, auch die Beratung von Eltern gewertet. In dieser Hinsicht konnte ich über das Studium hinweg leider keinerlei Erfahrungen sammeln und sehe mich für solche Situationen nicht wirklich gut vorbereitet.

Vor allem in den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Bildnerische Erziehung“ finde ich eine transparente Beurteilung sehr schwierig zu erreichen. Im Fach „Bildnerisch Erziehung“ habe ich zu Beginn des Studiums ein paar Varianten gezeigt bekommen, wie eine transparente Beurteilung aussehen könne. Jedoch habe ich mich noch für keine Beurteilungsvariante entscheiden können bzw. möchte mich in dieser Hinsicht noch weiterentwickeln und eine passende und so gut es geht transparente Beurteilung erarbeiten. Sozialkompetenz!

In meinem letzten Praktikum durfte ich erleben, wie eine SchülerIn sich zu Beginn der Stunde keine Rückwärtsrolle zutraute. Diese SchülerIn ist jedoch immer wieder zur Station der Rückwärtsrolle gekommen und hat die Vorübung so lange gemacht, bis sie sich am Ende selbstständig eine Rückwärtsrolle traute. Eine weitere SchülerIn, welche sehr gut im Turnen war und wusste, dass sie alles sehr schnell lernt, machte durchgehen Späße mit ihrem MitschülerInnen. Bei so einem Beispiel zeigt sich, dass es wichtig ist nicht nur das Endprodukt zu benoten, sondern den Weg dorthin und vor allem auch die Selbst- und Sozialkompetenz. Eine meiner Betreuungspersonen war und ist vermutlich, die Motivation und die Begeisterung für das Fach ausschlaggebend, sodass sie die Fachkompetenzen meist außenvorlässt und vor allem die Bemühungen und die Mitarbeit der SchülerInnen in die Note miteinfließen lässt. Als Lehrperson, welche eine Leistung beurteilen will, muss diese sich im Klaren sein welche Aspekte sie in die Leistungsfeststellung miteinfließen lassen möchte – nur das Ergebnis oder auch den Lernweg (Holmeier, 2013). Ich bin der Meinung, dass der Lernweg ein wichtiger Bestandteil der Leistungsbeurteilung ist. Nach Holmeier (2013) orientiert sich das pädagogische Leistungsverständnis an der Entwicklung von sozialem Verhalten und der Kooperation. Ich finde auch gerad diese Punkte im Fach Bewegung und Sport sehr wichtig, da die Interaktion zwischen den SchülerInnen in kaum einem anderem Fach so hoch ist wie hier, sodass den Sozialkompetenzen einen hohen Stellenwert zugeschrieben werden sollten.

Um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten der SchülerInnen zu überprüfen, eignen sich die drei Tests Hürden-Bumerang-Lauf, Stand-Weitsprung und Sechs-Minuten-Lauf. Diese sollten jeweils am besten zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchgeführt werden. Ich persönlich finde dies eine gute Methode, erstens um den gesundheitlichen Aspekt der SchülerInnen zu betrachten und zweitens zu schauen, wo es noch Verbesserungen geben könnte bzw. wo die SchülerInnen stehen. Diese Defizite können dann innerhalb des Schuljahres immer wieder behandelt werden und am Ende des Schuljahres kann man dann wiederrum sehen, ob es zu einer Verbesserung kam oder nicht. Eine meiner Betreuungspersonen führt diese Tests ebenfalls regelmäßig durch und lässt diese dann auch in die Note miteinfließen. Wenn ich diese Tests wie empfohlen zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchführen würde, fände ich zu Beginn eine Note auf jeden Fall unpassend. Allgemein finde ich diese Tests sehr gut aber vor allem auch, um die Entwicklung der SchülerInnen zu betrachten.

In den Pädagogikseminaren wurden einzelne Themen immer in Teams ausgearbeitet, was mich zum einen im kooperativen Arbeiten weitergebracht hat, mir aber auch aufgezeigt hat, dass arbeiten in Gruppen umso mehr Einblicke in Herangehensweisen von Themenbereichen

aufweisen. Aber nicht nur die verschiedenen Einblicke in die Denkweisen meiner StudienkollegInnen verhalfen mir zu einer besseren professionellen Entwicklung, sondern auch das Stelle von Fragen und offenlegen von Unsicherheiten in den Gruppen, konnten mich weiterbringen.

Viele Methoden wurden mir im Laufe des Studiums aufgezeigt, die sich damit beschäftigen das Lernen so aufzubereiten, dass es individuell am besten auf die SchülerInnen abgestimmt ist. Dabei spielt die Unterscheidung zwischen „lernseits“ und „lehrseits“ meiner Meinung nach, eine große Rolle und der Unterschied liegt in der Urheberschaft über den Lernprozess (Schratz und Westfall-Greiter 2010). Geschieht das Lernen „lehrseits“ entscheidet die Lehrperson über den Raum, die Zeit, sowie den Inhalt und die Methoden und das Lehren steht hier im Vordergrund (Schratz und Westfall-Greiter 2010). Beim „lernseits“ Lernen geht es vor allem darum, dass die SchülerInnen im Vordergrund stehen. Das Stufenmodell der Öffnung des Unterrichts nach Peschel (2002) zeigt auf, wie eine sukzessive Öffnung von Methoden, Inhalten und sozialer Mitgestaltung, eine zunehmende Selbstbestimmung seitens der SchülerInnen abbildet

Bei der „Stufe 1 – Methodische Öffnung“ geschieht die Individualisierung von unten“, also der Schüler oder die SchülerIn bestimmt, was und wie er lernen möchte (Peschel 2002). Danach tritt die „Stufe 2 – Methodische & inhaltliche Öffnung“ in Kraft und die SchülerInnen dürfen stoffbezogen Selbst- oder Mitbestimmen, sodass ein interessegeleitetes Lernen des Schülers entsteht (Peschel 2002). Als letzte Stufe kommt die „Stufe 3 – Soziale Öffnung“, dort sollen sich die SchülerInnen durch Basisdemokratie und SchülerInnenmitgestaltung sozial/persönlich öffnen (Unterrichtsablauf, Rahmenbedingungen, Regelstrukturen etc.)
Ich kann nicht einfach in die Klasse gehen und sagen: „Jetzt machen mal alle bitte eine Rückwärtsrolle!“ Allein aus Sicherheitsgründen wäre dies Handlung fahrlässig, da gewiss nicht alle SchülerInnen eine Rückwärtsrolle beherrschen. Ich muss auf den Leistungsstand der SchülerInnen individuell eingehen, sodass nicht der eine Teil der Klasse komplett mit den Anforderungen überfordert sind und der andere Teil der Klasse sich maßlos langweilt. Dies kann zum Beispiel durch Stationenbetrieb sehr gut gelingen. Bei der Einsteigerstation steht ich und sicher die SchülerInnen, die noch nie eine Rückwärtsrolle absolviert haben und die restlichen Stationen beinhalten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, sodass jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Übungen heraussuchen kann, die sich auf dem entsprechenden Leistungsstand befinden. Aber dies ist natürlich nur ein Beispiel von vielen Herangehensweisen eines Unterrichts in Hinblick auf die Individualisierung. Schratz und Weiser (2002) unterscheiden hier zwischen Verschiedenen „Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht“. Ziel dieser Didaktik sollte es sein, die Unterrichtsweise

aufzuspüren und zu erkennen, bei welcher die Lehrpersonen weniger lehren müssen und die SchülerInnen dennoch mehr lernen (Schratz und Weiser 2002)

Ich habe es im Vorherigen schon erwähnt, aber möchte auch hier nochmals auf die Zuschreibung und Typisierung von SchülerInnen eingehen. Diese Zuschreibungen sollten in jeglicher Hinsicht vermieden werden und ich habe gelernt mich vor allem auf die Stärken der SchülerInnen zu fokussieren und diese individuell zu fördern. Kann eine Schülerin z.B. keine Rückwärtsrolle, dann würde ich sie auf keinen Fall als schlechte Schülerin deklarieren. Ich möchte hier kurz ein Beispiel aus einem Praktikum anführen. Denn dort kam es genau zu diesem Fall, eine etwas korpulentere Schülerin hatte in ihrem Leben noch nie eine Rückwärtsrolle gemacht. Während sich alle anderen recht leicht taten eine Rückwärtsrolle zu turnen bzw. diese recht schnell lernten, tat sich diese Schülerin äußerst schwer. Was jedoch in dieser Situation hervorgestochen ist, dass diese Schülerin nicht aufgab und immer wieder zu meiner Station kam, wo ich sicherte und nochmals die wichtigsten Punkte erläuterte. Allein diese Motivation und diese Anstrengung der Schülerin zeigte Stärke und sollte hervorgehoben werden. In der darauffolgenden Stunde übte meine Betreuungsperson mit den Schülerinnen eine Tanz-Choreographie ein. Die Klasse wurde dafür in Gruppen eingeteilt und sollten separat einen Teil der Choreographie einstudieren. Anschließend sollten dann die Gruppen der restlichen Klasse die einzelnen Abschnitte beibringen. Auch hier zeigte genau diese Schülerin wieder höchste Motivation, erklärte und zeigte der ganzen Klasse nach und nach die einzelne Schrittfolge vor. Viele der anderen Schülerinnen hatten Schwierigkeiten dabei, sich die Abfolge zu merken. Dies zeigte mir, dass wenn eine Schülerin womöglich nicht die besten Leistungen im Turnen bring, nicht sofort eine „schlechte Schülerin“ darstellt, sondern diese immer in einem anderen Bereich ihre Stärken hat und vor allem dort unterstützt werden sollte.

Das Studium zeigte mir, was Differenz/Diversität im Unterrichtsgeschehen überhaupt bedeutet. Ich weiß nun auch Bescheid welche Methoden und Möglichkeiten es gibt, um mit diesen Differenzen besser umgehen zu können und trotz der Unterschiede, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin, bestmöglich zu fördern.

S26

Grund dafür war wahrscheinlich auch der Charakter meiner damaligen Lehrerin. Sie war sehr nett und zuvorkommend, was damals einen großen Eindruck auf mich hinterlassen hat. Aber auch ihre Methoden haben mir imponiert.

Dann bin ich in eine neue Schule gekommene, sprich Mittelschule und plötzlich war alles anders. Früher bin ich noch größtenteils gern in die Schule gegangen, doch nun hat es mich nur noch abgeschreckt. Mit den meisten Lehrer*innen hatte ich Probleme, nicht Notentechnisch aber aufgrund meiner mangelnden Disziplin. Mathematik machte mir auch nicht mehr wirklich Spaß. In der 3. Klasse haben wir dann einige neue Lehrpersonen bekommen, u.a. einen neuen, jungen und motivierten Mathematiklehrer, mit welchem die Klasse und auch ich anfangs so unsere Probleme hatten. Am Ende vom Schuljahr war es unser aller Lieblingslehrer und der Spaß am Fach Mathematik war wieder zurück.

Als ich vorher erwähnte Betreuungslehrperson nach langem Überlegen auf ihre wenigen „falschen“ Erklärungen angesprochen habe, hatte diese gemeint, dass sie darüber Bescheid wisse und die anderen Mathematiklehrpersonen auch schon darauf aufmerksam gemacht habe, aber sich den anderen „Mathematiklehrerinnen (welche zumeist eigentlich ausgebildete Biolog*innen sind)“ anpassen müsse (u.a. wurde den Schüler*innen eine falsche Verwendung der Klammern beigebracht, auch das Bruchrechnen wurde falsch gelehrt). Denn sie hätten die Sachen so nun schon seit zehn, 20 oder auch 30 Jahre ihren Schüler*innen gelehrt, somit kann es nicht falsch sein. So etwas hat mit Professionalität meiner Meinung nach absolut nichts am Hut. Sollte mir als Lehrperson auch so etwas wie meiner Betreuungslehrperson passieren, würde ich sowas mit Sicherheit nicht akzeptieren und wenn mich das noch so viel Energie und Nerven kosten würde. Umgekehrt möchte ich für konstruktive Kritik stets offen sein und meine Unterrichtsmethoden bzw. meine Lerninhalte überdenken, sollten diese nicht professionell bzw. korrekt sein.

Die meisten Lehrpersonen waren hier viel offener, als ich es mittlerweile zumeist gewohnt war. Dadurch hatte ich insgesamt wieder mehr Freude an der Schule.

Zudem beeindruckte mich das Engagement, meiner Lehrperson während des Unterrichts und auch darüber hinaus. Ich merkte, dass es auch Lehrerpersonen gibt, denen es am Herzen liegt, die Schüler*innen für ihr Fach zu begeistern. Das geht jedoch nur, wenn man viele Praxisbezüge im Unterricht einbaut, und die Sachverhalte so behandelt, dass die Schüler*innen nicht nur das Ziel erkennen, sondern auch den Weg dorthin verstehen. Dies ist

jedenfalls in meinem Fall meiner Mathe-Lehrperson nach gut gelungen. Sie war die Schlüsselperson, die mich am meisten mathematisch geprägt hat, deshalb hegte ich seither u.a. auch deswegen Überlegungen, selbst irgendwann in den Lehrerberuf Beruf einzusteigen.

Auch der Umgang einer Lehrperson mit Ihren Schüler*innen, bei welcher ich während des Schulpraktikum 3 einige Stunden hospitiert habe, hat sich in mein Gedächtnis gebrannt. Sie hat während, aber vor allem am Ende der Stunde stets versucht die positiven Aspekte der Unterrichtseinheit hervorzuheben: „Heute habt ihr alle sehr gut mitgearbeitet, das klappt schon sehr gut; die Einhaltung der Gesprächsregeln klappt immer besser; alle haben die Hausaufgabe gemacht, weiter so“. Natürlich gab es ab und zu mal auch negative Kritik, wenn dann aber immer konstruktiv. Ich habe versucht bei meinen verbleibenden eigenständigen Unterrichtsstunden die Schulstunde stets mit einigen positiven Aspekten zu schmücken – vorausgesetzt es gab was Positives anzumerken, dies war eigentlich aber immer der Fall. Dennoch habe ich auch nicht davor zurückgescheut, Dinge zu kritisieren. Dabei bin ich aber immer sachlich geblieben und habe auch gleich ergänzt, wie ich bzw. die Schüler*innen es hätten besser machen können und was ich mir in Zukunft erwarte. Und am Ende logischerweise noch einen positiven Aspekt erwähnt.

Ich hatte auch nicht mehr die eine Lehrperson als mein absolutes Vorbild im Kopf. Im Laufe des Studiums habe ich gelernt, dass ich meinen eigenen Weg gehen muss – dennoch werde ich sicher die eine oder andere Methode von meinen Lehrpersonen übernehmen, wenn auch in abgeänderter Form.

Während ich bei meinem ersten Praktikum noch eher zurückhaltend und zögernd war und eine verschlossene Haltung eingenommen hatte, habe ich inzwischen ein selbstbewusstes und offenes Auftreten. Auch hierzu ein kleiner Auszug aus dem Kurzkommentar einer meiner Betreuungslehrpersonen:
„[...]. Er strahlt Autorität aus, mit welcher die Schüler*innen problemlos umzugehen wissen, weshalb es während seiner Unterrichtsstunden zu keinen nennenswerten disziplinären Vorfällen kommt. Sollten Schüler*innen anderweitige Beschäftigungen suchen, reagiert er unmittelbar darauf und unterbindet es.“

Auch das Teilen und die Reflexion von Praktikumserfahrungen anderer Studierender hat seinen Teil dazu beigetragen.

Dabei ist es meiner Meinung nach essenziell, dass ich stets authentisch bleibe. Eine meiner Betreuungslehrpersonen meinte mal zu mir, dass Sie und ich zwei grundverschiedene

Lehrpersonen sind – dass dies aber nicht ausschließt, dass wir beide gute Lehrpersonen sind bzw. werden. Wichtig ist, dass wir beide authentisch rüberkommen und dieses Gefühl hatte Sie bei mir. Als Lehrperson möchte ich versuchen, stets nach den besten Absichten für meine Schüler*innen zu handeln und sohin mich stetig weiterzuentwickeln und meine Schüler*innen nach bestem Wissen und Gewissen in ihren Lernprozessen zu unterstützen.

Wir haben stets versucht uns gegenseitig zu ergänzen und auch in den Erklärungen abzuwechseln. Denn meinen Erfahrungen nach ist es im Mathematikunterricht sehr oft so, dass es auf einige bestimmte Worte ankommt, ob die Schüler*innen eine Erklärung verstehen oder nicht. Und oft war es dann so, dass die Schüler*innen eine Erklärung der Lehrperson nicht verstanden haben, von mir aber schon und umgekehrt. Dies hat tadellos funktioniert. Wo es noch gehapert hat, war die Einhaltung gewisser Regeln. Wenn ich manchmal etwas als nicht in Ordnung empfunden habe, wurde ich von den Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht, dass dies von Seiten ihrer Lehrperson durchaus erlaubt ist.

Rückblickend finde ich es schade, dass ich noch keine „echte“ Stunde im Teamteaching halten konnte. Ich würde mich freuen, wenn sich während meiner Praktika nochmal die Möglichkeit dazu ergibt, eine oder mehrere Stunden im Teamteaching zu planen und gestalten, um nicht komplett ohne Erfahrung damit ins Berufsleben zu starten. Dabei ist es aber enorm wichtig, dass ich mit der anderen Lehrperson auf einer Wellenlänge bin und wir im vornherein besprechen, worauf wir hinauswollen und welche Regeln wir von den Schüler*innen verlangen.

Die Domäne der „Differenzfähigkeit“ beschäftigt sich mit der Frage des Umgangs mit kleinen und großen Unterschieden in der Klasse. Tagtäglich finden sich Lehrpersonen in einem hochkomplexen sozialen Bereich voller Widersprüche und Zwiespälte wieder. Daher ist es eine wertvolle aber vor allem notwendige Kompetenz von Lehrer*innen, die dabei anzutreffende Differenz als Ressource nutzen zu können. Lehrer*innen, welche differenzfähig sind, haben kein Idealbild von ihren Schüler*innen vor Augen, an welchem sie andere Schüler*innen messen, sondern betrachten alle Schüler*innen als Individuum mit ihren eigenen Begabungen (Schratz, et al., 2008).

Sohin kann den „schwachen“ Schüler*innen die Angst vor einer negativen Note genommen und die Aussicht auf ein Erfolgserlebnis gestärkt werden. Auch hier ist es möglich - wie vorher schon beschrieben - mehr Aufgaben zu stellen, als für eine 1 notwendig sind. Dadurch können die Schüler*innen frei wählen, welche Aufgaben sie bearbeiten möchten. Wichtig dabei ist aber, dass Transparenz herrscht, wie viele Punkte es für welche Aufgabe gibt und welche Note

man mit wie vielen Punkten bekommt. Diese Methode kann natürlich jede Lehrperson für sich beliebig adaptieren.

Diese Abbildung passt meiner Meinung nach gut dazu. Ich möchte meine Schüler*innen auf jeden Fall differenziert betrachten und die Aufgaben individuell an sie anpassen. Sollte aber Voraussetzung sein, auf einen Baum klettern zu können werde ich das auch verlangen. Sitzt eine*r meiner Schüler*innen im Rollstuhl, werde ich logischerweise eine andere Lösung suchen, damit diese*r die Matura trotzdem erfolgreich absolvieren kann.

Während des Schulpraktikum 3 hatte ich das Glück, dieselbe Stunde in drei verschiedenen Klassen halten zu dürfen. Total fein dachte ich, ich spare mir zwei Stundeplanungen, hab somit weniger Vorbereitungsaufwand und brauch mich nicht um viel kümmern. Es kam aber alles anders. Die drei Stunden hätten nicht verschiedener sein können. Von Langeweile – da ja dreimal hintereinander die gleiche Stunde – konnte überhaupt nicht die Rede sein. Was in der einen Klasse hervorragend funktionierte, war in einer anderen Klasse ein Schuss ins eigene Bein. Auch das Feedback zur Gestaltung hätte nicht unterschiedlicher sein können. In den einen Klassen waren die Schüler*innen traurig darüber nicht mehr solche Stunden zu haben, in der anderen Klasse war man froh als die Stunde zu Ende war. Nach anschließender Reflexion bin ich zu dem Schluss gekommen, dass ich in Zukunft meine Unterrichtsgestaltung vielleicht mehr auf meine Klasse und nicht auf mich ausrichten würde. Was hier gut funktioniert muss dort zwingend auch funktionieren. Die verschiedenen Typen innerhalb einer Klasse machen meiner Meinung nach viel aus, wie wo welcher Unterricht gut passt. Deswegen habe ich in der Klasse, in welcher meine Stunde nicht gut aufgenommen wurde, auch nach kurzer Zeit umdisponiert und meine Unterrichtsplanung kurzerhand abgeändert. In Zukunft wird mir das wahrscheinlich noch viel öfters passieren. Hier hat sich für mich aber gezeigt, dass das nicht weiter schlimm ist, sondern ich einfach aktiv darauf reagieren können muss. Am Anfang meines Studiums hätte ich das sicher nicht geschafft. Ein weiteres Beispiel in Hinblick auf eine professionelle Reaktion in spontanen Situationen hatte ich während meines Fachpraktikum in Geographie. Die Schüler*innen hatten den Auftrag etwas vom Whiteboard ins Heft zu übertragen Ein Schüler welcher schon einige Male versuchte, geschickt seine Mitarbeit verweigern zu können, sagte er könne den Text nicht lesen da er seine Brille vergessen habe und werde die Sachen deshalb nicht in sein Heft übertragen. Wo ein Whiteboard in der Klasse, da auch ein Computer. Deshalb kam mir spontan die Idee, dass er sich doch vor den Computer setzen solle und von dort aus die Sachen ins Heft übertragen – damit hatte der Schüler mit Sicherheit nicht gerechnet. Nun hatte er keine Ausrede mehr und somit erledigte auch er den Arbeitsauftrag. Nach der Stunde bekam ich von meiner

Betreuungslehrperson die Rückmeldung, dass Sie positiv überrascht war, wie schnell bzw. spontan ich auf die Situation reagiert habe – Ihrer Meinung nach sehr professionell.

Erinnere ich mich an meine Schulzeit zurück, waren mir die strengen, aber gerechten Lehrer*innen am liebsten. Großen Wert habe ich auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen gelegt.

Deswegen möchte ich eine solche Umfrage auch in meinen zukünftigen Klassen machen. Nur dann weiß ich, was meinen Schüler*innen wichtig ist und kann Ihnen ein bisschen entgegenkommen, was sich wiederum auf die Lehrer – Schüler*innenbeziehung positiv auswirken kann. Vielleicht schaffe ich es meinen Schüler*innen die Angst vor „schwierigen“ Prüfungen zu nehmen. Vielleicht schaffe ich es meinen Schüler*innen Unterrichtsinhalte auf eine lockere Art und Weise, aber dennoch effizient, zu vermitteln. Vielleicht sollte ich über die Sinnhaftigkeit einer Hausaufgabe zweimal nachdenken. Vielleicht sollte ich auch mehr auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen.

S27

Oft ist es notwendig, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit anderen Personen, in diesem Fall mit Kolleginnen oder Kollegen, zu teilen, um wirklich die zugrundeliegenden Schwierigkeiten, Hindernisse oder Probleme ausmachen zu können. Dieser Austausch im Kollegium bedarf einer gewissen Diskursfähigkeit, da die Anliegen entsprechend formuliert werden müssen, um den anderen eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Problemfall oder der Schwierigkeit zu ermöglichen (cf. Schratz et al. 2008, 130). Weiters sollten Lehrerinnen und Lehrer natürlich generell für den allgemeinen Austausch mit ihrem Umfeld (Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Eltern der Lernenden, Öffentlichkeit) über ein gewisses Maß an Diskursfähigkeit verfügen, um professionell sein und agieren zu können (cf. ibid. 131). Eine Lehrperson, die nicht ausreichend über Reflexions- bzw. Diskursfähigkeit verfügt, kann somit niemals als professionelle Lehrperson gelten.

„[...] Was ich natürlich auch herauslese, ist die Tatsache, dass ich zu schnell geredet habe. Mir ist dies beim Ansehen des Videos selbst ebenso aufgefallen. Dass ich dem „Publikum“ recht reserviert gegenübergetreten sein soll, ist mir nicht wirklich aufgefallen; ich denke aber, dass dies schlichtweg an meiner Art liegen könnte“ (Portfolio zu PS Schule als Bildungsinstitution und Rolle der Lehrperson).

Ich würde meiner damaligen Einschätzung, dass mein Auftreten wirklich sehr stark mit meiner Art zusammenhängt, wie es das meiner Meinung nach bei allen Menschen tut, weiterhin zustimmen. Jedoch würde ich aus heutiger Sicht genauer darüber nachdenken, was dies für meine Zuhörerinnen und Zuhörer bedeutet und wie ich dem Gefühl, das es bei diesen auslöst, entgegenwirken könnte.

Hätte ich zu diesem Zeitpunkt über die Kommunikationsstile und vor allem über den sich distanzierenden Stil Bescheid gewusst, welcher in einer Betrachtung aus heutiger Sicht durch meine Körperhaltung sowie durch fehlende Interaktion mit den Zuhörerinnen und Zuhörern deutlich erkennbar ist (cf. Schauer, 24), hätte ich dem mit einer entsprechenden Reflexion in meinen darauffolgenden Präsentationen entgegenwirken können.

Der Fokus in den Reflexionen liegt vor allem auf zeitlichen Aspekten (zeitliche Abweichungen zwischen der Planung und der Durchführung) sowie auf dem Klima zwischen den Schülerinnen und Schülern und mir und auf der Unterrichtssprache.
Neben einem allgemeinen Eindruck zur Stunde liegt der Fokus vor allem auf der Reflexion über die (Nicht-)Erreichung der Stundenziele, die in der Planung der Unterrichtseinheit

formuliert wurden. Zudem beziehe ich vermehrt das Feedback von Schülerinnen und Schülern sowie von der Betreuungslehrperson in die Reflexion ein und gleiche deren Eindrücke mit meinen eigenen ab. In diesem Prozess versuche ich zudem, konkrete Veränderungsmöglichkeiten für zukünftige Unterrichtseinheiten zu formulieren. Auch fließen darin meine eigenen Beobachtungen ein:
„Was mir persönlich als größter Kritikpunkt aufgefallen ist, ist meine Art, Anweisungen zu geben. Hierbei bin ich meiner Meinung nach unbeabsichtigt noch ein wenig zu fragend. Ich gebe die Anweisung und hänge gleichzeitig ein kleines „okay?“ an, was bei den Schülerinnen und Schülern vermutlich den Eindruck auslöst, ich würde sie fragen, ob dieser Schritt für sie nun in Ordnung ist, während ich damit eigentlich nachfragen möchte, ob klar geworden ist, was sie tun müssen. Diese Frage stelle ich, da ich die Anweisungen stets auf Französisch (bzw. auf Spanisch) gebe und auch erst nach mehrmaligem Wiederholen oder Umschreiben auf Deutsch wechsle, wodurch ich gerne wissen möchte, ob die Anweisung verstanden wurde. Denselben Kritikpunkt hat auch meine Betreuungslehrperson angesprochen, wodurch ich mich in meiner Selbstwahrnehmung bestätigt sehe“ (Portfolio zu PR Professionsspezifisches Wissen und Handeln – Schulpraktikum 3ab).

Was die Diskursfähigkeit betrifft, so denke ich, dass ich mich ebenso um einiges weiterentwickelt habe. Mittlerweile fällt es mir wesentlich leichter, Eindrücke von Schülerinnen und Schülern bzw. Eindrücke aus gewissen Situationen zu schildern und zu hinterfragen. Ich denke, dass durch meinen diesbezüglichen Kompetenzzuwachs auch meine Gesprächspartner leichter daran tun, mir zu folgen und die Quintessenz meiner Aussagen zu erfassen, was wiederum eine gemeinsame Reflexion der jeweiligen Situation erleichtert. Dies konnte ich vor allem im Begleitseminar zum Schulpraktikum 3ab feststellen, als wir in Kleingruppen mehrfach KTCs (Kollegiales Team Coaching) durchgeführt haben. War ich in der Rolle des Akteurs und durfte somit von einer Beobachtung bzw. Problemstellung berichten, so bemerkte ich, dass meine Kolleginnen und Kollegen zu Beginn mehrfach nachfragen mussten, da ich in meinen Schilderungen wohl gewisse, wichtige Aspekte für ein vollkommenes Verständnis ausgelassen hatte. Je öfter wir uns jedoch auf diese Art und Weise austauschten und die Rollen durchwechselten, desto besser konnte ich meine Gedanken zu bestimmten Themen schließlich verbalisieren. Ich würde somit sagen, dass ich mich in diesem Seminar sowohl durch eigenes Üben als auch durch Beobachten und Lernen von meinen Studienkolleginnen und -kollegen weiterentwickeln konnte.

Professionelle Lehrpersonen kennen und erkennen die unterschiedlichen Voraussetzungen, welche ihre Schülerinnen und Schüler mitbringen und versuchen, jedem Schüler/jeder Schülerin in ihrem Tun gerecht zu werden (cf. Schratz et al. 2008, 131f). Mit dieser Auffassung

grenzt sich der Lehrberuf bzw. die Lehrerprofession heute von mittlerweile veralteten Modellen wie etwa dem kumulativen Eimermodell ab. Dieses sah den Lernenden als unbeschriebenes Blatt, dem vom Lehrenden mit deutlichem Wissensvorsprung das als objektiv angesehene Wissen in kleinen Einheiten präsentiert und wie etwa durch einen Trichter verinnerlicht wurde. Die Lernenden wurden nicht als Individuen angesehen. Dadurch hätte sich laut dem Modell für alle derselbe Lernerfolg zeigen müssen, was jedoch ob der Einzigartigkeit jedes Schülers/jeder Schülerin nicht der Fall war (cf. Kraler 2009, 6).

Allem voran möchte ich hierzu anmerken, dass eine professionelle Lehrperson, die sich ihrer Profession auch bewusst ist, bestimmt jahrelange Erfahrung braucht, um sich berechtigterweise als Expertin/Experte in ihrem Tun zu sehen. Da ich der Überzeugung bin, dass es in einem Entwicklungsprozess stets Luft nach oben gibt, bin ich mir nicht einmal sicher, ob es tatsächlich jemanden gibt, der sich als Experte bezeichnen kann. Jedoch würde ich dem Gedanken zustimmen, dass man durch Weiterbildung, Erfahrung, Selbstreflexion und Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichgesinnten in diesem Zusammenhang bei professionellen Lehrpersonen durchaus von Expertentum sprechen könnte, weshalb ich dies in weiterer Folge auch tun möchte.

„Während der Praktika dieses Semester habe ich leider häufig bemerkt, wie mir die Betreuungslehrpersonen genau gesagt haben, wie ich welche Inhalte im Unterricht umsetzen soll. Dies hat sogar soweit gereicht, dass mir gesagt wurde, an welcher Stelle welcher Phase oder Übung ich welche zusätzlichen Informationen wie formulieren muss/soll, obwohl ich es selbst gerne ganz anders gemacht hätte oder anders gelernt habe. Nach einigen Stunden, welche nach diesem Schema vorbereitet wurden, war es für mich irgendwann jedoch normal und ich habe gleich vorbereitet wie meine Betreuungslehrpersonen, weil es so von mir erwartet wurde“ (Portfolio zu PS Professionsspezifisches Wissen und Handeln).

Ich habe einen klaren Plan, welchen ich in der jeweiligen Einheit verfolgen möchte, verfüge jedoch ebenso über einige flexible Handlungsmöglichkeiten bezüglich Zeitmanagement, Methoden, Unterrichtssprache, Umgang mit Störungen und den Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen. Des Weiteren kann ich auf Schülerfragen und Anregungen mir hoher Zufriedenheit antworten bzw. diese kommentieren – unabhängig davon ob diese das eigentlich inhaltliche Thema, organisatorische Fragen oder methodische Vorgehensweisen betreffen. Wenn ich mich hierbei in die Situation im Initialpraktikum zurückversetze, kann ich mich erinnern, wie nervös ich war. Ich habe damals einzig gehofft, die Schülerinnen und Schüler würden meinen Ausführungen in der Fremdsprache folgen können und ebenso, dass meine fremdsprachlichen Kompetenzen ausreichen, um den Unterricht in der Fremdsprache

durchzuführen. Ebenso hoffte ich, nicht allzu viele Fragen zu bekommen, da ich mich sehr unsicher fühlte, was Erklärungen auf verschiedene Arten und Weisen betrifft. Ich hätte mich zum damaligen Zeitpunkt aus heutiger Einschätzung keinesfalls, weder inhaltlich noch methodisch-didaktisch, in der Lage gesehen, ein und dasselbe Thema aus verschiedenen Blickwinkeln mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, sollten diese meine Ausführungen, welche ich vorbereitet hatte, nicht verstehen. Hierfür hätte mir schlichtweg die spontane Handlungskompetenz und die methodisch-didaktischen sowie pädagogischen Werkzeuge gefehlt. Aus heutiger Sicht würde ich in sehr stark vereinfachter Weise sagen, dass ich im Initialpraktikum einzig und allein darauf fokussiert war, mich selbst ohne größere Probleme durch den Unterricht zu bringen – ich war somit zum größten Anteil auf mich selbst fokussiert, die Schülerinnen und Schüler waren eher etwas ähnliches wie Statisten. Im Vergleich dazu spürte ich vor allem im letzten Praktikum eine deutliche Verbesserung. Ich bin mir mittlerweile dessen, was ich mache, relativ bewusst und muss nicht mehr über jeden Schritt während des Unterrichts nachdenken. Ich fokussiere mich mittlerweile somit eher darauf, sofern man es wieder stark vereinfacht ausdrückt, die Schülerinnen und Schüler ohne größere Probleme und vor allem mit einem gewissen, möglichen Wissens- und Kompetenzzuwachs durch den Unterricht zu bringen. Dies würde ich hinsichtlich der Domäne des Professionsbewusstseins bei mir selbst somit als deutlichen Fortschritt und damit als Weiterentwicklung ansehen.

Hierfür erhoffe ich mir noch immer, in ein gut funktionierendes, gut zusammenarbeitendes Kollegium aufgenommen zu werden, in dem gegenseitige Unterstützung großgeschrieben wird, da ich denke, dass dies vor allem für Berufseinsteiger anfangs sehr wichtig sein kann. Jegliche andere Art der Kollegialität (kollegiale Hospitationen, gemeinsamer Austausch über Methoden, Gespräche über Schülerinnen und Schüler sowie deren Schwierigkeiten, etc.) würde ich mir zudem während meiner gesamten Laufbahn als Lehrerin erhoffen. Da ich davon bisher an den jeweiligen Schulen noch nicht wirklich viel mitbekommen habe, blicke ich diesem Aspekt jedoch leider noch ein wenig mit gemischten Gefühlen entgegen. (...)Das KTC kann es in diesen Fällen ermöglichen, das gesamte Potenzial unterschiedlicher Personen, welche über unterschiedliche Wissensstände bezüglich Unterricht, Lehrtätigkeit, Kollegialität, Umgang mit Schülerinnen und Schülern und vielen anderen Themen verfügen, bestmöglich zu nutzen.

Ebenso erkennt man in den Nachbereitungen zwar einen gewissen Grad an Selbstreflexion, jedoch beziehe ich darin keinen einzigen Aspekt aus der Nachbesprechung mit der damaligen Betreuungslehrperson ein. Obwohl ich mich daran erinnere, dass wir sogar recht viel über die beiden Stunden gesprochen haben, scheine ich aus diesen Gesprächen in meinem damaligen Entwicklungsstadium nichts mitgenommen zu haben. Im Nachhinein würde ich hier sagen,

dass ich zwar auf das Feedback der Betreuungslehrperson geachtet habe, dass dieses jedoch von mir nicht auf kollegialer Ebene sondern vielmehr noch auf Schüler-Lehrer-Ebene wahrgenommen wurde, da mir schlichtweg die Kompetenz zur Kollegialität noch fehlte und ich diese, obwohl offensichtlich von meiner Betreuungslehrperson angeboten, daher nicht für mich wahrnehmen konnte.

Für mich spielt jedoch bezüglich der Kollegialität auch die persönliche Beziehung zum Gegenüber eine wichtige Rolle, da ich denke, dass es für einen ehrlichen, kollegialen Austausch stets eine gewisse Vertrauensbasis braucht, um wirklich offen über verschiedene beobachtete Aspekte sprechen zu können. Deshalb fiel es mir mit der Betreuungslehrperson aus dem obigen Abschnitt vermutlich auch ein wenig schwer, ein tiefergehendes Gespräch zu führen, da die Sympathie sich, zumindest meinerseits, aus verschiedenen Gründen eher in Grenzen hielt (Motivation der Lehrperson, Einstellung gegenüber den Schülerinnen dieser Schule, etc.). Diese These der Vertrauensbasis und Sympathie stütze ich auf eigene Eindrücke aus dem Fachpraktikum in Französisch. Dort hatte ich Kontakt mit einer mir sehr sympathischen jungen und engagierten Lehrerin, welche zwar nicht meine Betreuungslehrperson war, die aber mir gegenüber sehr offen war und mich stets gerne zum Hospitieren mit in ihren Unterricht nahm. Da sie mich auch stets nach meiner ehrlichen Meinung zu unterschiedlichen Aspekten ihres Unterrichts fragte, erschien sie mir offen für wirkliches und ehrliches Feedback meinerseits, wie dieser Ausschnitt aus einer Hospitationsreflexion zeigt.

Unterrichtserfahrung überhaupt erlauben könne. Jedoch begegnete die Lehrperson mir, wie im Abschnitt ersichtlich, auf einer Augenhöhe und führte mit mir ein, meiner Meinung nach, sehr kollegiales Gespräch, das dem gegenseitigen Vorankommen dienlich war. Ich denke, dass wir beide daraus wertvolle Inhalte mitnehmen konnten.

Haben die Schülerinnen und Schüler ein positives Selbstbild hinsichtlich ihrer Talente und Fähigkeiten, so ermöglicht diese wahrgenommene Vielfalt auch ein gegenseitiges Voneinander-Lernen und dadurch auch eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Eine professionelle Lehrperson verfügt daher über die Fähigkeit, ihre Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten, aber auch Defiziten wahrzunehmen. Sie weiß, wie sie mit diesen Ungleichheiten umgehen und wie sie ihren Schülerinnen und Schülern dabei helfen kann, ihren eigenen Weg zu finden. Ebenso sollte sie allerdings auch darüber Bescheid wissen, wann es nicht notwendig ist, differenzierende Maßnahmen zu setzen, da diese eher störend sind oder gewisse Schülerinnen und Schüler zu weit von ihren Kameradinnen und Kameraden abgrenzen würden (cf. Schratz et al. 2008, 134).

Sie sehen die Kernpunkte für Diversität im schulischen Kontext darin, dass Lernprozesse allem voran personalisiert und individualisiert werden. Ebenso erhält die formative Rückmeldung in unterschiedlichen Formen sowie das Peer Learning einen sehr hohen Stellenwert. Eine Stärkung der Wahlbereiche im Curriculum soll zudem zu einem besseren Profitieren von eigenen Stärken führen (cf. ibid. 143).

All diese Aspekte stellen für mich ein Unterrichtskonzept dar, von dem ich mir sehr viel für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin erhoffe. Jedoch denke ich, dass es für die Lehrperson unglaublich schwer sein muss, stets die richtigen Lernsettings mit der adäquaten Auswahl an Input für alle Lernenden sowie dem passenden Zeitmanagement zu finden. Hierfür braucht es, meines Erachtens nach, einen bereits sehr hohen Grad an Differenzfähigkeit und damit Professionalität im Beruf im Allgemeinen.

Auf meinem derzeitigen Entwicklungsstand was die Differenzfähigkeit betrifft, muss ich ehrlich zugeben, dass ich mich nicht in der Lage sehe, in einem Klassenzimmer mit beispielsweise 20 – 30 Schülerinnen und Schülern für jeden in jeder Unterrichtseinheit individuell da zu sein und individuell abgestimmte Inhalte dabeizuhaben, vor allem aus zeitlichen Gründen. Allerdings denke ich, dass dies auch nicht unbedingt notwendig ist, da viele der Methoden, welche ich im Studium kennengelernt habe (z. B. Think – Pair – Share, Gruppenpuzzle, verschiedene Arten der Partnerarbeit, ...) bereits einen hohen Grad an Individualisierung ermöglichen.

Die Unterrichtsplanung wurde für eine 7. Klasse Gymnasium, naturwissenschaftlicher Zweig, entworfen. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ergibt sich allem voran daraus, dass ein Teil der Lernenden in der Unterstufe das Gymnasium besucht und bereits zwei Jahre Spanischunterricht hatte, bevor sie den Zweig gewechselt haben, während der andere Teil der Schülerinnen in der 5. Klasse erst mit Spanisch begonnen hat. Diese besondere Konstellation führt über die normalerweise bereits sehr häufig vorhandenen Niveauunterschiede im Fremdsprachenunterricht hinaus und schafft daher nochmals eine heterogenere Situation. Die entworfene Unterrichtseinheit (2 – 3 Stunden) beschäftigt sich thematisch mit spanischen und lateinamerikanischen Festen. In einer etwas abgewandelten Form eines Gruppenpuzzles mit vier vorbestimmten Gruppen (bestimmte Zusammensetzung aus Lernenden unterschiedlichen Niveaus) erarbeiten sich die Lernenden jeweils ein Fest, welches sie selbst in der Kleingruppe wählen können, genauer. Zum jeweiligen Fest soll in Kleingruppen eine möglichst detaillierte Mini-Präsentation erstellt werden (Phase 1 des Gruppenpuzzles), die anschließend in der zweiten Phase den Experten der anderen drei Gruppen präsentiert wird. In der dritten Phase

finden sich die Stammgruppen wieder zusammen und tauschen das Gehörte der anderen Gruppen anhand ihrer Notizen untereinander aus. So soll jede Schülerin/jeder Schüler die Möglichkeit erhalten, die Inhalte nochmals zu hören bzw. gegebenenfalls vorhandene Defizite (durch eigene Verständnisschwierigkeiten, durch eher schlechter gelungene Präsentation eines anderen, ...) auszugleichen. Um allen Schülerinnen und Schülern trotz der großen Niveauunterschiede eine Mitarbeit an der Präsentation so gut wie möglich zu ermöglichen, beinhalten alle Aufgabenstellungen Informationsquellen unterschiedlichen Niveaus (farbcodiert, mit Angabe des jeweiligen Mediums), wie beispielsweise auf diesem

Das von mir hier angeführte Beispiel berücksichtigt klarerweise nur einen Aspekt der Heterogenität, nämlich die Niveauunterschiede in Lerngruppen. Andere Aspekte der Diversität, wie etwa Lernschwächen, Konzentrationsschwierigkeiten, etc. werden hier komplett außen vorgelassen. Dies ist mir allerdings durchaus bewusst. Jedoch stellt dieser Ausschnitt eines der sehr wenigen Belegstücke meiner bisherigen Entwicklung bezüglich der Differenzfähigkeit dar.

Abgesehen von diesem Beispiel sehe ich die Entwicklung der Differenzfähigkeit bei mir eher in kleineren Dingen, welche mir ebenso in den letzten Praktika aufgefallen sind. Ich fühle mich mittlerweile mehr in der Lage, auf Unterschiede zwischen Lernenden direkt im Unterricht einzugehen. Allerdings fehlt mir hier häufig noch die spontane Handlungskompetenz, auf die ich im folgenden Abschnitt noch zu sprechen komme.

Die Personal Mastery kann somit niemals das Resultat einer angelernten Fähigkeit sein. Sie muss sich vielmehr erst in einem langwierigen Prozess entwickeln und verbessern. Offenheit gegenüber Neuem und spontane Reaktionsfähigkeit in Problemsituationen runden diese Domäne ab und beschreiben eine professionelle Lehrperson (cf. Schratz et al. 2008, 135f).

Die Personal Mastery bildet für mich den direkten Umgang im Klassenzimmer vor dem Hintergrund der anderen Domänen ab. Sie beschäftigt sich, meines Erachtens nach, somit mit dem Verhalten und den Reaktionen der Lehrperson in der Unterrichtssituation, welches allem voran mit den kommunikativen Kompetenzen in Verbindung steht. Die anderen Domänen spielen dabei wichtige Rollen, die es neben der spezifischen Situation zu bedenken gilt.

Im Laufe meines Studiums habe ich jedoch im Seminar zur Diagnostik und Beratung die Kommunikationsstile sowie die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun kennengelernt. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Kommunikationsstilen und durch Analysen der Kommunikation anhand des Modells der vier Seiten eine Nachricht („Vier-Ohren-

Modell), welches stets die Sach-, Selbstkundgabe-, Beziehungs- und Apellebene berücksichtigt, ist mir mein Kommunikationsverhalten erst richtig bewusst geworden (cf. Schauer, 13). Ich denke, dass ich vor dem Hintergrund dieses Wissens über Kommunikation mittlerweile auch eher in der Lage bin, angemessener auf Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren und diesen generell im Unterricht angenehmer gegenüberzutreten. Dies würde ich daher als einen Teil meiner Personal Mastery ansehen, da ich in diesem einen wichtigen Aspekt der Kommunikations- und Reaktionskompetenz einer guten Lehrperson sehe.

Während ich im Initialpraktikum, wie bereits zuvor kommentiert, noch stark auf mich bezogen war und sehr starr an meiner Unterrichtsplanung hängte, so hat sich dies in den wenigen Unterrichtseinheiten während der anderen Praktika stets weiterentwickelt. Ich sehe mich mittlerweile zumindest in der Lage, Fragen von Lernenden angemessen zu beantworten und Erklärungen auf verschiedene Art und Weise zu geben, wenn die Schülerinnen und Schüler dies benötigen. Auch verfüge ich mittlerweile über ein limitiertes Repertoire an Reaktionen auf Störungen seitens der Lernenden und fühle mich im Unterricht wohl. Ebenso bemerke ich, wenn etwas eher weniger gut verstanden wurde und kann zumindest für viele Themen geeignete Beispiele und Erklärungsmöglichkeiten finden. Ebenso habe ich mich dahingehend weiterentwickelt, als dass ich die Notwendigkeit für zusätzliche Erklärungen, Zusammenfassungen und „Auf-denselben-Stand-bringen“ der Schülerinnen und Schüler erkenne und mir dazu spontan eine geeignete Methode einfallen lassen kann. Ich würde somit sagen, dass ich mich hinsichtlich meines spontanen Verhaltens durchaus weiterentwickelt habe.

So ist es mir im Schulpraktikum 3ab etwa passiert, dass ich im Spanischunterricht gemeinsam mit den Lernenden (2. Lernjahr) neue Inhalte zu den beiden Verben ser und estar (zwei unterschiedliche Formen von „sein“ mit abweichender Anwendung) erarbeitet habe. In der anschließenden Anwendungsphase stellte ich fest, dass ein Schüler bereits nach wenigen Minuten alle Aufgaben abgeschlossen hatte, während die anderen noch an der ersten Aufgabe saßen. Als ich die Arbeit des Schülers begutachtete und mit ihm ein vollständiges Gespräch auf Spanisch führte (2. Lernjahr!), erfuhr ich, dass der Schüler die Inhalte dieser Einheit alle schon beherrschte, da er zwar muttersprachlich Polnisch war, jedoch bis vor 1,5 Jahren über mehrere Jahre hinweg in Spanien gelebt hatte und dort zur Schule gegangen war. Dies habe ich in der Vorbereitung mit meiner Betreuungslehrperson leider nicht erfahren, da diese scheinbar vergessen hatte, mir das zu sagen.

In der Situation selbst, wusste ich leider nicht, wie ich angemessen reagieren hätte sollen. Wie sollte ich den Schüler und dessen Fähigkeiten spontan in den Unterricht miteinbeziehen, während die anderen Schülerinnen und Schüler noch relativ am Anfang standen? Für diese Situation fehlte mir schlichtweg noch die notwendige spontane Handlungskompetenz einer professionellen Lehrperson. Wenngleich ich in den nächsten Vorbereitungen für diese Gruppe versuchte, die Fähigkeiten des Schülers im möglichen Ausmaß einzubeziehen (die Betreuungslehrperson war mit der Thematik der Heterogenität und Diversität anscheinend nicht sehr vertraut und stand diesen Aspekten sehr negativ gegenüber) so wusste ich speziell in dieser spontanen Situation nicht, wie ich mit meinem Erfahrungsschatz angemessen hätte reagieren können.

Eine vermeintlich ökonomisierte Vorstellung von Unterricht: Der eigene Unterricht war geprägt von reproduziertem Lernen in fragend-entwickelndem Unterricht, indem Lehrpersonen Wissen auf die Schüler*innen kopierten und dadurch gute Leistung über Fehlerlosigkeit definieren. Dies führte zu einer Idealform von Unterricht und zur Motivation es später besser zu machen.

Dieser Unterricht ist fragend-entwickelnd aufgebaut, orientiert sich am tiefen Verstehen von Inhalten und verlangt von der Lehrperson eine „anschauliche und abwechslungsreiche Vortragsweise, eine kluge Fragetechnik und die Fähigkeit zum Aufbau einer Beziehung zu den Lernenden“, um „viele SchülerInnen durch seinen Vortrag und seine Fragen [zu] fesseln
Genauso beschreibe ich Eigenschaften meines Physiklehrers, der mir als Vorbild diente: „Begeisterung für Lernstoff [und] ein Vertrauen in Schülerinnen und Schüler

Die Rolle der Lehrperson wurde von mir beinahe ausschließlich als die von WissensvermittlerInnen gesehen. Aspekte der Persönlichkeitsbildung oder Sozialisierung nahm ich als lästige Nebentätigkeiten wahr, die idealerweise gar nicht von Lehrpersonen abgedeckt werden müssten.

Zudem „erkannte [ich] im Gespräch mit meinen Mitstudentinnen und Mitstudenten, dass jeder stark unterschiedliche Schwerpunkte zu „gutem Unterricht“ äußerte“ (Zehetner, 2017d) und damit, dass der von mir erdachte perfekte Unterricht nicht für alle passend ist. Dies trug zum Bewusstsein über unterschiedliche Lernvoraussetzungen (D) und damit zur Differenzfähigkeit bei. Damit entferne ich mich von einem Bild von „StandardschülerInnen“ (D) und ermögliche stärkeres „Einfühlungsvermögen“ (D). Beides sind Aspekte der Differenzfähigkeit. Aus heutiger Sicht klingt diese alte Meinung fast lächerlich, was mir aufzeigt, wie verschieden Ansichten sein können und, dass ernst gemeintes Einfühlungsvermögen in jeglicher Hinsicht wichtig ist.

Ein wichtiger Schritt in meiner Professionalisierung im ersten Semester war es, die Position von Lehrpersonen (und der Schule als Organisation) als „Teil einer nationalen [...] Bildungslandschaft“ (Schratz et al., 2007, S.131) wahrzunehmen und die gegenseitige Beeinflussung beider Positionen. So erkannte ich beispielsweise, dass „die gegenwärtigen Entwicklungen wie Bildungsstandards und Kompetenzen aus einem Forschungsprojekt der OECD5 hervorgehen“ (Zehetner, 2017d). Diese Erkenntnisse legen aus meiner Sicht die Grundlage dafür, den eigenen Gestaltungsspielraum zu erkennen (P) und institutionelle Rahmenbedingungen mitgestalten zu können (P). Ein Impuls zum Professionsbewusstsein

sehe ich in der verschriftlichten Bereitschaft auf Veränderungen einzugehen: „Das heißt für mich als Lehrer, dass Flexibilität und Bereitschaft zu Veränderlichkeit Attribute einer zukünftigen Lehrperson sein werden“ (Zehetner, 2017d).

Dass der Wechsel der Sichtweise zu der einer Lehrperson erst ansatzweise vollzogen war, erkannte man an einigen Stellen meiner „Lehrproben“ recht deutlich. Auf der einen Seite lobte mich die Praxislehrperson zur gelungenen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Vorbereitung, auf der anderen Seite verdeutlichte sie mir, dass ich SchülerInnen nicht extensiv um Arbeitsbeiträge „bitten“ müsse und ich bei offenen Lernphasen durch etwaige methodische Kniffe situative Arbeitslosigkeit von SchülerInnen vermeiden sollte (Zehetner, 2017e). War das „Know-what“ durch die gute Vorbereitung vorhanden, so fehlte es also noch am „Know-how“, wie es Schratz et al. (2007, S. 135) zur Domäne der Personal Mastery ausdrücken.

Das zeugt bereits womöglich von meiner darauffolgenden Erkenntnis, dass Lernen auch bei identischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen unterschiedlich verlaufen kann. Die Ursachen, aber auch das Lernen selbst, werden seither vielseitiger wahrgenommen - so ist die Erkenntnis „Emotionen beeinflussen den Lernprozess stark“. Damit hatte ich neben der Motivation, die Emotion als Einflussfaktor auf das Lernen erkannt, die Esslinger-Hinz und Sliwka (2011, S. 92) angeben. Emotion könne insbesondere durch soziale Rahmenbedingungen beeinflusst werden (Zehetner, 2017e, S. 7). Damit wurde mir offensichtlich die Komplexität von Lernen bewusst, denn es „spielen Person und Gruppe, aber auch Können bzw. Wissen in Form von Begabungen und Intelligenz in das Verstehen und die benötigte Motivation hinein (Schratz & Weiser, 2002)“

Prägend war für mich ein von mir gehaltener Unterrichtseinstieg, der die Bearbeitung eines Arbeitsblattes beinhaltete. Ein Schüler, der die Lichtbrechung sofort verstanden hatte, kämpfte doppelt so lange wie der Großteil der SchülerInnen mit dem Arbeitsblatt und gab schließlich auf, da er eine Schreibschwäche hatte. Die Art des Lernens ist alters- bzw. personenabhängig. Junge SchülerInnen lernen ganzheitlich, wie ich bei Hospitationen beobachten konnte (Zehetner, 2017e, S. 22). Aus heutiger Sicht müsste man ergänzen, dass aus entwicklungspsychologischer Sicht vor allem in der Pubertät eine wilde „Mischung“ an Fortschritten, etwa im Lesen, Rechnen oder logischen Denken besteht, was eine noch stärkere Heterogenität bedeutet, die mir damals noch nicht ganz bewusst war!
Außerdem zeigte sich mir nun auch aus der Praxis (und nicht nur der Theorie) die dringliche Notwendigkeit, Unterricht mehr aus Sicht der Lernenden und nicht der Lehrenden zu betrachten, was mich dazu veranlasste, folgende Forderung an meinen zukünftigen Unterricht zu stellen, um der Komplexität von Lernen gerecht zu werden: „Eine Unterrichtstheorie im

Modus des Lernens blendet Lernschwierigkeiten bzw. brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 75).

Einige Überlegungen aus dem ersten Semester wurden etwas relativiert. Kern der Erkenntnis in dieser Lehrveranstaltung war jener, dass „es Probleme gibt, wo kein Richtig und Falsch existiert“ (Zehetner, 2017c). Zum Beispiel wird die vermeintlich absolut gemeinte Hinwendung zum „Lernseits“ von mir wie folgt relativiert: „[Es] ergab sich nun die Erkenntnis, das „Lehrseits“ genauso zu beachten und wiederum kritisch zu sein. Ich ordne daher Autorität und Pflichten bei der Erziehung, Leben im System und Administration zu „lehrseits“, verknüpfe den Begriff für mich aber in folgendem Sinne: „Lehren in den Dienst des Lernens zu nehmen“

Im Proseminar konnte für mich zudem ein sehr wichtiger Mangel behoben werden, was dazu beiträgt, dass ich Standpunkte gegenüber Eltern oder SchülerInnen begründen und Kollegialität oder Diskursfähigkeit ausbilden kann – nämlich, das Wissen darüber, wie man Gespräche führt. Insbesondere das aktive Zuhören nach Carl Rogers und Leitlinien für Gespräche mit Eltern waren für mich sehr wichtige Anstöße, die ich auch praktisch üben konnte. Dazu zählen allgemeine Ablaufmodelle, wie das von Hesse und Latzko (2017, S. 63), aber auch vor allem auf Beispielsituationen bezogene Handlungsempfehlungen: Exemplarisch sei ein Beispiel genannt, wo der Klassenvorstand mit einer Schülerin spricht, die vermeintlich starke familiäre Probleme zu Hause hat: Das Projektteam erarbeitete hier einen Gesprächsansatz mit folgenden Kriterien: Zuerst den Gesprächsanlass klären, den Ablauf und die Struktur des Gesprächs vorgeben, keine falschen Versprechungen machen, nach Gefühlen fragen, vorerst keine Lösungen oder Ursachen thematisieren und so weiter. Auf diese Weise könnte ich strukturiert in ein Gespräch einsteigen und nicht ahnungslos Probleme womöglich noch intensivieren. Auch eine Entwicklung des Einfühlungsvermögens (D) in SchülerInnen mit diversen Problemen erkenne ich als Entwicklungsaspekt, da ich viel Zeit dafür investieren konnte, mich in Situationen hineinzudenken. Alle Überlegungen bezogen sich hier, im Nachhinein betrachtet, vorwiegend auf Individual- und Gruppendiagnostik im formativen Sinne, wo ich nun den größten „Aufholbedarf“ sah.

Praktische Erkenntnisse ergaben sich vor allem auch vertiefend zu den Kommunikationsmodellen, was die im entsprechenden vorigen Meilenstein erlangten Überzeugungen kurzgesagt festigten. Im Sinne des Classroom Managements bedeutet das auch, dass ich etwas davon abgerückt bin, den Fehler der Überkontrollierung von SchülerInnen zu begehen. Unruhe in der Klasse bedeutet sozusagen nicht, dass man die Kontrolle verloren hat (Zehetner, 2018c, S. 11), es kann Teil der Lernumgebung sein. Viele weitere Details trugen zur Entwicklung der Personal Mastery bei, wie die Feststellung, dass

der Einsatz bestimmter Mittel des Classroom Managements stark vom sozialen Gefüge in der Klasse abhängen (Zehetner, 2018a).

Aus heutiger Sicht, womöglich auch durch die Vernetzung meiner Entwicklung, die ich im Rahmen dieser Reflexion anstellen kann, zeigt sich mir vor allem, dass an diesen Schulpreisschulen das Bild von Lernen konkrete Konsequenzen, nicht nur auf den Unterricht, sondern auch auf die Schule an sich hat, was mein Streben dahingehend stärkte, Entwicklungen innerhalb einer Schule mitzubeeinflussen (P). Insbesondere der Projektunterricht entspricht hier einem Lernen, was den Anforderungen der Zukunft entspricht: Komplexe Probleme selbststrukturiert zu lösen (Tschekan, 2014, S.82). Die Darstellung einer demokratischen Handhabung von Schulentscheidungen, wo SchülerInnen mitreden und lokale Lösungen für globale Probleme (Evangelische Schule Neuruppin, 2017) erarbeitet werden, haben mich darin bestärkt, expansives Lernen bewusst als das Lernen zu betrachten, das ich in meinem Unterricht unterstützen will. (...)Hier ging es also um den Begriff Lernen und die Beteiligung an der Schulentwicklung (P).

Mein Horizont erweiterte sich dahingehend, welche Möglichkeiten den SchülerInnen gegeben werden können, um sich bewusst voneinander abzugrenzen, wie etwa die Bildung von Arbeitsgemeinschaften, ein Schwerpunkt auf Zusammenarbeit mit Betrieben oder soziale Projekte (Evangelische Schule Neuruppin, 2017). Ich kam zur Erkenntnis, dass insbesondere soziale Projekte, wo SchülerInnen etwa für weibliche Gewaltopfer einstehen, dazu beitragen würden, dass sich SchülerInnen gegenseitig als Individuen akzeptieren. Damals habe ich einen weiteren Schluss gefunden, der eigentlich an die Akzeptanz anknüpft: „Das Gemeinschaftsgefühl und die Repräsentation der Schule nach außen führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig im Lernen unterstützen und bestärken“ (Zehetner, 2019c, S. 13).

Im Sinne der Differenzfähigkeit habe ich erstmals praktisch gelernt, wie ich mit „verhaltensauffälligen SchülerInnen“ umgehen kann. In diesem Fall half es, „mich zum Schüler hinzusetzen oder ihm klare Aufträge zu geben“ (Zehetner, 2019b, S. 12). Ebenso habe ich am eigenen Leib erfahren, dass das Eingehen von Diskussionen ungünstig ist. In den Videoanalysen im 8. Semester äußerte ich dies wiederholt, das Ereignis hat mich dahingehend stark geprägt. Strukturen im Unterricht noch klarer vorzugeben, war aus meiner Sicht bereits ein Feinschliff, der erzielt werden konnte, um die Kriterien guten Unterrichts von von H. Meyer (2018) noch besser zu berücksichtigen. Dies hat sich in meinem Denken stark gefestigt, was sich daran zeigt, dass ich in der Videoanalyse im 8. Semester zum Workshop „Inklusion 1“ direkt auf fehlende Struktur aufmerksam wurde und eine Reihe von Vorschlägen, nämlich

Rituale angab, die retrospektiv betrachtet, wiederum unbewusst, an den Kriterien eines erfolgreichen Unterrichtseinstiegs nach Neuböck-Hubinger (2008) gemessen wurden.

Ebenso finde ich, habe ich einen wichtigen Standpunkt im Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Voraussetzungen gewonnen, wie ich jetzt erst feststelle: Eine Schülerin hatte kognitive Nachteile und eine etwas exponierte Stellung in der Klasse. Die Praxislehrperson wies mich aber an, sie nicht wie ein rohes Ei zu behandeln. In der Nachmittagsbetreuung merkte ich stark, inwiefern die Schülerin damit kämpfte, „dazuzugehören". Dies berücksichtige ich auch in der Unterrichtsplanung, indem ich die Schülerin mit ihrem Stützlehrer in Gruppenarbeiten einband und sie unmerklich einfachere Fragen im Plenum beantworten ließ. Dass ich diese Grundhaltung beibehielt, zeigt sich in der Auseinandersetzung mit dem Video zum Workshop „Inklusion 2" im 8. Semester. Auch hier war eine der ersten Erkenntnisse, dass man die körperlich eingeschränkte Schülerin nicht in Watte packen sollte. Im Nachhinein finde ich, zeigt dies exemplarisch deutlich den gewonnen Eindruck eines Spannungsfeldes, dass man es nicht allen recht machen kann – auch nicht den Eltern – und wie wichtig daher eine gefestigte, begründete Position ist. Weitergedacht ist es auch so, dass man Unterricht nicht optimal für jeden gestalten kann, was einen veränderlichen Unterricht impliziert. Dass ich einen wichtigen Schritt in der Verknüpfung von „Know-what" und „Know-how" machte, sieht man an folgendem Zitat: „Als ich eine Frage stelle, zeigt der Schüler auf und erklärt, er könne das jetzt nicht beantworten, da er auf der Toilette war und auch keinen Zettel bekommen habe. Einige SuS lachen. Der Schüler in der ersten Reihe schlägt die Hände über dem Kopf zusammen. Ich fordere die anderen SuS dazu auf, ihm einen Crashkurs darin zu geben, was er versäumt hatte. So wird für mich auch klar, auf welchem Stand die SuS ungefähr sind." (Zehetner, 2019b, S. 16) Die negativ besetzte Situation habe ich in Feedback für mich, Information für den Schüler und eine Festigung für den Rest umgewandelt.