universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess

Verfasserin

Deniese Ellinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

DANKSAGUNG

Als erstes möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor für die freundliche Betreuung und Unterstützung bedanken.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Freund Michael für seine moralische und inhaltliche Unterstützung während meines Studiums bedanken.

Mein Dank geht auch an meine gute Freundin und Studienkollegin Pamela, die mir immer wieder mit Rat und Tat zur Seite stand und ohne deren moralische und fachliche Unterstützung ich des Öfteren verzweifelt wäre.

Vielen Dank auch an meine Familie für deren moralische Unterstützung.

DENIESE ELLINGER

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG 1

1.1. Persönlicher Zugang 1

1.2. Fragestellung 1

1.3. Gliederung 3

2. LEHRER/IN 4

2.1. Begriffsklärung 4

2.1.1. Sekundarstufenlehrer/in 5

2.2. Aufgaben des/der Lehrers/in 5

2.2.1. Lehren 6

2.2.2. Erziehen 7

2.2.3. Beurteilen 9

2.2.4. Beraten 10

2.2.5. Innovieren 11

2.2.6. Reflexionsvermögen 13

3. PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF 15

3.1. Forschungsergebnisse zur Professionalisierung 15

3.2. Professionalisierung 16

3.3. Professionalität 17

3.4. Profession 19

3.4.1. Der/die Lehrer/in als Semi-Professional? 21

3.5. Möglichkeiten der Professionalisierung 22

3.6. Modelle professionell pädagogischen Handelns 23

3.6.1. Der strukturalistische Ansatz Oevermanns 25

3.6.2. Die Weiterführung des Konzepts nach Koring 26

3.6.3. Bauers Modell des professionellen Selbst 27

3.6.4. Professional Community 28

3.7. Professionalisierung als lebenslange Entwicklungsaufgabe 31

3.8. Wege zur Professionalisierung 34

3.8.1. Lehrer/innenfort- und weiterbildung 34

3.8.1.1. Begriffsdefinition 35

3.8.1.2. Ziele und Inhalte der Lehrer/innenfortbildung 37

3.8.1.3. Ebenen der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung 38

3.8.1.4. Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung 39

4. SELBSTVERSTÄNDNIS DES/DER LEHRERS/IN 42

4.1. Ergebnisse der Selbstverständnisforschung 42

4.2. Selbstverständnis 43
4.2.1. Berufliches Selbstverständnis des/der Lehrers/in 45
4.2.2. Identität 46
4.2.3. Zusammenhang zwischen Identität und Biographie 47

4.3. Berufliche Handlungs- und Erfahrungsfelder 48
4.3.1. Berufliches Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus den unterschiedlichen Beziehungen 48
4.3.2. Berufliches Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus der Beziehung zu sich selbst 50

4.4. Rollenerwartungen an den/die Lehrer/in 53

4.5. Das Phänomen Belastung im Lehrberuf 55
4.5.1. Ergebnisse der Belastungsforschung 56
4.5.2. Grundkonzepte der beruflichen Belastung 58
4.5.3. Das Erleben und die Reaktionen auf die berufliche Belastung 60
4.5.4. Zusammenhang zwischen Belastung und Selbstverständnis des/r Lehrers/in 61

4.6. Berufszufriedenheit des/r Lehrers/in 62
4.6.1. Ergebnisse der Berufszufriedenheitsforschung 63
4.6.2. Determinanten der Berufszufriedenheit 65
4.6.3. Zufriedenheit und Identität 67

4.7. Das Selbstverständnis und dessen Bedingungen 67

5. ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SELBSTVERSTÄNDNIS UND PROFESSIONALISIERUNG DES/R LEHRERS/IN 69

6. EMPIRISCHER TEIL 71

6.1. Forschungsmethode 71

6.2. Forschungsdesign 72
6.2.1. Stichprobe 72
6.2.2. Erhebungsmethode 73
6.2.3. Aufbereitungsverfahren 74
6.2.4. Auswertungsverfahren: qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 75

6.3. Interview 77
6.3.1. Kurzfragebogen: Angaben zur Person 77
6.3.2. Interviewleitfaden 77

6.4. Durchführung der Studie 82
6.4.1. Festlegung des Materials 82
6.4.2. Analyse der Entstehungssituation 82
6.4.3. Formale Charakteristika des Materials 82
6.4.4. Fragestellung 83
6.4.5. Ablauf der skalierenden Strukturierung 83

6.5. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse 84
6.5.1. Demografische Daten 84
6.5.2. Interview 1 86

6.5.3. Interview 2 ... 90
6.5.4. Interview 3 ... 94
6.5.5. Interview 4 ... 99
6.5.6. Interview 5 ... 103
6.5.7. Interview 6 ... 108
6.5.8. Interview 7 ... 112
6.5.9. Interview 8 ... 116
6.5.10. Interview 9 ... 120
6.5.11. Interview 10 ... 124
6.5.12. Interview 11 ... 129
6.5.13. Interview 12 ... 132
6.5.14. Interview 13 ... 136
6.6. Beantwortung der Forschungsfrage ... 141
6.7. Resümee ... 149

7. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS ... 151

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS ... 152

9. LITERATURVERZEICHNIS ... 153

10. ANHANG ... 167
10.1. Genehmigung der Durchführung der empirischen Untersuchung ... 167
10.2. Zusammenfassung ... 169
10.3. Abstract ... 170
10.4. Transkripte ... 171
10.5. Lebenslauf ... 243

1. EINLEITUNG

1.1. Persönlicher Zugang

Seit über zwei Jahren arbeite ich als Hauptschullehrerin in Niederösterreich. In Bezug auf die Schule ist es nicht nur meine Aufgabe die Schüler/innen zu betreuen und ihnen etwas beizubringen, sondern auch meine beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern und laufend weiterzuentwickeln. Dazu gehört für mich auch die Weiterbildung meiner Persönlichkeit.
Meine Professionalisierung in Bezug auf die Schule besteht unter anderem aus verpflichtenden schulischen Fortbildungen. Diese helfen mir immer wieder, mich selbst und meine beruflichen Aufgaben aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und gegebenenfalls meine Handlungsroutinen zu verändern. Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass ein Zusammenhang zwischen den schulischen Fortbildungen und dem Bild, das der/die Lehrer/in von sich selbst hat, existieren muss. Gespräche mit Kolleg/inn/en bestätigten meine Überlegungen.

Aufgrund dieser eigenen Erfahrungen und dem daraus entstandenen Interesse an der Thematik wollte ich diesem Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Selbstbild des/r Lehrers/in mit Hilfe einer wissenschaftlichen Betrachtung auf den Grund gehen. So entstand die Idee für die vorliegende Diplomarbeit zum Thema ‚Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess'.

1.2. Fragestellung

Die durchgeführte Literaturrecherche zeigt, dass es bereits einige Untersuchungen zum Thema ‚Professionalisierung' gibt. Diese umfassen Professionalisierung in der Lehrerbildung, professionelles Handeln, Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe, Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung, Schulqualität, Schulkultur, etc. Aber nicht nur die Thematik der Professionalisierung war im Fokus bisheriger Forschungstätigkeiten, auch das Selbstverständnis in Zusammenhang mit dem Lehrberuf wurde in diversen Arbeiten eingehend untersucht. Im Zuge der Literaturrecherche konnten hierzu unter anderem folgende Forschungsschwerpunkte detektiert werden: Selbstverständnis im Verhältnis zur Gesellschaft, Selbstverständnis und Identität. Auch der Professionalität als individualbiographische

Entwicklungsaufgabe wurde Aufmerksamkeit in der Fachwelt zuteil, d.h. der Zusammenhang zwischen der Professionalität als Entwicklungsaufgabe im Lehrberuf und der Identität des/r Lehrers/in wurde umfangreich beforscht. Aber nicht nur die individuelle Biographie, sondern auch die an den/die Lehrer/in gestellten neuen Aufgaben und Herausforderungen beeinflussen das Selbstbild des/r Lehrers/in. Die Bewältigung dieser neu gestellten Aufgaben und Herausforderungen kann ebenfalls als Professionalisierungsprozess gesehen werden.
Untersuchungen, die sich mit dem Bild des/r Lehrers/in von sich selbst infolge eines Professionalisierungsprozesses in Form von Fortbildungen beschäftigen, konnten nicht ausfindig gemacht werden. Dies stellt eine Forschungslücke dar und hier wird die vorliegende Diplomarbeit ansetzen.
Um sich dem Thema zu nähern ist es notwendig zu erörtern, was das Selbstverständnis des/r Lehrers/in ist und wodurch es beeinflusst wird. Weiters müssen die Professionalisierung des/r Lehrers/in und seine/ihre Möglichkeiten zur Professionalisierung betrachtet werden. Immerhin stellt laut Leonhard Professionalisierung eine lebenslange Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Leonhard 2008, 37). „Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen Fort- und Weiterbildungsangebote, um neue Entwicklungen zu berücksichtigen“ (ebd., 38). Ob und wie sich das Selbstverständnis des/r Lehrers/in durch Professionalisierung in Form von Fortbildungen verändert ist jedoch nicht bekannt und soll im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit eingehend untersucht werden.

Zu diesem Zweck wird folgende Forschungsfrage formuliert:
‚Wie verändert sich das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?’

Zur Unterstützung der Beantwortung der Forschungsfrage werden folgende Subfragen und deren Beantwortung herangezogen:

- Was ist Professionalisierung? Welche Möglichkeiten zur Professionalisierung im Lehrberuf gibt es?
- Was ist das Selbstverständnis des/r Lehrers/in? Welche Faktoren beeinflussen das Selbstverständnis des/r Lehrers/in?
- Wie sieht das Selbstverständnis des/r Lehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess aus?

1.3. Gliederung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Beginnend mit Kapitel zwei wird zunächst der Begriff des/r *Lehrers/in* definiert und seine/ihre vielfältigen *Aufgaben* diskutiert.

Das dritte Kapitel behandelt die ‚Professionalisierung im Lehrberuf'. Dabei werden nicht nur die Begriffe *Professionalisierung, Professionalität* und *Profession* definiert, sondern auch die *Modelle des professionell pädagogischen Handelns,* sowie die *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe* besprochen. Die *Wege zur Professionalisierung am Beispiel der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf* werden am Ende von Kapitel drei erläutert.

Im vierten und letzten Kapitel des theoretischen Teils wird das Thema ‚Selbstverständnis des/r Lehrers/in' behandelt. Im Zentrum der Betrachtungen stehen hierbei die *Identität* sowie die *beruflichen Handlungs- und Erfahrungsfelder* des/r Lehrers/in und die mit dem Lehrberuf verbundenen *Rollenerwartungen*. Da auch die unterschiedlichen *Belastungen* und die *Berufszufriedenheit* Einfluss auf das Selbstverständnis jedes/r einzelnen Lehrers/in haben, sind diese Themenkomplexe ebenfalls integraler Bestandteil dieses Kapitels.

Der zweite Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich mit den empirischen Untersuchungen. Dabei werden zunächst die Forschungsmethode und das Forschungsdesign beschrieben. Im Anschluss wird die Durchführung der Studie erläutert. Die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse stellen einen weiteren wesentlichen Inhalt des empirischen Teils der Diplomarbeit dar. Den Abschluss der Arbeit bildet die Beantwortung der Forschungsfrage bzw. das Resümee, in dem die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden.

2. LEHRER/IN

2.1. Begriffsklärung

Für die nachfolgenden Untersuchungen der vorliegenden Arbeit ist es notwendig, den Begriff des Lehrers näher zu definieren und seine Aufgaben zu beschreiben.
Meyer sieht den/die Lehrer/in nicht nur als Fachmann für Unterricht, sondern auch als Fachmann für Erziehung und als einen Menschen, der die Aufgabe hat, die Schüler/innen beim Lernen zu unterstützen (vgl. Meyer 1997a, 134). Fremdling sieht dies ähnlich. Sie ist der Meinung, dass der/die Lehrer/in jemand ist, der ein Interesse daran hat, „einer weniger erfahrenen Person in ihrer Entwicklung zu helfen“ (Fremdling 2008, 25).
Kuna hingegen sieht den/die Lehrer/in nur als tragende Person des Lehrens (vgl. Kuna 1997, 73).
Das neue schulpädagogische Wörterbuch definiert den/die Lehrer/in als jemanden, der das Lernen eines/r Schülers/in nicht nur anregt, sondern auch unterstützt und führt (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 1993, 169).
Krainz untersuchte die Persönlichkeitsmerkmale des/r Lehrers/in und kam zu dem Ergebnis, dass der/die Lehrer/in eine soziale und gemeinschaftliche Person sei, welche an der Bildung und Erziehung des Kindes maßgeblich beteiligt ist (vgl. Krainz, 96). Auch Lenzen beschäftigte sich mit dem Begriff ‚Lehrer/in’. „Als Lehrer werden Personen und Personengruppen bezeichnet, die nicht nur spontan und situationsbezogen eine lehrende Tätigkeit ausüben, wobei dem oder den Lehrenden über Informationen und Fertigkeiten hinaus Kenntniszusammenhänge und darauf bezogene normative Orientierungen vermittelt werden“ (Lenzen 2001, 930).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich mehrere Autor/inn/en mit dem Begriff des Lehrers näher auseinandergesetzt haben. Der/die Lehrer/in kann also als Person des Lehrens gesehen werden, der/die die Bildung und Entwicklung des Kindes beeinflusst. Die Aufgaben des/r Lehrers/in beziehen sich jedoch nicht nur auf das Bilden der Kinder sondern auch auf deren Erziehung.

2.1.1. Sekundarstufenlehrer/in

Die Bezeichnung Sekundarstufenlehrer/in meint sowohl den/die Hauptschullehrer/in als auch den/die Lehrer/in der allgemein bildenden höheren Schule (vgl. BMUKK 2010b [online]). In der vorliegenden Arbeit ist mit Sekundarstufenlehrer/in ausschließlich der/die Hauptschullehrer/in gemeint, welche/r befähigt ist, die Schüler/innen der 5. bis 8 Schulstufe zu unterrichten. Dies bedeutet, dass sich der/die Hauptschullehrer/in den Schüler/inne/n zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr widmet (Vgl. BMUKK 2010a [online]).

2.2. Aufgaben des/der Lehrers/in

Die Aufgaben des/r Lehrers/in unterliegen ständigen Veränderungen und haben sich speziell im letzten Jahrhundert stark verändert.
Der/die Lehrer/in sollte seinen/ihren Schüler/inne/n im Unterricht nicht nur die Allgemeinbildung, sondern auch die Persönlichkeits- und Charakterbildung näher bringen (Vgl. Seitz 2008, 155). Auf dieses Anliegen weist auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Österreich im § 51 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) hin: „Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Seine Hauptaufgabe ist die […] Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (BMUKK 2010c [online]).
Seitz beschäftigte sich ebenfalls mit den Aufgaben des/r Lehrers/in und unterteilte das Handeln des/der Lehrers/in in fünf Kernbereiche: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (vgl. Seitz 2008, 157ff). Gleichermaßen geht Meyer in seinen Ausführungen auf das Tätigkeitsfeld des/r Lehrers/in ein und führt weitere Aufgabenbereiche an: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Ordnen, Organisieren und Reparieren (vgl. Meyer 1997a, 157ff). Ähnlich sieht Stangl die Tätigkeitsfelder des/der Lehrers/in. Er ergänzt die oben genannten Aufgaben des/r Lehrers/in durch Fortbildungen, Elterngespräche und Verwaltung (Vgl. Stangl 2009 [online]).

Als Kernkompetenzen des/r Lehrers/in werden sein/ihr Wissen, seine/ihre methodisch didaktische Kompetenz und seine/ihre Kompetenz der Klassenführung gesehen (vgl. Seitz 2008, 158). Terhart ist derselben Meinung, wenn er dem/der Lehrer/in folgende Kompetenzen zuschreibt: pädagogische, psychische und didaktische Kompetenz und wissenschaftliches Verständnis des Lehrstoffs (vgl. Terhart 2000b, 49). Bromme geht einen Schritt weiter, indem er das ‚Wissen‘ des/der Lehrers/in in das fachliche Wissen, das curriculare Wissen, die

Philosophie des Schulfachs, das pädagogische Wissen und das fachspezifisch pädagogische Wissen unterteilt (vgl. Bromme 1997, 196f).

Um Klarheit über die unterschiedlichen Tätigkeiten des/r Lehrers/in zu bekommen, wird im nächsten Teil der Arbeit genauer auf die verschiedenen Aufgabenbereiche eingegangen.

2.2.1. Lehren

Die erste und eigentliche Aufgabe des/r Lehrers/in ist die des Lehrens und Unterrichtens.
Seitz meint mit den Begriffen Lehren bzw. Unterrichten die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten kognitiver und psychomotorischer Art (vgl. Seitz 2008, 157). Für Wiater ist Unterricht ein planmäßiges, organisiertes und gemeinsames Lernen der Kinder und Jugendlichen: „Heute versteht man Unterricht als ein Interaktionsgeschehen, bei dem die Schüler/Schülerinnen unter Anleitung professionell agierender Lehrer/Lehrerinnen die gesellschaftlich erforderte Qualifikation, Personalisation, Sozialisation und Entkulturation erlernen“ (Wiater 2009, 130). Aber nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die soziale und persönliche Entwicklung, sowie das emotionale und motivationale Verhalten der Schüler/innen sollte dem/der Lehrer/in in seinem/ihrem Unterricht ein Anliegen sein. Des Weiteren soll die Eigenaktivität der Schüler/innen, mit dem Ziel der Entwicklungsförderung, in der Schule berücksichtigt werden (Vgl. Seitz 2008, 157). Das österreichische Schulorganisationsgesetz (SchOG) § 2 meint dazu: Der/die Lehrer/in hat die Schüler/innen „**zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen**“ (BMUKK 2010d [online]).
Ein weiterer Aspekt des Lehrens und Unterrichtens ist die Integration von Erfahrungsbereichen des Lebens und von Normen und Werten der Gesellschaft im Unterricht (vgl. Seitz 2008, 157).
Bestätigt wird dies vom Schulunterrichtsgesetz (SchUG) § 17. Dieses besagt, dass der/die Lehrer/in die Aufgabe hat, „unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, […] den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler […] zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen“ (BMUKK 2010c [online]).

Terhart bezeichnet das Unterrichten als Organisation von Lehren und Lernen. Dies ist für ihn der Kernbereich der Lehrtätigkeit. Weiters sieht er den/die Schüler/in, den/die Lehrer/in und die ganze Schule an Lehr- und Lernprozessen beteiligt (Vgl. Terhart 2000a, 50ff).
Meyer ist derselben Meinung, wenn er das Unterrichten mit dem Gestalten von Lehr- und Lernsituationen für die Schüler/innen gleichsetzt. Er bezeichnet diesen Vorgang als Instruktionsfunktion. Dieses Instruieren ist mehr als reine Wissensvermittlung. Beim Instruieren soll der/die Lehrer/in nicht nur sein/ihr Wissen, sondern auch seine/ihre Begeisterung für den Unterrichtsstoff an die Schüler/innen weitergeben. Meyer sieht dies als Hilfe zur Selbsthilfe (Vgl. Meyer 1997a, 158).
Im Gegensatz dazu führen Kliebisch und Meloefski an, dass Unterrichten mehr als Lehren sei, da der Unterricht im Gegensatz zum Lehren eine Schüler/innenorientierung aufweist. Sie meinen damit das Eingehen auf die Schüler/innen und die Selbststeuerung der Schüler/innen. Das Lehren bezieht sich nur auf die Funktion des Lehrens und beinhaltet das Vorbereiten der Lernanlässe und Lernhilfen und die damit verbundenen Fördermaßnahmen. Das optimale Lernarrangement ist gekennzeichnet von aktivem, selbstständigem Lernen der Schüler/innen mit Blick auf die Vernetzung des Wissens und den Entwicklungsstand des/der Schülers/in. Ein weiterer wichtiger Punkt bei Kliebisch und Meloefski ist die Planung des Unterrichts. Hierbei soll das Hauptaugenmerk besonders auf den Voraussetzungen der Schüler/innen, den Unterrichtszielen, den Vermittelungsformen und der Evaluation und Revidierung des Unterrichts liegen (Vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 52).

Eine andere Aufgabe neben dem Unterrichten ist das Erziehen der Schüler/innen, auf welches im nächsten Punkt genauer eingegangen werden soll.

2.2.2. Erziehen

Erziehen kommt von den Wörtern ziehen, aufziehen, züchtigen und züchten (vgl. Wiater 2009, 113). „*Erziehung ist eine notwendige, absichtsvolle und intergenerative Hilfe bei der Entwicklung des Heranwachsenden zu seiner Mündigkeit*“ (ebd., 114).
Meyer ist der Meinung, dass ein Unterricht ohne Erziehung nicht existiere (vgl. Meyer 1997a, 159). Eine ähnliche Position bezieht Seitz. Er sieht eine enge Verbindung zwischen dem Lehren und dem Erziehen der Schüler/innen, da jede/r Lehrer/in auch Erzieher/in ist (vgl. Seitz 2008, 164). Terhart bestätigt dies, indem er schreibt, dass Lehren und Erziehen die untrennbaren Facetten des Lehrerhandelns sind (vgl. Terhart 2000b, 50). Dafür spricht auch

die Tatsache, dass das Erziehen neben dem Unterrichten die wichtigste Funktion des/r Lehrers/in ist (vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 61). Die Überzeugung des/r Lehrers/in auch Erzieher/in zu sein ist wichtig für sein/ihr eigenes Selbstverständnis (vgl. Loch 1961, 55 zitiert nach Seitz 2008, 164). Allerdings ist die Erziehung nicht unbedingt ein Begleitprodukt des Unterrichts (vgl. Meyer 1997a, 159), denn es ist nicht die Aufgabe des/der Lehrers/in, die Erziehungsrechte und Pflichten des/der Erziehungsberechtigten zu übernehmen (vgl. Terhart 2000b, 51). Wichtig für die Erziehung der Schüler/innen ist die Tatsache, dass der/die Lehrer/in selbst das Werkzeug für die Erziehung ist, indem er/sie als Vorbild fungiert und damit einen Beitrag zur Erziehung seiner/ihrer Schüler/innen leistet. Dabei sollte aber nicht die Kontrolle seiner/ihrer Gefühle außer Acht gelassen werden (Vgl. Meyer 1997a, 159). Mit der Vorbildwirkung des/r Lehrers/in beschäftigte sich auch Seitz, wenn er schreibt, dass die Persönlichkeit des/r Lehrers/in erzieherisch wirke (Vgl. Seitz 2008, 163). Dies wird durch folgendes bestätigt: Jede/r Lehrer/in sollte das Bestreben haben, seinen/ihren Unterricht mit Leib und Seele zu gestalten. Wichtig dafür ist die Liebe zur Erziehung (vgl. Pöggeler 1988, 106 zitiert nach Seitz 2008, 165). Ähnlich sieht dies Roth. Er vertritt die Meinung, dass der Beweggrund für die Erziehung der Schüler/innen Liebe sein sollte und das Ziel haben sollte, den Schüler/inne/n zu helfen, sie verantwortungsbewusst, verstehend, kritisch und produktiv in das gesellschaftliche Leben zu integrieren (vgl. Roth 1971, 83 zitiert nach Kliebisch/Meloefski 2006, 61).

Nicht nur die Erziehung zur persönlichen Entfaltung, zur Selbstbestimmung und zum freien, verantwortungsvollen Handeln, sondern auch das Vermitteln der gesellschaftlichen Normen, Werte, Verhaltensweisen und Einstellungen sind Aufgaben des/der Lehrers/in. Ziel sollte es dabei sein, die Verantwortung immer mehr an die Schüler/innen abzugeben (Vgl. Seitz 2008, 163).

Erpenbeck und Rosenstiel beschäftigten sich in Bezug auf die Erziehungsaufgabe des/r Lehrers/in mit den Kernkompetenzen des/der Schülers/in. Eine wichtige Kompetenz ist die personale Kompetenz. Diese umfasst folgende Fähigkeiten: Selbstreflexion, Leistungsbereitschaft, Werteorientierung, Belastbarkeit, etc. Als eine weitere Kernkompetenz kann die Aktions- und Handlungskompetenz gesehen werden, welche Charisma, Dynamik, Durchsetzungsvermögen, Führungsvermögen, etc. beinhaltet. Auch die Fach- und Methodenkompetenz zählt zu den Dingen, die die Schüler/innen in der Schule lernen sollten. Hierbei geht es um Allgemeinwissen, Fachwissen, Sachorientierung, Problemorientierung, etc. Die letzte der vier Kompetenzen ist die sozial-kommunikative Kompetenz. Sie wird

bestimmt von Teamfähigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Problemdistanz, etc. Tatsache ist, dass diese vier Kompetenzbereiche im Unterricht ineinander greifen und einander bedingen. Die Förderung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche hilft dem/der Schüler/in, sich zu verwirklichen (Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003 zitiert nach Kliebisch/Meloefski 2006, 62ff).
Auch das BMUKK fordert im SchOG § 2 ähnliches: Die Schüler/innen „sollen **zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt**“ (BMUKK 2010d [online]) werden.

Die nächste Aufgabe des/r Lehrers/in, die besprochen wird, ist das Beurteilen.

2.2.3. Beurteilen

Das BMUKK sieht das Beurteilen der Schüler/innen als eine wesentliche Aufgabe des/r Lehrers/in und schreibt im SchUG § 17: Der/die Lehrer/in hat „die Leistungen der Schüler […] zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern“ (BMUKK 2010c [online]). Dies bedeutet, dass der/die Lehrer/in dazu verpflichtet ist, die Leistungen der einzelnen Schüler/innen zu bewerten (vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 76). Das Beurteilen stellt sich nicht nur als hilfreich für den/die Schüler/in heraus, der über seinen Leistungsstand informiert wird, sondern auch für den/die Lehrer/in, der/die Aufschluss über den Erfolg seines/ihres Unterrichts und seiner/ihrer Planung bekommt (vgl. ebd., 76). Terhart ist derselben Meinung, wenn er von einem Zusammenhang zwischen Lernerfolgsbeurteilungen und Lehrererfolg spricht (vgl. Terhart 2000b, 52). Dieses Beurteilen der Leistungen des/der Schülers/in geschieht täglich aufs Neue (vgl. Meyer 1997a, 159) und stellt eine Effektivitätskontrolle der Lernprozesse dar. Heller unterteilt die Leistungsbeurteilung in zwei wesentliche Schritte. Im ersten Schritt wird die Leistung des/der Schülers/in festgestellt und in einem zweiten Schritt dann bewertet. Dieser zweite Schritt stellt dann die eigentliche Beurteilung dar (Vgl. Heller 1984, 29).
Kliebisch und Meloefski bezeichnen dieses Feststellen der Leistungen des/der Schülers/in als ein Messen der Leistung, das dem Beurteilen vorausgeht. Beurteilt wird der Lernzuwachs, der Aussagen über die Leistungen, das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des/der Schülers/in liefert (vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 73f).
Im Zuge der Leistungsbeurteilung können drei Bezugsnormen genannt werden. Die ‚Schüler/innen zentrierte Bezugsnorm’ vergleicht den individuellen Lernfortschritt der

Schüler/innen mit dem vorangegangenen Lernstand. Eine weitere Bezugsnorm ist die ‚Klassen-/gruppenorientierte Bezugsnorm'. Sie vergleicht den individuellen Lernfortschritt des/der Schülers/in mit dem Durchschnitt der Klasse. Die ‚Kriterien-(Lernziel)-orientierte Bezugsnorm' stellt den Lernzielstandard des/der Schülers/in ohne Berücksichtigung des vorherigen Lernstandes und des Klassendurchschnitts fest (Vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 75).

Der Grundsatz der Leistungsbeurteilung ist, dass sie sich auf alle erbrachten Leistungen und die im Unterricht vermittelten Kenntnisse bezieht. Sie setzt voraus, dass die Schüler/innen die an sie gestellten Anforderungen kennen gelernt haben und die Gelegenheit haben, diese Leistungen auch zu erbringen (Vgl. ebd, 77).
Das Ziel der Leistungsbeurteilung ist die individuelle Förderung jedes/r einzelnen Schülers/in im Hinblick auf die Leistungsverbesserung (vgl. Seitz 2008, 173).

Das Beurteilen der Leistungen der Schüler/innen ist gekoppelt mit dem Beraten der Schüler/innen, da die Beratung aus der Beurteilung hervorgeht. Denn ein Unterricht ohne Beurteilung und Beratung ist unmöglich (Vgl. ebd., 174). Aus diesem Grund ist es wichtig, im nächsten Schritt auf die Beraterfunktion des/r Lehrers/in einzugehen.

2.2.4. Beraten

„Beratung sollte es sich zum Ziel machen, **Ursachen, Verlauf und Erscheinungsformen individueller Ratlosigkeit, Rat- und Hilfsbedürftigkeit erklären zu helfen und Lösungsvorschläge ins Gespräch zu bringen**. Auf dieser Basis sollten dann Handlungsmuster vermittelt werden, die dem Mangel abhelfen" (Kliebisch/Meloefski 2006, 82).
Beratung macht es sich also zum Ziel bei Problemen zu helfen, Fähigkeiten des/r Ratsuchenden zu analysieren und die weitere Vorgehensweise zu besprechen (vgl. ebd., 82). Beratung ist eine zwischenmenschliche Interaktionsform, die methodisch und fachkundig auf einem Vertrauensverhältnis aufbaut und die Schüler/innen dadurch unterstützt (vgl. Mutzeck 1992, 16 zitiert in Seitz 2008, 174). Wichtig dabei wäre, dass der/die Ratsuchende selbständig auf die Lösung kommt (vgl. Wiater 2009, 139). Nicht nur die Beratung, sondern auch der Unterricht selbst, stellt einen Interaktionsprozess dar, bei dem die Beratung der Schüler/innen eine permanente Aufgabe des/r Lehrers/in ist. Neben der Schüler/innenberatung gehört auch

die Beratung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Tätigkeitsfeld des/r Lehrers/in (vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 82; vgl. Terhart 2000b, 51). „Lehrer und Erziehungsberechtigte haben […] gemeinsame Beratungen […] über Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, den geeignetsten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes), die Schulgesundheitspflege […] durchzuführen“ (BMUKK 2010c [online]).

Meyer stellte fest, dass die häufigsten Beratungsgespräche in der Schule zu folgenden Themen ablaufen: Lernprozess, Bildung, Erziehung, Schullaufbahn- und Berufsberatung (vgl. Meyer 1997a, 159). Um als Berater/in erfolgreich zu sein sollte der/die Lehrer/in versuchen, den/die Schüler/in zu verstehen und seine/ihre Erlebnisse zu verbalisieren. Positive Wertschätzung, Achtung und Wärme sind förderlich für den Verlauf des Gesprächs. Die Echtheit des/r Lehrers/in in seiner/ihrer Beraterfunktion hilft, das Gespräch zu einem positiven Ergebnis zu führen (Vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 83). Wichtig beim Beratungsgespräch ist weiters, dass das innere Erleben des/r Ratsuchenden zu einer Hilfe im Sinne der Selbsthilfe genutzt wird (vgl. ebd., 84). Für den/die Lehrer/in ist es wichtig, seinen/ihren Kompetenzbereich einzugrenzen und über andere Hilfestellungen Bescheid zu wissen (vgl. Terhart 2000b, 51), d.h. bei einem Beratungsprozess muss nicht immer nur der/die Lehrer/in involviert sein. Häufig werden auch Beratungsangebote von Schulpsycholog/inn/en oder von der Berufsberatung genutzt (vgl. Meyer 1997a, 159).

Nicht nur das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten werden als wesentliche Aufgaben des/r Lehrers/in gesehen, sondern auch seine/ihre Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit ist von Bedeutung für sein/ihr Tätigkeitsfeld.

2.2.5. Innovieren

Das Projekt ‚Qualität in Schulen’ vom BMUKK beschäftigt sich mit der Innovationsbereitschaft von Lehrer/inne/n und definiert diese folgendermaßen: „Bereitschaft und Kompetenz der Lehrer/innen, Neues zu versuchen“ (BMUKK 2010e [online]). Hierbei werden die Initiierung von Schulversuchen oder Modellschulen, die Integration von Behinderten, die Anwendung von Informationstechnologie, das bildungspolitische Reform-Engagement und die Teilnahme an Wettbewerben als Innovationen in der Schule gesehen (vgl. ebd.).

Meyer setzt das Innovieren mit Erneuern gleich und sieht darin die Beteiligung der Lehrer/innen an Reformen und an Schulentwicklungsprozessen (vgl. Meyer 1997a, 159).

Wiater beschäftigte sich ebenfalls mit dem Thema Schulentwicklung und schreibt dazu folgendes: „*Unter Schulentwicklung versteht man einen Prozess, bei dem Lehrerkollegien (einschließlich der Schulleitung) oder Lehrerteams initiativ werden und die Unterrichts-, Erziehungs- und Organisationsarbeit der eigenen Schule so verändern, dass sie zum einen den spezifischen Gegebenheiten vor Ort besser entspricht und zum anderen besondere pädagogische und didaktische Akzente enthält*“ (Wiater 2009, 147). Weiters ist er der Meinung, dass das Entwickeln von Schule auf einem besonderen Menschenbild aufbaut, bei dem „das Selbst des Menschen und sein Bestreben, sich aktiv zu verwirklichen, der entscheidende Motor seines Tuns ist“ (ebd., 150). Herzmann ist derselben Meinung und weist darauf hin, „dass Lehrer mit ihrer Arbeit in einem Schulentwicklungsprozess zunächst *an eigene (berufsbiographische) Veränderungsinteressen und Motivierungslinien anknüpfen können müssen*. Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklung finden also nur dann statt, wenn Lehrer einen je eigenen Sinn mit den Innovationen ihrer Arbeit verbinden“ (Herzmann 2001, 164).

Auch Terhart beschäftigte sich mit der Innovation als Aufgabe des/r Lehrers/in und zählt die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz und der Organisation Schule zu den Innovationsaufgaben des/r Lehrers/in (vgl. Terhart 2000b, 53f). Im SchUG § 17 wird dies bestätigt (vgl. BMUKK 2010c [online]).

Auf ähnliche Weise argumentiert Seitz. Für ihn ist Innovieren eine Grundqualifikation des/r Lehrers/in und er ist davon überzeugt, dass der/die Lehrer/in neue Ideen aufgreifen, prüfen, selbst entwerfen und realisieren sollte (vgl. Seitz 2008, 240). Auch Kliebisch und Meloefski beschäftigen sich mit dem Innovieren als Aufgabe des/der Lehrers/in. Sie sehen das Innovieren im Zusammenhang mit dem Evaluieren (vgl. Kliebisch/Meloefski 2006, 94). „Innovieren setzt die Fähigkeit voraus, schulische Wirklichkeit zu analysieren und zu bewerten und über die gängige Praxis hinaus Wünschenswertes zu formulieren“ (ebd., 94). Dies bedeutet also, dass das Innovieren bei den Problembereichen der Schule ansetzt. Voraussetzung dafür ist eine dauernde Evaluation und Verbesserung des Unterrichts durch den/die Lehrer/in (vgl. ebd., 94).

Um zu innovativen Neuerungen bestmöglich beizutragen ist es für den/die Lehrer/in von Vorteil die eigene Erfahrung und Praxis mit einzubeziehen. Wiater beschäftigte sich mit dem Qualitätsprofil innovationsfreudiger Lehrer/innen und konnte folgende Charakteristika

erkennen: ein geringes Angstniveau, Rollendistanz, Risikobereitschaft, Solidarität, Offenheit, Identifikationsfähigkeit, innovationsstrategisches Wissen über die Schule, Berufsmotivation, etc. (Vgl. Wiater 1990, 4f zitiert in Seitz 2008, 242).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Innovationsbereitschaft der Lehrer/innen als zusätzliche Aufgabe in der Schule erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewann. Im Zuge dessen fordert Seitz von dem/der Lehrer/in sein/ihr eigenes Selbstverständnis im Sinne der Schulentwicklung zu überdenken und neu zu konzipieren (vgl. Seitz 2008, 243).

Im nächsten Punkt wird eine weitere bedeutsame Fähigkeit des/r Lehrers/in, das Reflexionsvermögen, näher behandelt.

2.2.6. Reflexionsvermögen

Das Reflexionsvermögen stellt eine weitere zentrale Fähigkeit des/r Lehrers/in dar, welche das Handeln und Denken in den Mittelpunkt der Betrachtung nimmt, weiterentwickelt (vgl. Leonhard 2008, 52) und bearbeitet (vgl. Herzmann 2001, 45). Elbing ist der Meinung, dass es die Fähigkeit des Menschen ist, aus seinem eigenen Verhalten auf seine eigene Person zu schließen (vgl. Elbing 1983, 121). Korthagen beschäftigte sich auch mit der Reflexionsfähigkeit und definiert sie folgendermaßen: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder existierendes Wissen oder Einsichten zu (re)strukturieren“ (Korthagen 2002, 73). Reflexion stellt also ein Bindeglied zwischen Handeln und Wissen dar und schafft Bewusstheit über das eigene Tun. Dies bedeutet, dass das Reflektieren ein Nachdenken aus eigenem Antrieb ist, mit dem Ziel zukünftiges Handeln und erlebtes Geschehen nach selbst gewählten Gesichtspunkten zu verbessern (vgl. Leonhard 2008, 52ff). Die Reflexionen des eigenen Selbst beziehen sich auf die Gegenwart und können nach einer Handlung (Reflexion über die Handlung) oder während der Handlung (Reflexion in Handlung) gemacht werden (vgl. Korthagen 2002, 73). Auch die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen und Situationen, Zukünftiges und Sollsetzungen sind Teile des Reflexionsprozesses (vgl. Elbing 1983, 122). Das wichtigste Kriterium bei der Reflexion ist die Bezugnahme zwischen Situation und Ziel (vgl. Korthagen 2002, 62), da die Schüler/innen Lehrer/innen brauchen, „die sowohl bereit als auch fähig sind, ihre Praxis auf gewissenhafte, prinzipielle und verständige Weise zu konstruieren und zu überprüfen“ (ebd., 72) und die dies auch für wichtig erachten (vgl. Korthagen/Wubbels 2002, 143).

Herzmann, Leonhard und Unterweger sehen die Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz von Professionalisierung (vgl. Herzmann 2001, 40; vgl. Leonhard 2008, 52; vgl. Unterweger 2009, 95), da die berufliche Entwicklung mit einer handlungsleitenden Reflexion der Arbeit gekoppelt ist (vgl. Herzmann 2001, 47). „Professionell ist ein Lehrer weder aufgrund seines expliziten Wissens, […] sondern erst, wenn er zudem bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das eigene Wachstum übernehmen will und kann“ (Neuweg 2006, 37 zitiert in Leonhard 2008, 44). Der/die Lehrer/in soll also die Fähigkeit haben, sich selbst wahrzunehmen und einen gewissen Abstand zu seinem/ihrem Idealselbst zu wahren, da dieses Idealselbst der Antrieb für die Arbeit an sich selbst und für die Perfektionierung in Bezug auf den Beruf ist (vgl. Elbing 1983, 116).

Abschließend kann festgehalten werden, dass ohne Reflexion keine professionelle Weiterentwicklung möglich ist, da sie ohne Reflexion Gefahr läuft, folgenlos zu bleiben (vgl. Leonhard 2008, 56). Derselben Meinung ist auch Korthagen, wenn er schreibt, dass die Reflexion die Kraft des/r Lehrers/in einen innovativen Beitrag (was auch eine Aufgabe des/r Lehrers/in ist) zu leisten, erhöhen kann (vgl. Korthagen 2002, 249).
„Berufliche Reflexion der Lehrer und Lehrerinnen wird verstanden als Rekonstruktion ihrer persönlichen Erfahrungen in der und mit der Institution Schule, die das Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle und des schulischen und unterrichtlichen Handlungsraumes verändern kann“ (Dick 1995, zitiert in Reh/Schelle 2000, 108).

Nach der Erläuterung des Begriffs des/r Lehrers/in und seiner/ihrer wichtigsten Aufgaben und Fähigkeiten, soll nun im nächsten Kapitel näher auf den schon angesprochenen Begriff der Professionalisierung und dessen Bedingungen eingegangen werden.

3. PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF

3.1. Forschungsergebnisse zur Professionalisierung

Es gibt zahlreiche Autoren/innen, die sich mit dem Professionalisierungsprozess im Lehrberuf beschäftigt haben. Als ein erster Autor dazu kann Hoyer genannt werden. Er analysierte die professionellen Kompetenzen des/r Lehrers/in und stellte anhand einer Untersuchung zum Thema ‚Lehrer im Transformationsprozess' fest, dass ein verändertes Schulsystem sowohl das Berufsbild als auch die sozialen und professionellen Kompetenzen des/r Lehrers/in verändert (vgl. Hoyer 1996, 89).

Auch Koch-Priewe beschäftigte sich mit der Professionalisierungsthematik im Lehrberuf. Sie beforschte die subjektiv didaktischen Theorien von Lehrer/inne/n und kam zu dem Ergebnis, dass professionelle Eigenschaften nicht nur aus handlungsleitenden Kognitionen stammen (vgl. Koch-Priewe 2000, 156). Bromme kam zu einem ähnlichen Ergebnis: Professionelles Handeln von Lehrer/inne/n benötigt Wissen. Das Handeln wird jedoch nicht von Wissen abgeleitet, sondern basiert auf der kognitiven Repräsentanz des eigenen Könnens (Vgl. Bromme 1997, 199).

Aus Studien zum Schulklima, zur Schulkultur und zur Qualität von Schulen geht hervor, „dass die Entwicklung der Lehrerprofessionalität und der Qualität der pädagogischen Arbeit auf das Engste mit den Kontexten der einzelnen Schule, der kollegialen Atmosphäre, der Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse und den einzelschulspezifischen Bedingungen zusammenhängt" (Bastian/ Helsper 2000, 177f).

Eine weitere Studie ist die von Herzmann, die sich mit Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung beschäftigte, indem sie fünf Fallstudien einzelner Lehrer/innen analysierte (vgl. Herzmann 2001, 164f). Sie konnte einen Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung feststellen und fand weiters heraus, dass Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklung nur dann stattfinden, „wenn Lehrer einen je eigenen Sinn mit den Innovationen ihrer Arbeit verbinden" (ebd.). Auch Hericks` Interesse galt der Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung. Er sieht die Professionalisierung des/r Lehrers/in als Entwicklungsaufgabe. Im Mittelpunkt seiner empirischen Untersuchung stehen die Erfahrungen von Lehrer/inne/n in der Berufseingangsphase (Vgl. Hericks 2006, 139). Er kam wie auch Bastian, Combe und Reh zu dem Ergebnis, dass eine Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen die Professionalisierung des Lehrberufs fördert (vgl. Bastian/Combe/Reh 2002, 418).

In der Veröffentlichung ‚Professionalisierung in der Lehrerbildung' beschäftigte sich Leonhard mit der Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Erstausbildung der Lehrer/innen und kam in ihrer explorativen Studie zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen auch auf der Handlungsebene möglich sei (vgl. Leonhard 2008, 382).

Nachdem der Forschungsstand zum Thema Professionalisierung des/r Lehrers/in umrissen wurde, ist es in weiterer Folge von Bedeutung, die Begriffe ‚Professionalisierung' bzw. ‚Professionalität' näher zu betrachten.

3.2. Professionalisierung

Stahl beschreibt Professionalisierung als einen Prozess, den jeder Dienstleistungsberuf anstreben sollte (vgl. Stahl 1995, 44). Ebenso sieht dies Bauer, wenn er Professionalisierung als einen Prozess bezeichnet, welcher beim Menschen ansetzt und über den Kompetenzerwerb und Bewältigungstechniken hinausgeht. Für ihn ist der Ausbau von Vorlieben, Stärken, Interessen und Talenten gekoppelt mit der Professionalisierung des/r Lehrers/in (Vgl. Bauer 2005, 51ff). Er ist ebenfalls der Meinung, dass Pädagog/inn/en beim Aufbau ihrer professionellen Kompetenzen nicht nur neue Handlungsmuster erlernen sollten, sondern auch alte Handlungsmuster verlernen sollten (vgl. ebd., 61).
Als weitere Autoren, die sich mit der Professionalisierung im Lehrberuf beschäftigten, können Bastian und Helsper genannt werden. Sie sind der Meinung, dass die Professionalisierung in Bezug auf das Lehrerhandeln helfen soll, die Deprofessionalisierung zu verhindern und führen deshalb professionalisierungsförderliche Maßnahmen an: die Stärkung von Wissen in Bezug auf das Fach, auf die Erziehungswissenschaft, die Erfahrung, das Handeln, die Reflexion und die Berufsbiographie, die Institutionalisierung von Bildungsräumen und -zeiten (Vgl. Bastian/Helsper 2000, 181f), die Sicherung der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung, die Bedeutung der Einzelschule und die Autonomie der Schule (vgl. ebd., 183f). „Dies impliziert, […], dass Professionalisierung nicht nur ein individueller, berufsbiographischer Bildungsprozeß [!] ist, sondern vor allem auch ein sozialer, interaktiver Prozeß [!] im Rahmen kollegialer, schulkultureller Verhältnisse" (ebd. 2000, 184). Aus diesem Grund wären für die Förderung der Professionalisierung kommunikative, reflexive Räume von Bedeutung. Dieses Nicht-Vorhandensein solcher Räume stellt ein Defizit der Professionalisierung der Lehrer/innen dar. Bastian und Helsper vertreten weiters die Meinung, dass eine Verbindung

der vier Förderungsmaßnahmen zu einer umfassenden Professionalisierung beitragen könnte (Vgl. Bastian/Helsper 2000, 184f).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Professionalisierung als Prozess gesehen wird, bei dem die Weiterentwicklung der Fähigkeiten im Vordergrund steht.

3.3. Professionalität

Pädagogische Professionalität meint „*den Maßstab, an dem sich die Qualität der Tätigkeit einer Lehrkraft in allen Dimensionen bemisst*“ (Leonhard 2008, 35). Leonhard nennt dafür drei Kriterien: die Interaktion, die Situationsangemessenheit und die intersubjektive Begründbarkeit und begreift die Professionalität als das Ziel des professionellen Handelns (vgl. ebd., 35f).

Die Professionalität des/r Lehrers/in besteht laut Hintz, Pöppel und Rekus darin, „mit Hilfe seiner methodischen, didaktischen und fachlichen Kompetenz die ->SCHÜLER bei ihrer Auseinandersetzung mit den ->AUFGABEN des Unterrichts helfend zu begleiten und diese Führung in einem differenzierten Lehrerhandeln zum Ausdruck zu bringen“ (Hintz/Pöppel/Rekus 1993, 169).

Auch Halbherr und Reusser beschäftigten sich mit der Professionalität im Lehrberuf. Sie sehen den Kompetenzbegriff als eine wichtige Determinante (vgl. Halbherr/Reusser 2009, 466). Sie sind der Meinung, dass sich die Professionalität der Lehrer/innen daran misst, „inwieweit diese in der Lage sind, durch die Gestaltung von Lernumgebungen Bedingungen für vollständige und nachhaltige fachliche und überfachliche Lernprozesse zu schaffen“ (ebd., 466).

Terhart sieht dies ebenso wie Halbherr und Reusser, wenn er anführt, dass sich die Professionalität an dem Aufgabenfeld und den Kompetenzen des/r Lehrers/in bemisst (vgl. Terhart 2001, 90). „Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muss, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung)“ (ebd., 90).

Schratz, Schrittesser, Forthuber, Pahr, Paseka und Seel widmeten sich ebenfalls der Professionalität im Lehrberuf. Ihrer Meinung nach lässt sich „die Professionalität des Lehrer/innen/berufs […] nicht zuletzt daran messen, wie es Lehrer/inne/n gelingt, ihre Arbeit

vor sich selbst, gegenüber Kolleg/inn/en und Schüler/inne/n, deren Eltern und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-) kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, und deren Austausch im beruflichen Diskurs bilden gemeinsam mit den anderen Dimensionen den Kern pädagogischer Professionalität“ (Schratz/Schrittesser/Forthuber/Pahr/Paseka/Seel 2007, 74). Dies bedeutet, dass die Reflexivität, die Diskursfähigkeit, das Professionsbewusstsein, die Kollegialität und die Differenzfähigkeit die Domänen der Professionalität des/r Lehrers/in darstellen. Die Aufgabe des/r Lehrers/in ist es dabei, die Domänen bzw. Kompetenzfelder im Laufe seiner/ihrer beruflichen Karriere weiterzuentwickeln (Vgl. ebd., 71f) (siehe ABB 1).

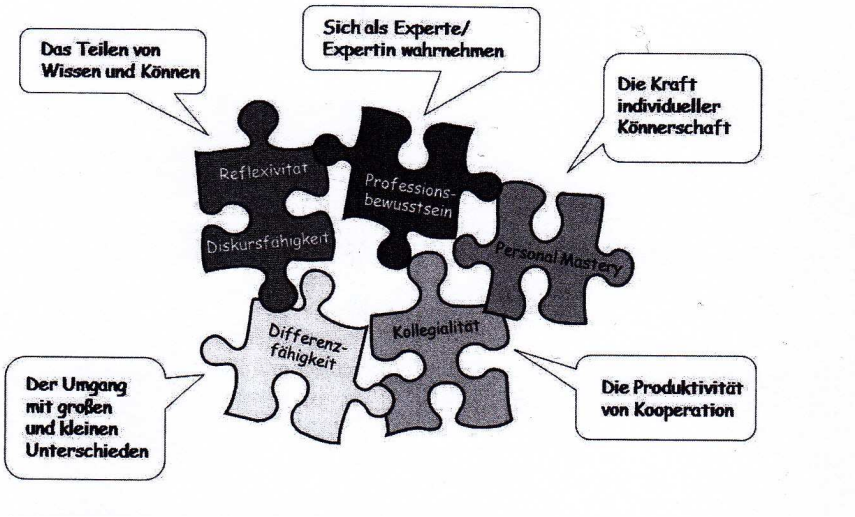

ABB 1: Kompetenzfelder der Professionalisierung von Lehrer/innen
(Schratz/Schrittesser/Forthuber/Pahr/Paseka/Seel 2007, 72)

Auch Popp beschäftigte sich mit der Professionalität im Lehrberuf. Sie definiert Professionalität wie folgt: „Mit dem Begriff ‚pädagogischer Professionalität’ sind vor allem didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten in Einklang mit der Persönlichkeit einer Lehrkraft in erzieherischen Interaktionen gemeint. Pädagogische Professionalität bezieht sich damit zum einen auf die Ebene des praktischen Handelns von Lehrkräften“ (Popp 2004, 53). Auf der anderen Seite benötigt die Professionalität des/r Lehrers/in auch ein reflexives Wissen, welches für die Wahrnehmung des Erziehungsauftrags von Bedeutung ist (vgl. ebd., 53).

Der Begriff der Professionalität umfasst somit den Austausch, die Reflexion und die Weiterentwicklung von Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen, etc.

3.4. Profession

Stahl definiert die Profession folgendermaßen: „**Professionen sind Dienstleistungsberufe mit einem hohen wissenschaftlichen Niveau in Theorie und Praxis, mit hohem ethischen und freiheitlichen Anspruch und Autonomie sowie daraus resultierender großer gesellschaftlicher Bedeutung und Autorität, die wiederum dazu dient, die Privilegien zu erhalten und zu verteidigen**“ (Stahl 1995, 47). Sie benennt die Hauptpfeiler einer Profession mit Wissenschaftlichkeit, Selbst- und Fremdkontrolle und gesellschaftlicher Anerkennung (vgl. ebd., 44). Altrichter argumentiert in Bezug auf den Professionsbegriff auf ähnliche Art und Weise: „Eine ‚Profession' ist ein besonderer Beruf. Als Beruf ist sie ein historisches und sich wandelndes Produkt der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Ihre Besonderheit scheint vor allem in ihrem Charakter als Dienstleitungsberuf zu liegen […]“ (Altrichter 2000, 154). Altrichter sieht die Profession durch Anforderungen und Bedingungen beschrieben (vgl. ebd., 154). Er nennt vier Merkmale zur Beschreibung von Professionen. Ein erstes Merkmal stellt das Wissen dar. Es dient dazu, Probleme im Beruf zu bearbeiten und es wurde oftmals in einem langen Ausbildungsprozess erworben (Vgl. ebd., 154). Die Reflexion, Kooperation und Autonomie sind weitere Merkmale einer Profession (vgl. ebd., 156). Bestätigt wird dies durch folgende Aussage: „Professionen können ihrer Tätigkeit relativ unabhängig von externen Eingriffen […] bzw. von Konkurrenz durch andere Berufe nachgehen. Dies ist oft durch gesetzliche und innerbetriebliche Regelungen abgesichert“ (Altrichter 2000, 156). Gratifikationen stellen das dritte Merkmal von Professionen dar. Bei den Gratifikationen geht es um die relativ hohe Entlohnung und das hohe Prestige der Professionsmitglieder. Das letzte Merkmal ist die Ethik, für die sich die Mitglieder der Profession verpflichten und die der Kontrolle autonomer Berufsorganisationen unterliegt (Vgl. Altrichter 2000, 157f).

Die Profession wird auch als eine Abstraktion bezeichnet, welche die Merkmale wissenschaftliche Grundlage, Spezialisierung, Klienten bezogene Berufsausübung, Kontrolle der Ausbildung und Ausübung des Berufs, Berufsverbände und Autonomie kennzeichnen (vgl. Schwänke 1988, 25f zitiert in Stahl 1995, 44). Terhart nennt für die Profession folgende Kriterien: Expertenwissen, Professionswissen, Fort- und Weiterbildung, Berufsethos, hohes gesellschaftliches Ansehen und berufstypische Organisationen zur Interessensvertretung (vgl. Terhart 1997, 46f zitiert in Seitz 2008, 186).

Combe untersuchte ebenfalls den Professionsbegriff und legt folgende Merkmale für Professionen fest:

- „eine auf wissenschaftlichem Wissen gegründete Berufsausübung
- eine freiberufliche Stellung
- Autonomie bei der Formulierung von Standards der Berufsausübung und Ausbildung
- eine berufsständische Organisation sowie eine explizit artikulierte Berufsethik, die Standards der Berufsausübung nach innen und außen kontrolliert und den Bezug zu zentralen gesellschaftlichen Werten offensiv artikuliert
- und schließlich als besonderes und zunächst ebenfalls deskriptives Klassifikationsmerkmal: die sogenannte [!] Klientenorientierung, die Tatsache nämlich, dass sich die sachlichen Ziele nur im Aufbau einer gelingenden Beziehung zum Klienten realisieren lassen“ (Combe 2002, 30).

Laut Popp sind eine lange Spezialausbildung, weitgehende Autonomie, Klientenorientierung, ein monopolisiertes Tätigkeitsfeld und ein hoher gesellschaftlicher Status Kriterien für einen professionellen Beruf (vgl. Popp 2004, 58).
Dewe und Wagner können als weitere Autor/inn/en genannt werden, die sich mit dem Professionsbegriff beschäftigten. Sie sind der Meinung, dass Professionen die Funktion „einer stellvertretenden Interpretation gesamtgesellschaftlich verbindlicher Interpretationen von Rechtsnormen, Moralvorstellungen, Wahrheit, Gerechtigkeit, Glück, Gesundheit oder Intelligenz übernommen“ (Dewe/Wagner 2006, 56) haben. Aus diesem Grund werden Professionen als Entscheidungsinstanzen für Lebenspraxis gesehen (vgl. ebd., 57).
Schrittesser wiederum versteht die Profession als einen Ort der Problembearbeitung, welche die Aufgabe hat, Probleme vor dem Hintergrund von allgemeinem Wissen und Geltungsansprüchen zu bearbeiten (vgl. Schrittesser 2010c [online]). „An die Profession werden somit all jene Fragestellungen und Problemlagen delegiert, die wegen mangelnder Expertise von den Betroffenen selbst nicht eigenständig behandelt werden, noch wegen ihrer möglichen gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen für individuell willkürliche Lösungen frei gegeben werden können, die aber auch nicht einfach durch institutionalisierte Verallgemeinerung angemessen zu lösen sind“ (ebd.). Schütz führt Vergleichbares an: „Die berufssoziologische Herangehensweise beschreibt Professionen als zumeist akademische Berufe, die ein zentrales gesellschaftliches Problem bearbeiten“ (Schütz 2009, 81f) und eine hohe Autonomie und Selbstkontrolle innehaben (vgl. ebd., 84).

Zusammenfassend kann die Profession als ein Berufsfeld mit vielen Privilegien betrachtet werden, die die Merkmale Wissenschaftlichkeit, Autonomie, Berufsverbände und Kontrolle der Ausbildung des Berufs besitzt.
Die Frage, die sich dabei stellt, ist folgende: Kann der Lehrberuf als Profession begriffen werden?
Diese Frage soll im nächsten Punkt der Ausführungen besprochen werden.

3.4.1. Der/die Lehrer/in als Semi-Professional?

„Wenn man die Frage der Professionalität im Lehrberuf erörtert, sind traditionelle berufssoziologische Kriterienlisten, aber auch allgemeine Strukturmodelle professionellen pädagogischen Handelns nicht ausreichend. Die Frage der Professionalität im Lehrberuf kann letztlich nicht ohne *Bezugnahme auf den Auftrag und die Funktion der Schule* innerhalb der Gesellschaft erfolgen. Denn Lehrerinnen und Lehrer gibt es nur, weil es die Schule gibt“ (Terhart 1997, 59 zitiert in Seitz 2008, 198).
Seitz schreibt zu diesem Thema, dass der/die Lehrer/in aufgrund seiner/ihrer fehlenden wissenschaftlichen Grundlage, seinem/ihrem mangelnden Expertentum und Fehlen der Fachsprache, der bürokratischen Schulverwaltung, dem beschränkten Einfluss der Verbände und der Feminisierung des Berufs als Semi-Professional gesehen wird (vgl. Seitz 2008, 191ff). Diesen Ausführungen schließt sich Stahl an, wenn sie meint, dass dem/der Lehrer/in die Professionalität abgesprochen wird und er/sie im besten Fall als Semi-Professional bezeichnet werden kann (vgl. Stahl 1995, 47). Sie nennt dafür als ersten Grund den Unterschied zwischen den Berufsverbänden der Lehrerschaft und den Verbänden von Professionen. Dieser Unterschied beruht auf der Tatsache, dass die Lehrerschaft keinen Einfluss auf die Ausbildung und Rekrutierung des Nachwuchses habe, da dies dem Staat unterliege (Vgl. ebd., 49). Ein weiterer Grund für den/die Lehrer/in als Semi-Professional ist der Widerspruch zwischen Bürokratie und Professionalisierung, die Feminisierung des Berufs, die fehlende Autonomie und die fehlende wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer/innen (vgl. ebd., 55). Rapold kann sich dem nur anschließen, wenn sie schreibt, dass die Kriterien, die an Professionen gestellt werden, in der Pädagogik nur teilweise entwickelt sind (vgl. Rapold 2006, 20). Auch Popp beschäftigte sich mit den Kriterien für professionelle Berufe und sieht die pädagogischen Berufe als niedrig professionelle Tätigkeitsfelder (vgl. Popp 2004, 58). Altrichter nennt vier Merkmale für Professionen: Wissen, Autonomie, Gratifikationen und Ethik (Erklärungen siehe Kapitel 1.3.2.). Anhand seiner Ausführungen zu

den Merkmalen von Professionen in Bezug auf den Lehrberuf bestätigt Altrichter die Theorie des/r Lehrers/in als Semi-Professional. Im Hinblick auf das Merkmal Wissen ist das Wissen des/r Lehrers/in zu wenig professionsspezifisch, da auch die Gesellschaft glaubt, mitreden zu können. Das Merkmal Autonomie in Verbindung mit dem Lehrberuf bestätigt die Vermutung des/r Lehrers/in als Semi-Professional in dem Sinn, dass der/die Lehrer/in abhängig vom Staat ist und nur im Unterricht selbst seine/ihre Autonomie ausleben kann. Die Gratifikationen sind für den/die Lehrer/in vielfach unbefriedigend, da sein/ihr gesellschaftliches Ansehen und sein/ihr Lohn nicht dem einer Profession entsprechen. In Bezug auf die Ethik kann folgendes festgestellt werden: Der Lehrberuf ist auf der einen Seite ein wertvoller Beruf, auf der anderen Seite wird er als leicht gesehen (Vgl. Altrichter 2000, 155ff).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der/die Lehrer/in von zahlreichen Autor/inn/en als Semi-Professional gesehen wird.

3.5. Möglichkeiten der Professionalisierung

Stahl sieht eine Uneindeutigkeit, wenn es um die Möglichkeiten der Professionalisierung geht und weist wie folgt darauf hin: „Einmal wird Profession in Kriterien gefaßt [!], einmal als Entwicklungsprozeß [!] geschildert, zum reinen Spezialistentum abgewertet und im funktionalistischen Ansatz verteidigt“ (Stahl 1995, 39). Aus diesem Grund sollen in diesem Abschnitt die unterschiedlichen Möglichkeiten der Professionalisierung kurz erklärt werden.

Eine erste Möglichkeit zur Professionalisierung stellt der kriterienbezogene Ansatz dar, der zwischen Arbeit, Beruf und Profession unterscheidet. Hierbei wird der Arbeit ein minderer Berufsstatus und eine mindere Ausbildung zugeordnet. Der Beruf hingegen wird in Verbindung mit Status, Verdienst und Macht gesehen. Die Profession stellt bei diesem Ansatz die Höchstform der Berufe dar, welche über den anderen, normalen Berufen steht (Vgl. Seitz 2008, 185).
Weiters kann die Professionalisierung als länger dauernder Prozess bzw. als Kontinuum gesehen werden (vgl. Terhart 2001, 94). Stahl sieht diese Entwicklungsprozesse der Professionalisierung auf zwei Ebenen ablaufend. Die funktionale Ebene betont die Systematisierung des Wissens und die soziale Ebene dient der Orientierung in sozialen Räumen (Vgl. Stahl 1995, 41). Seitz beschreibt dies folgendermaßen: „In einem ersten Schritt der Verberuflichung werden beide Etiketten zu einer Art Mittelmaß […], im darauffolgenden

Prozess hin zur Professionalisierung zu einer möglichen Höchstform entwickelt, also sowohl eine starke Systematik des Wissens […] wie auch eine ausgesprochene Kollektivitätsorientierung […] erworben“ (Seitz 2008, 186f).
Das Spezialistentum ist eine dritte Möglichkeit der Professionalisierung, wobei die Profession dabei als Vorbild gesehen wird, welche Probleme mit Hilfe von Spezialwissen löst. Die Kontrolle der Spezialisten erfolgt durch Kolleg/inn/en oder Selbstkontrolle (Vgl. Stahl 1995, 42; Vgl. Seitz 2008, 187).
Eine letzte Möglichkeit zur Professionalisierung ist der funktionalistische Ansatz. „Der funktionalistische Ansatz möchte Professionen als homogene Gemeinschaften verstanden wissen mit gemeinsamer Berufsidentität, gleichen Werten, Rollenvorstellungen und Interessen“ (Stahl 1995, 43).

Da nun die verschiedenen Möglichkeiten der Professionalisierung kurz erläutert wurden, ist es von Bedeutung im nächsten Schritt auf die unterschiedlichen Modelle des professionellen Handelns einzugehen.

3.6. Modelle professionell pädagogischen Handelns

Tatsache ist, dass „Professionalität […] die Voraussetzung für professionelles Handeln“ (Mulder/Messmann/Gruber 2009, 402) bildet. Meyer definiert professionelles Handeln wie folgt: „Professionalität des Lehrerhandelns liegt dann vor, wenn die Lehrerin komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer Berufssprache und ist bereit, ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen“ (Meyer 1997, 44). Weiters nennt er zwölf Merkmale professionellen Handelns: Selbstvertrauen, Selbstkritik, pädagogischer Takt, klare Zielorientierung, Nutzung von Expertenwissen, reflektierte Routinebildung, Kooperationsfähigkeit, Nutzung einer Berufs- und Fachsprache, reiches Handlungsrepertoire, soziale und emotionale Intelligenz, Berufsethos und Anspruchsökonomie (vgl. ebd., 38ff).
Auch Leonhard beschäftigte sich mit dem professionellen Handeln des/r Lehrers/in und erachtet die Handlungen des/r Lehrers/in dann als professionell, wenn diese/r eine „*Interaktion trotz immanenter Unsicherheit begründbare fremde und eigene Ziele im ständigen Abgleich mit den Erfordernissen der Situation*“ (Leonhard 2008, 36) meistert. Die

folgenreiche und regelmäßige Reflexion der eigenen Handlungen in Bezug auf die gemachten Erfahrungen sowie die Beschäftigung mit empirischem und theoretischem Wissen ist förderlich für die professionelle Entwicklung des eigenen Handelns und Wissens (vgl. Leonhard 2008, 36). Weiters beinhaltet das professionelle Handeln des/r Lehrers/in einen inhaltlich, pädagogisch-didaktisch und organisatorisch aktuellen Unterricht (vgl. Terhart 2000 zitiert nach Mulder/Messmann/Gruber 2009, 404).

Nieke bezeichnet professionelles Handeln als Zentrum der pädagogischen Kompetenz und nennt fünf Phasen für professionell pädagogisches Handeln: Ziel bestimmen, Handlungsplan festlegen, Handlungssituation analysieren, Handlung durchführen, Handlungserfolg evaluieren (vgl. Nieke 2002, 22f) (vgl. ABB 2).

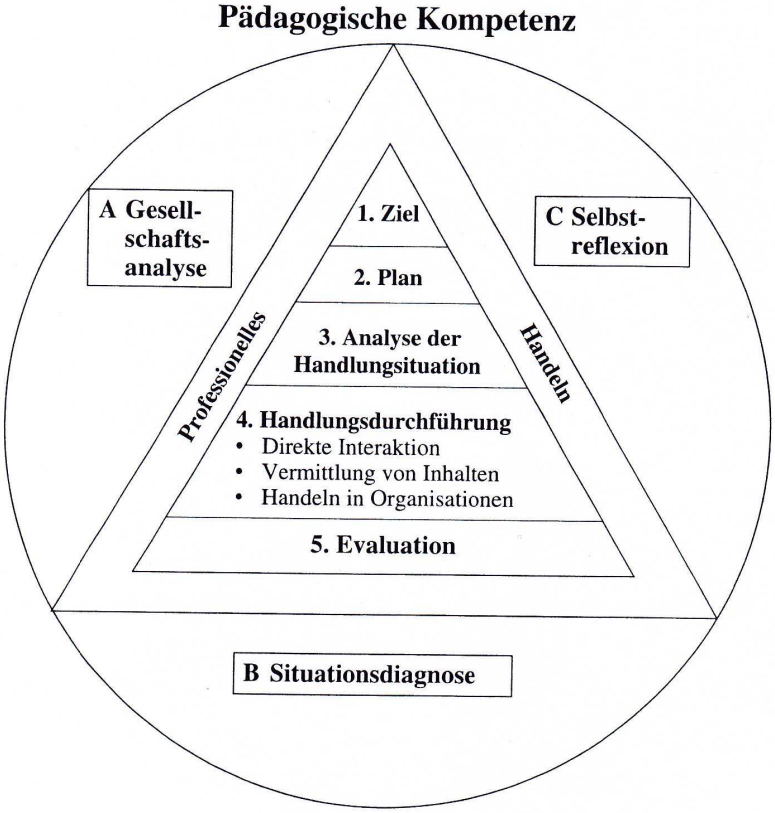

ABB 2: Pädagogische Kompetenz (Nieke 2002, 23)

„Professionelles Handeln aktualisiert das mögliche und situativ erforderliche Weltwissen und die Handlungsmuster, die zur Realisation von systematisch erarbeiteten Handlungsplänen erforderlich sind. Professionelles Handeln unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine Wissenschaft, d.h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle“ (Nieke 2002, 22). Weiters ist das professionelle Handeln im Zentrum umgeben von der Gesellschaftsanalyse, der Situationsdiagnose und der Selbstreflexion. Dies stellt die Basis für

die Handlungsplanung und -durchführung dar. Die Gesellschaftsanalyse ist der Hintergrund für die Zielbestimmung, die Selbstreflexion integriert das Ziel in die eigene Person und die Situationsdiagnose hat drei Bezüge zum professionellen Handeln (Vgl. Nieke 2002, 25) (vgl. ABB 2).
„Die Fähigkeit sich selbst und sein Umfeld kritisch und distanziert betrachten zu können, Selbstkritik zu entwickeln und sich in den Diskurs einzubringen bzw. ihn zu gestalten sind somit Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrer/innen/beruf" (Schratz/Schrittesser/Forthuber/Pahr/Paseka/Seel 2007, 74).

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Pädagoge dann professionell handelt, wenn er im Stande ist, seine Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln, mit seinen Kolleg/inn/en zu kooperieren, sich Expertenwissen anzueignen und seine eigenen Handlungen zu reflektieren.

Als erstes Modell in Bezug auf pädagogisch professionelles Handeln ist der strukturalistische Ansatz von Oevermann zu nennen, der im nächsten Punkt besprochen werden soll.

3.6.1. Der strukturalistische Ansatz Oevermanns

Das strukturtheoretische Konzept Oevermanns beschreibt die Profession als die Instanz zwischen Wissenschaft und Welt (vgl. Terhart 2001, 54) und durch die Wahrheitsbeschaffung, Therapiebeschaffung und Konsensbeschaffung professionellen Handelns. Diese Loci bringen die Funktionen der Gesellschaft hervor (Vgl. Oevermann 1996, 88ff). Oevermann sieht den/die Lehrer/in als doppelt professionalisiert. Er begründet dies folgendermaßen: „*Sie sind zum einen professionalisiert hinsichtlich der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs* […]. Diese Professionalisierung teilen sie sich mit allen akademischen Berufen. Sobald nun die *Anwendung* dieser erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisbasis und des damit verbundenen erfahrungswissenschaftlichen professionalisierten Habitus *auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis wie in der Therapie ansteht, ist eine zweite nochmalige Professionalisierung notwendig, die sich wiederum auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezieht, aber dieses Mal in der konkreten, zugleich personalisierten Beziehung zum Klienten* […] *Der strukturelle Ort dieser in sich praktischen* – […] - *Vermittlung von Theorie und Praxis ist,* […], *das Arbeitsbündnis*" (ebd., 124). Für Oevermann steht die Frage nach dem Arbeitsbündnis, das ihren Ausgangspunkt in der Hilfe zur Selbsthilfe nimmt, im Zentrum seines Ansatzes (vgl. ebd., 152). Tatsache ist, dass das

Oevermann`sche Arbeitsbündnis mit der gesetzlichen Schulpflicht kollidiert und so das Lehrer/innenhandeln hierdurch zum unprofessionalisierten Handeln degradiert wird, da die gesetzliche Schulpflicht den Schüler/inne/n unterstellt, dass sie nicht von selbst die Schule besuchen würden (vgl. Oevermann 1996, 163f). „Damit wird automatisch den *Kindern im Normalfall eine hinreichende Neugierde als eigenständige Lernmotivation und als Motivierung für die Beteiligung am pädagogischen Arbeitsbündnis abgesprochen*“ (ebd., 162f). Denn die Oevermann`sche Strukturlogik besagt, dass das Arbeitsbündnis auf Freiwilligkeit beruhe (vgl. ebd., 163f).

Das Arbeitsbündnis des/r Lehrers/in mit dem/r einzelnen Schüler/in spricht hingegen für seine/ihre Professionalisierung (vgl. ebd., 176). „Aber er wird als professionalisierter Lehrer seine Aufgabe nur lösen können, wenn er grundsätzlich vom Modell des Arbeitsbündnisses mit jedem einzelnen Schüler ausgeht“ (ebd., 176).

3.6.2. Die Weiterführung des Konzepts nach Koring

„Auf der Basis des Ansatzes von Oevermann hat Koring […] ein Konzept professionell pädagogischen Deutens und Handelns vorgelegt, welches Lehrerdenken und -handeln als situationsabgestimmten, zweckrationalen und erfolgskontrollierten Kreislaufprozess bestimmt“ (Terhart 2001, 56). Dies bedeutet, dass Koring Oevermanns Konzept weiter ausführte (vgl. Seitz 2008, 230). Er ist der Meinung, dass das pädagogische Handeln aus der Aufgabe selbst abgeleitet wird. Dies soll zur Selbstständigkeit und Mündigkeit führen. Für die professionelle Vermittlung sind daher zwei Ideen zentral (Vgl. Koring 1992, 56): „Der Pädagoge hat sich zum einen an der Ermöglichung von Selbsttätigkeit der Adressaten in der pädagogischen Situation zu orientieren, und er hat sich zum anderen an der Struktur einer mäeutischen Pädagogik zu orientieren, also einer Pädagogik, die an schon vorhandene Kompetenzen produktiv anknüpft“ (ebd., 56). Das Hauptaugenmerk wird dabei auf der individuellen Art der Schüler/innen und deren Lernprozess gelegt (vgl. ebd., 57). Dies wird dadurch bestätigt, „daß [!] die wesentlichen Gegenstände professioneller pädagogischer Tätigkeit gerade nicht der Lernstoff und auch nicht bestimmte Normen sind; Hauptgegenstand sind vielmehr die individuellen Bedeutungen, also die Lesarten, die die Lernenden bei der Bearbeitung eines Themas selbst hervorbringen“ (ebd., 57).

Weiters unterscheidet Koring das pädagogische Handeln vom pädagogischen Deuten (vgl. ebd., 64). Er definiert das pädagogische Handeln mit „aktiv-gestaltende Komponente der pädagogischen Tätigkeit“ (ebd., 64) und bezieht das pädagogische Deuten auf fünf

Dimensionen: auf den Sinn des Arrangements, auf den Sinn der Äußerungen, auf den Verlauf und die Struktur der Situation, auf das Ziel, auf das eigene Denken, Handeln, Fühlen und Deuten des Pädagogen (vgl. Koring 1992, 65). Jedoch sind die „Strukturen des Handelns und Deutens in der Situation […] selbstverständlich nicht alles. Jeder weiß, dass pädagogische Situationen eingebettet sein sollten in eine gute Vorbereitung und in eine nachträgliche Auswertung des Geschehenen“ (ebd., 66). Dazu braucht der Pädagoge laut Koring soziale, pädagogische, fachliche und administrative Kompetenzen (vgl. ebd., 68f). Das Schwierige an der pädagogischen Professionalität ist nun das Wissen mit der Praxis und den Erfahrungen zu verbinden und in Balance zu halten. Hierbei ist es von Bedeutung Widersprüche auszuhalten (Vgl. ebd., 70). Laut Koring ist es für den Pädagogen von Wert, „zu lernen, sich durch Beobachtung und Deutung in der pädagogischen Situation zu orientieren und diese Situation aktiv zu strukturieren. Diese Ausrichtung an Lernprozeß [!], Adressaten und Thema muß [!] er (bei Bedarf) als aktive Deutung, also als Deutung, die er zur Orientierung der Adressaten mitteilt, in die Situation hineingeben können“ (ebd., 99).

Im nächsten Abschnitt soll auf das professionelle Selbst nach Bauer näher eingegangen werden, das ein weiteres Modell professionellen Handelns darstellt.

3.6.3. Bauers Modell des professionellen Selbst

Bauers Modell des professionellen Selbst ist ein Modell, das die Professionalität von Lehrpersonen auf der individuellen Ebene beschreibt (vgl. Bauer 2000, 61). Laut Bauer benötigt Professionalität einen inneren Vertreter für Kontinuität und Wandel. Diesen inneren Vertreter benennt Bauer mit dem Begriff des professionellen Selbst (Vgl. Bauer 2005, 81f). Das professionelle Selbst stellt einen Weg dar, der die persönliche und berufliche Weiterentwicklung des/r Lehrers/in vorantreibt und seinen/ihren persönlichen Wandel beschreibt (vgl. ebd., 75). Es charakterisiert die Entwicklung eines Selbst, das an der eigenen Unvollkommenheit arbeitet (vgl. ebd., 81). Es wird aus den Erwartungen der anderen und den Werten, Zielen, Motiven und persönlichen Kompetenzen des Menschen gebildet und entsteht durch einen inneren Prozess (vgl. Bauer 2005, 82f; vgl. Bauer 2000, 64), der Veränderungen im Selbst des Menschen auslöst. Dabei ist es unmöglich diese Veränderungen von außen zu steuern oder vorherzusagen (Vgl. Bauer 2005, 83). Wichtig für die Entwicklung des professionellen Selbst ist wissenschaftliches, reflexives Wissen und Erfahrungswissen (vgl. Böhle 2002, zitiert nach Bauer 2005, 85). Auch das Bewusstwerden der eigenen Fehler und

Unvollkommenheit und der Ehrgeiz, dies zu verbessern, sind wichtig für die Bildung und Weiterentwicklung des professionellen Selbst (vgl. Bauer 2005, 83). Dieses Bewusstsein stellt die auswählende Instanz dar, die dem Pädagogen im Hinblick auf sein Ziel dabei hilft, Informationen zu verarbeiten und Handlungsmuster auszuwählen. Es entsteht aus den Interaktionen des/der Pädagogen/in und ist beeinflusst von Erinnerungen und Reflexion (Vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, 14). Derselben Meinung ist auch Seitz, wenn er das professionelle Selbst mit dem Bewusstsein, das die Professionalität steuert, beschreibt (vgl. Seitz 2008, 236). Tatsache ist, dass das professionelle Selbst schon während des Lehramtsstudiums entwickelt wird (vgl. Bauer 2000, 65) und dass es Einfluss auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in hat (vgl. Bauer 2005, 83). Eine Förderung des professionellen Selbst kann in Form von Fortbildungen passieren (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, 14).
Bauer selbst liefert eine geeignete Zusammenfassung: „*Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, […] sich an berufstypischen Werten orientiert, sich seines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf die Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt*“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996, 15).

Eine weitere Möglichkeit zur Professionalisierung stellt die Professional Community dar, die im nächsten Punkt erläutert wird.

3.6.4. Professional Community

Schrittesser kann als weitere Autorin genannt werden, welche sich mit einem Modell des professionellen Handelns im Lehrberuf beschäftigte.
Professionalisiertes Handeln definiert sie folgendermaßen: „Professionalisiertes Handeln sehe ich als problemorientiertes Handeln *entlang der Grenze zwischen Routine und Neuem*. Professionals/Professionelle sind überall dort gefragt, wo *das Lösen von Handlungsproblemen in noch unbestimmten, widersprüchlichen und risikoreichen Situationen* im Mittelpunkt steht und Routinelösungen daher noch nicht zur Verfügung stehen“ (Schrittesser 2004, 105). Weiters nennt sie die Krisenbewältigung und Erneuerung, die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis und die verbindliche Methodologie als die drei Hauptmerkmale des professionellen Handelns (vgl. ebd., 106). Professionelles Handeln ist mit einem

Grenzhandeln zwischen Routine und Erneuerung, zwischen Praxis und Theorie, zwischen Person und Funktion und zwischen Methodologie und Methode zu vergleichen, wobei die Grenzen dabei fließend sind (vgl. Schrittesser 2004, 111f). Tatsache ist, dass Lernprozesse, welche professionelles Handeln fördern, Theorie und Praxis verbinden müssen (vgl. Schrittesser 2010a [online]).

Schrittesser führt in Bezug auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen die ‚Professional Community' ein, die als Ausbildungsort für professionalisiertes Handeln gesehen wird (vgl. Schrittesser 2004, 105). Wichtig dabei ist, dass die Menschen einer Community ein gemeinsames, lernorientiertes Ziel verfolgen und gemeinsam Praxis erzeugen (vgl. Schrittesser 2010a [online]). Dies bedeutet, dass die Community eine Bezeichnung für eine Kommunikationsstruktur ist, die Lern- und Wissensprozesse fördert (vgl. Schrittesser 2010d [online]). Die Professional Community wird begriffen als Entwicklungs- und Evaluationsort professionellen Handelns, welche sich die Fähigkeiten der Gruppe zunutze macht und Wissen, Können und Professionskunst hervorbringt (vgl. Schrittesser 2004, 113), d.h. die Professional Community ist „eine absichtsvoll eingesetzte Gruppe, die neben der Arbeit an ihrer Aufgabe – der Entwicklung professionalisierten Handelns und der Sicherung professioneller Standards – eine Ebene der Metakommunikation herstellt, und dort genau jenen osmotischen Grenzbereich ausleuchtet, in dem sich professionalisiertes Handeln konstituiert" (Schrittesser 2010a [online]). „Die Gruppe wird zur ‚professional community', sobald sie *erstens* die genannten Charakteristika professionalisierten Handelns erfüllt und je nach Bedarf abstellen kann und Routine oder Krisenbewältigung, auf Erfahrung oder Innovation, auf gestalthaft-intuitive Situationserfassung oder auf Theorie, auf unmittelbare Umsetzung der Methode oder auf methodologische Distanz; und sobald sie *zweitens* eine durchgängige Ebene der Metakommunikation und der Reflexion institutionalisiert hat und zu einer fortgesetzten Selbstthematisierung bereit ist" (Schrittesser 2004, 112f). Die Professional Community wird als Organisationsentwicklungsmaßnahme gesehen und soll die Professionalitätsentwicklung fördern (vgl. Schrittesser 2010d [online]). Nicht nur das wissenschaftliche Denken, sondern auch das praktische Handeln und der Austausch zwischen den Lehrer/inne/n sind für die Entwicklung der Professional Community von Bedeutung (vgl. Schrittesser 2004, 113f).

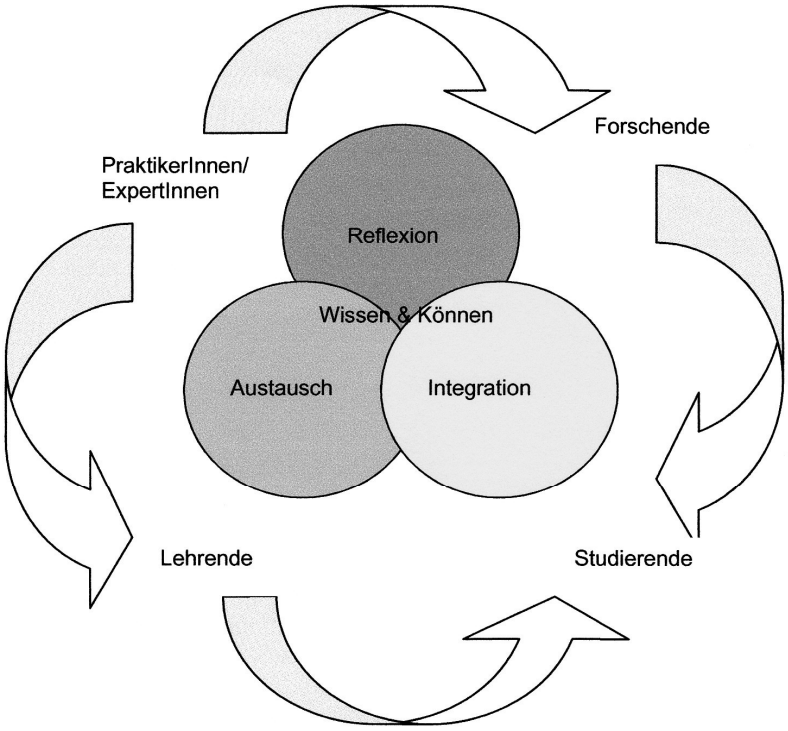

ABB 3: Professional Community (Schrittesser 2010d [online])

Das Ziel der professional community besteht für Schrittesser im Austausch und der Vernetzung von Wissen und Können, im Hinblick auf den Profit, den man von anderen mitnehmen kann (vgl. Schrittesser 2010b [online]) (siehe ABB 3). Schrittesser nennt drei Phasen der community Entwicklung. Die erste Phase besteht aus dem Entwickeln der Arbeitsgruppen, die sich mit der Professionalisierung beschäftigen. Die zweite Phase dient der Bearbeitung berufsspezifischer Themen und der Reflexion. Abschließend geht es in der dritten Phase um die eigentliche Gründung der professional community (Vgl. Schrittesser 2004, 113f). Schrittesser ist der Meinung, dass es Ähnlichkeiten zwischen der Professional Community und der Supervision gebe. Der Unterschied bestehe aber darin, dass im Gegensatz zur Supervision die Professional Community eine spezifische Aufgabe im Hinblick auf die Professionalisierung des/r Lehrers/in habe (Vgl. ebd., 114).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Professional Community einen Ausbildungsort für die Aus- und Weiterbildung von professionalisiertem Handeln darstellt (vgl. Schrittesser 2010d [online]).

3.7. Professionalisierung als lebenslange Entwicklungsaufgabe

„Um pädagogische Professionalität zu erlangen und zu erhalten, ist es notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer sich in diesem sich ständig verändernden Beruf selbst als dauerhaft Lernende verstehen“ (Popp 2004, 58f). Gerlach beschäftigte sich mit der Professionalität als lebenslange Entwicklungsaufgabe und benennt das lebenslange Lernen als Konzept, „das Menschen dazu befähigt, eigenständig über ihre Lebensspanne hinweg zu lernen und sich den Lebensbedingungen, die einem sich stetig beschleunigenden Wandel unterliegen, besser anpassen zu können“ (Gerlach 2000, 9 zitiert in Hildebrandt 2008, 33). Ein/e Lehrer/in ist also als professionell zu bezeichnen, wenn sich sein/ihr Lernen auf Dauer im Unterricht und in der Schule niederschlägt (vgl. Hildebrandt 2008, 41). Weiters ist das Lernen im Beruf „auf eine Verbesserung der eigenen Professionalität gerichtet“ (ebd., 48) und soll den Schüler/inne/n, den Lehrer/inne/n, und der ganzen Schule eine Hilfe sein (vgl. ebd., 48). Das heißt die Ausbildung bzw. Weiterbildung des/r Lehrers/in endet niemals, „sondern findet in formellen und informellen Weiterbildungsanlässen über die gesamte Berufsspanne ihre Fortführung“ (Herzog/Munz 2010, 73). Terhart, der Professionalität als lebensbiographisches Entwicklungsproblem begreift, ist der Ansicht, dass sich diese während der beruflichen Laufbahn immer weiterentwickelt (vgl. Terhart 2001, 56).

Ebenso sieht Leonhard die Professionalisierung als biographischen, nie abgeschlossenen Prozess. Dies wird durch den Ausdruck des ‚lebenslangen Lernens’ bestätigt (Vgl. Leonhard 2008, 37). Auch Seitz beschäftigte sich mit der Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe, welche von der Biographie des/r Lehrers/in bestimmt wird. Er sieht das berufliche Handeln des/r Lehrers/in als komplexen und lebenslangen Entwicklungsprozess, „der situations- und personenspezifische Momente in ihrer gegenseitigen Verflechtung und Wechselwirkung erfasst“ (Seitz 2008, 220). „Durch die Akkumulation ständig neuer Aufgaben, Erwartungen und Herausforderungen der (schnelllebigen) Gesellschaft, durch das fortschreitende Lebensalter, die wechselnde Schülerschaft sowie die persönliche Lebensgeschichte entwirft das Individuum lebenslänglich seine nie abgeschlossene und deshalb nicht einfach linear anwendbare Biographie und gewinnt hierdurch sein Selbstbild, seine Berufsbefriedigung wie auch sein Selbstwertgefühl“ (ebd., 220f). Durch die Reflexion und Revidierung der Erfahrungen wird die professionelle Entwicklung vorangetrieben (vgl. ebd., 221). Tatsache ist, „*dass sich das Lernen des Lehrers nicht auf die erste und zweite Ausbildungsphase beschränkt, sondern der dritten, bis zur Pensionierung andauernden Berufsphase eine entscheidende Bedeutung zukommt und somit Reflexion und lebenslanges Lernen notwendige Konstituenten zukünftigen Lehrerhandelns bilden*“ (ebd., 227). Halbherr und Reusser haben

dazu dieselbe Meinung. Sie betrachten Lehrpersonen als lebenslang Lernende, deren dauerhafte Aufgabe es ist, Fachleute für Lernen zu sein (vgl. Halbherr/Reusser 2009, 465).

Messner und Reusser legten folgende Faktoren für Entwicklung im Lehrberuf fest:

- „Lehrpersonen sind als lebenslang beruflich Lernende zu verstehen.
- Professionalitätsentwicklung verlangt nach periodischer (Selbst-) Evaluation der eigenen Tätigkeit.
- Schulentwicklung soll Möglichkeiten zur Entwicklung des pädagogischen Personals bieten.
- Weiterbildungsangebote sollen personenbezogen und einzelschulisch bedürfnisorientiert gestaltet werden“ (Messner/Reusser 2000, zitiert nach Halbherr/Reusser 2009, 466).

Wirft man einen Blick auf Reh und Schelle fällt auf, dass sie einen Zusammenhang zwischen Qualifikation und Entwicklung als lebenslangen Prozess und den unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen sehen. Weiters betonen sie die immense Bedeutung der Reflexionsfähigkeit des/r Lehrers/in (Vgl. Reh/Schelle 2000, 107).
Krapp und Hascher hingegen begründen die Veränderungen der Professionalität des/r Lehrers/in vorwiegend anhand motivationaler Faktoren (vgl. Krapp/Hascher 2009, 377): „So betrachtet beruht die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen zu einem erheblichen Teil auf eigenverantwortlichem, selbständigem Lernen, dessen Zielrichtung und Qualität in erster Linie von motivationalen Faktoren bestimmt wird“ (ebd., 377). Dies bedeutet, dass die emotionalen und motivationalen Faktoren bei der Entwicklung und Professionalisierung des/r Lehrers/in eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ebd., 382). „Die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen ist somit zuallererst eine Frage der Motivation, verwoben mit den intuitiven Entwicklungsvorstellungen einer Lehrperson und ihren subjektiven Theorien zur Qualität von Schule und Unterricht“ (ebd., 384).
Auch Kraft, Seitter und Kollewe beschäftigten sich mit der Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe und sind der Meinung, dass Weiterbildung und Lernen wichtig für die Professionalisierung sind (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009, 5). Dies wird von Miller bestätigt, der den Lehrberuf als nie abgeschlossen und als ‚work in progress’ sieht (vgl. Miller 1995, 27).

Professionelle Entwicklung bezieht sich auf die Kernaufgaben des Unterrichtens und ist fokussiert auf die individuelle Reflexion des Tuns (vgl. Halbherr/Reusser 2009, 467). „Die Professionalisierung pädagogischer Arbeit lässt sich folglich einmal als Reflexion *in der Situation* und einmal als Reflexion *über die Situation* verstehen“ (Herzmann 2001, 46). Dies bedeutet, dass sich die berufliche Entwicklung zwar mit der Zeit vollzieht, dabei jedoch die handlungsleitende Reflexion nicht außer Acht gelassen werden darf (Vgl. ebd., 47). Herzmann erachtet nicht nur die Reflexion als wichtiges Merkmal, sondern auch die Kooperation mit den Kolleg/inn/en stellt einen Beitrag für den Entwicklungsprozess des/r einzelnen Lehrers/in dar (vgl. ebd., 150). Wirft man einen Blick auf Gräsel et al. fällt auf, dass sie genau wie Herzmann zusätzlich zur Reflexion den Austausch mit den Kolleg/inn/en als wichtig für die Lehrer/innenfortbildung erachten (vgl. Gräsel et al. 2004, 135ff). Sie sind der Meinung, dass Lehrer/innen zu Professionalisierungsprozessen angeregt werden sollen, „in denen sich ihr berufsbezogenes Wissen, ihre Überzeugungen sowie ihr Unterricht im Austausch mit anderen Personen und Einstellungen verändert“ (ebd., 135).

Auch Hericks beleuchtet die Professionalität in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe des/der Lehrers/in. Für ihn spielen die Kompetenz, die Vermittlung, die Anerkennung und die Institution eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Lehrer/innenprofessionalität (Vgl. Hericks 2006, 99ff).

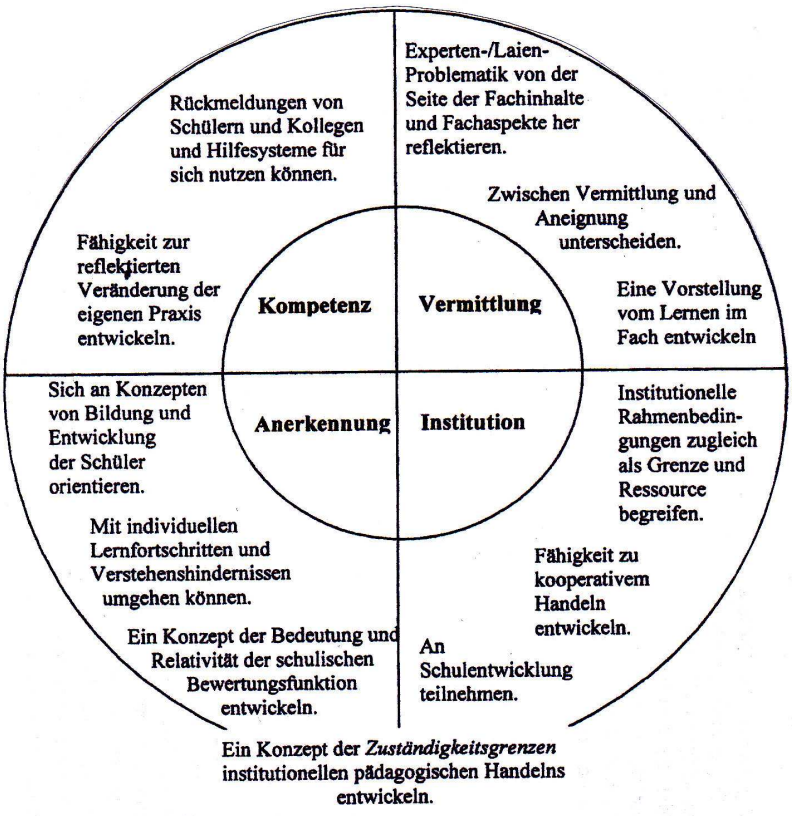

ABB 4: Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs (Hericks 2006, 94)

Die Kompetenz als Entwicklungsaufgabe beruht auf den fachlichen und personalen Fähigkeiten, welche die Anforderungen des Lehrberufs mitbestimmen (vgl. Hericks 2006, 99). Die Anforderungen beziehen sich auf den entwicklungs- und individualitätsorientierten Unterricht, die Sach- und Fachinhalte des Unterrichts, individuelle Zugänge der Schüler/innen, etc. Das heißt die Entwicklungsaufgabe Kompetenz beschäftigt sich mit diesen Anforderungen im Hinblick auf die Ressourcen des/r Lehrers/in (vgl. ebd., 109). „In der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* steht die *Rolle* des Lehrers als Experte für die *Inhalte, Methoden* und *Denkstile* seiner Unterrichtsfächer im Vordergrund“ (ebd., 110). Bei den Anforderungen der Vermittlung geht es um das Unterscheiden der Anforderungs- und Vermittelungsprozesse, die Beschäftigung mit den zu vermittelnden Inhalten und das Sichtbarmachen von Aneignungsprozessen der Schüler/innen. Als weitere Entwicklungsaufgabe kann die Anerkennung genannt werden, die die Tatsache hervorhebt, dass Schule und Unterricht nicht nur für die Lehrer/innen und ihre Professionalisierung, sondern auch für die Schüler/innen und ihre Entwicklung da ist. Hier wird auch die Frage nach den Zielen des pädagogischen Handelns eingegliedert (Vgl. ebd., 118). Die Institution als letzte Entwicklungsaufgabe beschäftigt sich mit dem Umstand, dass sich die Professionalität in einem institutionellen Rahmen entwickelt (vgl. Hericks 2006, 130) (vgl. dazu ABB 4).

Da der lebenslange Lernprozess von der Fort- und Weiterbildung des/r Lehrers/in unterstützt wird (vgl. Huber 2009, 451), ist es sinnvoll, im nächsten Abschnitt der Arbeit auf die Wege zur Professionalisierung in Bezug auf die Fort- und Weiterbildung einzugehen.

3.8. Wege zur Professionalisierung

3.8.1. Lehrer/innenfort- und weiterbildung

„Im Sinne der Professionalisierung ist es erforderlich, dass sich jeder Lehrer / jede Lehrerin laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung hält“ (BMUKK 2010h [online]). Aus diesem Grund steht im Landeslehrer/innendienstrechtsgesetz folgendes zu den Dienstpflichten des/der Lehrers/in: „Der Landeslehrer hat um seine berufliche Fortbildung bestrebt zu sein“ (BMUKK 2010f [online]). Die Arbeitszeit des/r Lehrers/in beträgt „für die Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen, die im Zusammenhang mit der Tätigkeit des Lehrers stehen, 15 Jahresstunden“ (BMUKK 2010f [online]).

3.8.1.1. Begriffsdefinition

In der Literatur werden die Begriffe ‚Fortbildung' und ‚Weiterbildung' des Öfteren synonym oder als Doppelbegriff ‚Fort- und Weiterbildung' verwendet.

Unter dem Begriff Fortbildung versteht Mad die Erweiterung und Vertiefung des beruflichen Wissens und Könnens mit dem Ziel des Qualifikationserhalts. Die Weiterbildung hingegen zielt auf Qualifikationserweiterung mit Hilfe von Ergänzungs- oder Spezialqualifikationen ab (Vgl. Mad 1997, 8f). Der Doppelbegriff ‚Fort- und Weiterbildung' „hat als Ziel weniger die Unterscheidung der spezifischen Strukturen und Intentionen der Fortbildung einerseits und der Weiterbildung andererseits, sondern faßt [!] alle auf LehrerInnen zielende Maßnahmen zusammen, die deren Kompetenzen und Qualifikationen erhalten, vertiefen und erweitern" (ebd., 8).

Auch das BMUKK unterscheidet zwischen Fort- und Weiterbildung und schreibt zur Fortbildung folgendes: „Da Stillstand Rückschritt bedeutet, muss sich jeder Lehrer laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung halten. Dies leistet die Lehrerfortbildung" (BMUKK 2010g [online]). Die Weiterbildung dient dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen im Beruf (vgl. ebd.).

Auch Hildebrandt beschäftigte sich mit den Begrifflichkeiten. Er versteht unter Weiterbildung den „Oberbegriff für alle Lernprozesse, in denen Erwachsene ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern, ihre fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder neu ausrichten" (Hildebrandt 2008, 32). Fortbildung ist für ihn ein Begriff für Maßnahmen, „die der Verbesserung der Qualifikation am Arbeitsplatz dienen" (ebd., 32). Er unterscheidet die Aufstiegsfortbildung, die dem Erwerb neuer Qualifikationen dient, von der Anpassungsfortbildung, die dem Erhalt von Qualifikationen förderlich ist (vgl. ebd., 32). Daschner sieht die Fortbildung des/r Lehrers/in als berufslange Phase der Lehrer/innenbildung und ist der Meinung, dass sie der Erweiterung und Erhaltung der beruflichen Fertigkeiten dient und die Erfüllung des Bildungsauftrages mitbestimmt. Für ihn ist eine Fortbildung nicht nur ein individuelles Lernen, sondern auch ein Lernen in und mit einem Kollegium (vgl. Daschner 2009, 491). Auch er unterscheidet die Fortbildung von der Weiterbildung, bei der es um Zusatzqualifikationen geht (vgl. ebd., 491).

Im Gegensatz dazu differenziert Huber anfangs nicht zwischen Fortbildung und Weiterbildung des/der Lehrers/in. Der Doppelbegriff wird allgemein als ein Lernen im Beruf verstanden (Vgl. Huber 2009, 451), das dazu dienlich ist, „den zahlreichen unterschiedlichen Herausforderungen durch eine kontinuierliche Professionalisierung zu begegnen" (Messner/Reusser 2000, zitiert nach Huber 2009, 451). Fort- und Weiterbildungen haben für

den/die Lehrer/in „berufsleitenden Charakter und sollen neben der Erhaltung und Aktualisierung bestehender Qualifikationen (als Fortbildung) und dem Erwerb weiterer Qualifikationen (als Weiterbildung) […] unterstützen“ (Huber 2009, 451).
Meyer und Altrichter hingegen sprechen nur von der Fortbildung. Meyer definiert diese wie folgt: „Lehrerfortbildung ist ein das Eigenlernen von Lehrerinnen ergänzendes Lehr-Lernsystem, das der Gesunderhaltung im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde Schülerinnen, der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen an Schule sowie der Qualifizierung für die Mitarbeit an der Schulentwicklung dient“ (Meyer 1997, 206). Altrichter versteht unter Lehrer/innenfortbildung folgendes: „Die traditionelle Art der Lehrerfortbildung, […], liegt darin, *Kompetenzen*, die für die Erfüllung wichtiger Alltagsfunktionen in Schulen wichtig sind und nicht durch die vorgängige Lehrergrundausbildung oder die Arbeit vor Ort erworben werden konnten, in verschiedenen Formen […] zu vermitteln“ (Altrichter 2010, 21).
Im Gegensatz dazu nennen Arnold und Schüßler die berufliche Weiterbildung des/der Lehrers/in als Überbegriff für die berufsbegleitende Kompetenzentwicklung. Für sie ist die berufliche Weiterbildung geteilt in Fortbildung, Umschulung und Lernen am Arbeitsplatz. Bei der Fortbildung unterscheiden sie zwischen Anpassungsfortbildung, welche die Qualifikation an die Anforderungen anpasst, und der Aufstiegsfortbildung, die Kenntnisse und Berechtigungen zur Übernahme höherer Positionen vergibt. Die Umschulung hingegen wird als Sonderfall der beruflichen Weiterbildung gesehen, wobei Arbeitnehmer/innen für einen anderen Beruf ausgebildet werden. Beim Lernen am Arbeitsplatz gibt es einen Unterschied zwischen organisierten und nicht organisierten Formen (Vgl. Arnold/Schüßler 2002, 115f).

In dieser Arbeit werden die Begriffe Fort- bzw. Weiterbildung synonym verwendet. Unter Fort- bzw. Weiterbildung des/der Lehrers/in wird folgendes verstanden: Fort- bzw. Weiterbildung zielt auf den Erhalt und die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen im Lehrberuf ab.

Die Inhalte und Ziele der Lehrer/innenfortbildung werden im nächsten Schritt genauer erörtert.

3.8.1.2. Ziele und Inhalte der Lehrer/innenfortbildung

Laut BMUKK sind die Inhalte und Ziele der Lehrer/innenfortbildung dort anzusiedeln, wo die Inhalte und Ziele der Unterrichtsgegenstände mit denen der Schule nicht mehr deckungsgleich sind (vgl. BMUKK 2010g [online]). Die Aufgabe der Fort- und Weiterbildung ist es also laut Daschner, einen Beitrag zur Professionalisierung in Form von unterrichtlichen und personalen Veränderungen zu leisten. Aus diesem Grund wird die Lehrer/innenfortbildung mit dem Begriff ‚Lernen im Beruf' gleichgesetzt. Ihre Angebote sollten sich am Bedarf der Lehrer/innen orientieren, um so zur Schulentwicklung beizutragen (Vgl. Daschner 2009, 492). Auch die Reflexionsleistung der Lehrer/innen ist dabei von Bedeutung, damit Entwicklung stattfinden kann (vgl. ebd., 493). Derselben Meinung sind auch Halbherr und Reusser, die der Unterrichtsreflexion eine wesentliche Rolle bei der Weiterbildung zuschreiben (vgl. Halbherr/Reusser 2009, 468).

Reusser und Tremp widmeten sich den Professionalisierungsmerkmalen im Hinblick auf die Lehrer/innenfortbildung. Folgende Merkmale wurden genannt: Unterrichtsnähe, Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen, Passung zur Klasse, Problembasiertheit, Beratung, Coaching, Kooperation, Austausch, etc. (Vgl. Reusser/Tremp 2000, zitiert nach Halbherr/Reusser 2009, 467). Folgende Kriterien sind ebenfalls bei der professionellen Weiterentwicklung von Bedeutung: Nachhaltigkeit, Problem- und Fallorientiertheit, Kompetenzorientierung, Inhaltsorientierung, praktischer Nutzen (vgl. Halbherr/Reusser 2009, 472). Miller kann als weiterer Autor genannt werden, der sich mit den Inhalten der Lehrer/innenfortbildung beschäftigt. Er zählt die Förderung bedeutsamer Grundhaltungen, die Förderung allgemeiner Fähigkeiten, die Erweiterung der schulischen Qualifikation und die Erweiterung und Vertiefung der unterrichtlichen Qualifikation zu den Merkmalen der Fortbildung. All dies kann sich auf das Selbstkonzept, die Berufszufriedenheit, das Engagement, die emotionale Stabilität, die Innovationsfreudigkeit, die Belastbarkeit, die Sicherheit, die Vorbereitung, die Reflexionsfähigkeit, etc. auswirken (Vgl. Miller 1995, 28ff). Auch Huber beschäftigte sich mit der Wirkung von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Diese sollten wie folgt aussehen: zielorientiert, prozessorientiert, kooperations- und kommunikationsorientiert, schulentwicklungsorientiert, leistungsorientiert, etc. (vgl. Huber 2009, 454ff). Weiters ist er der Meinung, dass die Wirkung von Fort- und Weiterbildungen komplex sei (vgl. ebd., 460).

Arnold und Schüßler sehen die Weiterbildung gekoppelt mit der Entwicklung von Fachkompetenzen und außerschulischen Kompetenzen. Diese außerschulischen Kompetenzen schließen den Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit den Sachen mit ein. Auch die

Entwicklung einer Ich-Kompetenz und einer biographischen Kompetenz sollte der Lehrer/innenweiterbildung ein Anliegen sein (Vgl. Arnold/Schüßler 2002, 131f), da „Menschen im Laufe ihrer Erwerbsbiographie einen mehrmaligen Berufswechsel verarbeiten müssen und […] schließlich neben den im engeren Sinne ‚funktionalen' Kompetenzen die ‚reflexiven' Kompetenzen systematisch an Bedeutung gewinnen, weil angesichts der schnellen Veralterungsrate des Wissens das Lernen des Lernen und mithin reflexives Wissen an Bedeutung gewinnen" (ebd., 132).

Abschließend kann folgendes festgehalten werden: Die Lehrer/innenfort- bzw. -weiterbildung wird als Lernen im Beruf gesehen und soll folgende Merkmale aufweisen: Unterrichtsnähe, Reflexion, Feedback, Nutzen für die Schule und den Unterricht, Förderung der Fähigkeiten, Zielorientierung, etc.

3.8.1.3. Ebenen der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung

In der schulischen Fort- und Weiterbildung kann zwischen der schulinternen und der schulexternen Fortbildung unterschieden werden.

Schulinterne Lehrer/innenfortbildung (SchiLF)

„SchiLF ist das … übliche Kürzel für Schulinterne Lehrerfortbildung" (Meyer 1997, 207) und „umfasst Fortbildungsveranstaltungen für ein Kollegium oder Team, welche auf dem kollegialen Konsens über Veranstaltungsinhalte und –zielen basieren sowie gemeinsam geplant und durchgeführt werden" (PH Wien 2010 [online]). SchiLF meint also die Fort- und Weiterbildungsaktivität für die Lehrer/innen einer Schule (vgl. BMUKK 2010h [online]). Weiters wird die schulinterne Lehrer/innenfort- und -weiterbildung als wichtiger Teil der Fortbildung der Schule gesehen und hilft die Qualität des Unterrichts zu sichern, weiterzuentwickeln (vgl. Nibis 2010 [online]), Schule zu entwickeln und am Schulprogramm, an der Kommunikation im Kollegium, am Aufarbeiten von Konflikten und an der Zusammenarbeit zu arbeiten (vgl. Pädagogik 2010 [online]). Miller führte Ziele der SchiLF an, die wie folgt aussehen: Förderung der Demokratisierung, Rückbesinnung auf Werte und Normen, Reflexion und Verbesserung der Arbeit, der Kommunikation und Kooperation, Bewältigung von Problemen, Koordination von Erziehung und Unterricht, Gestaltung des Schullebens, etc. (vgl. Miller 1995, 36).

Schulexterne Lehrer/innenfortbildung (ScheLF)

ScheLF meint die Schulexterne Lehrer/innenfortbildung, die alle regionalen, überregionalen, landes- und bundesweiten Fortbildungen einschließt (vgl. Meyer 1997, 207). Die schulexterne Lehrer/innenfortbildung hat ihren Vorteil in der Distanz zum Schulalltag. Ihr Nachteil wird in der höheren zeitlichen Belastung, der Konzeptlosigkeit, der Systemlosigkeit, der Fortbildung als Flucht, der Uneffektivität, etc. gesehen (Vgl. Krüger 1988, 11ff, zitiert in Miller 1995, 31). Wichtig dabei ist, dass eine ScheLF nur dann förderlich, effektiv, qualitativ hochwertig und hilfreich ist, wenn ein einheitliches Konzept und eine Vernetzung dahinter stehen (vgl. Miller 1995, 31f).

Tatsache ist jedoch, dass die schulinterne und schulexterne Lehrer/innenfortbildung einander bedingen und aufeinander bezogen sind (vgl. Miller 1995, 30).

3.8.1.4. Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung

Die Lehrer/innenfortbildung ist wichtig im Hinblick auf die Verbesserung der Bildungsqualität von Schule (vgl. Gräsel et al. 2004, 133), wobei „der Schwerpunkt […] auf einer grundsätzlichen Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung“ (ebd., 134) liegt.
Sowohl das berufliche Umfeld, als auch die berufsbiographische Situation, die kognitiven, motivationalen, individuellen und persönlichen Voraussetzungen des/r Lehrers/in und die Fortbildung selbst sind von Bedeutung für die Wirksamkeit einer Fortbildung (vgl. Lipowski 2010, 51f).

Laut Lipowsky erfolgt die Wirkung von Fortbildungen auf folgenden Ebenen:

- Reaktionen, Einschätzungen, Zufriedenheit und Akzeptanz der Lehrer/innen
- Kognitive Veränderungen (Überzeugungen, subjektive Theorien, fachliches und pädagogisches Wissen)
- Änderungen im Unterricht
- Veränderungen im Hinblick auf die Schüler/innen (vgl. Lipowsky 2010, 52).

Auch die didaktischen und strukturellen Merkmale der Fortbildung beeinflussen die Weiterentwicklung der Lehrer/innen während und nach der Fortbildung in Bezug auf die Wahrnehmung, Nutzung und Verarbeitung der Angebote und den Profit durch den/die Lehrer/in selbst (vgl. ebd., 62). Weitere Merkmale für Fortbildungen, die einen

Kompetenzzuwachs und Veränderungen im Unterricht mit sich bringen, sind eine Kohärenz mit dem Beruf, eine stärkere Aktivität während der Fortbildung selbst und die Einbeziehung der Aspekte des Lernens und Lehrens (vgl. Garet et al. 2001, zitiert in Gräsel et al. 2004, 134).

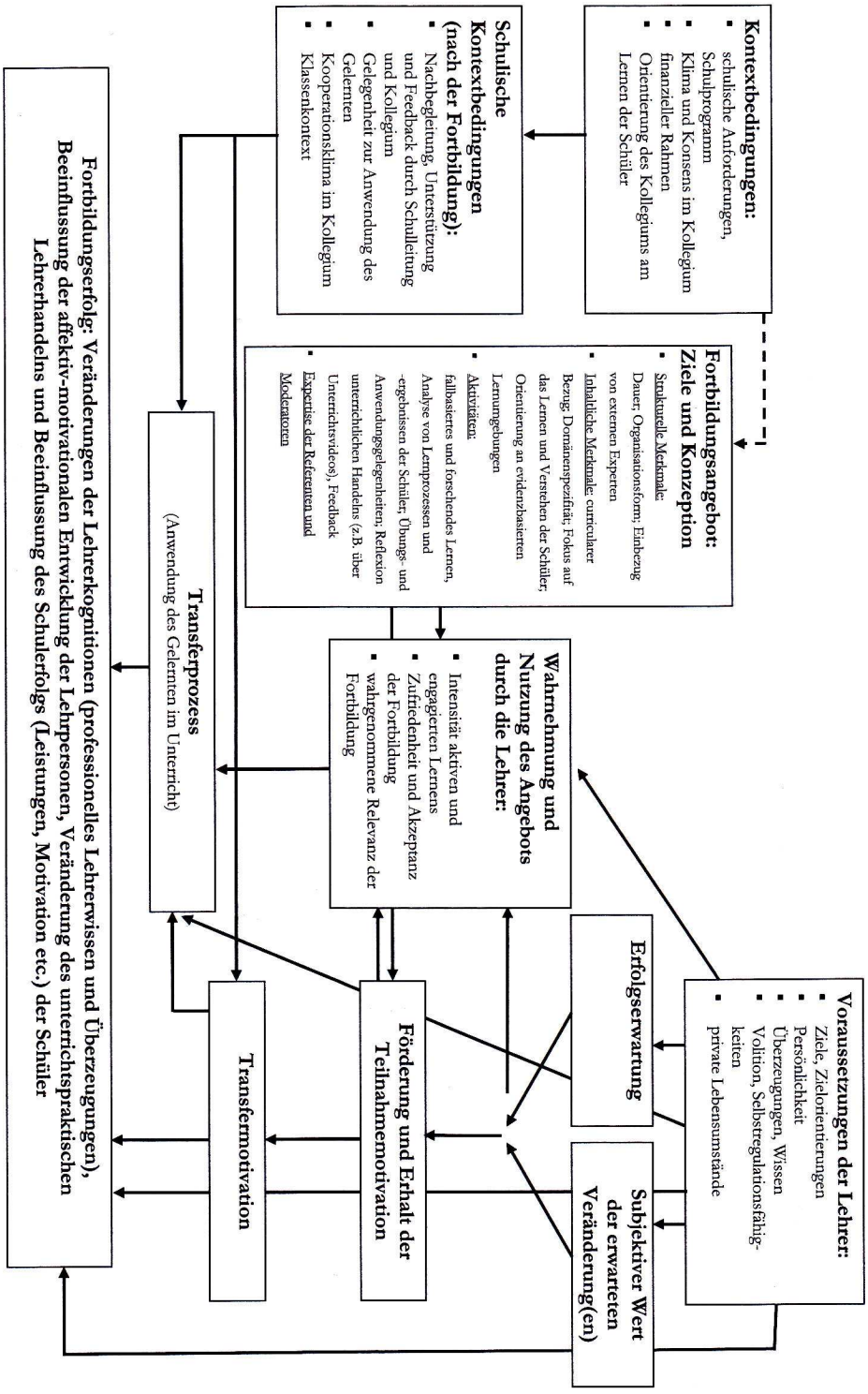

ABB 5: Wirksamkeit der Fortbildungen (Lipowsky 2010, 63)

„Erfolgreiche Fortbildungen regen Lehrpersonen zum vertieften Nachdenken über ihre eigene Praxis an“ (Lipowski 2010, 64) und „knüpfen an die Kognitionen und Konzepte der Lehrpersonen an und versuchen diese weiterzuentwickeln“ (ebd., 64). Weiters sind sie gekennzeichnet von Handlungspraxis und Reflexion (vgl. ebd., 64) (vgl. dazu ABB 5). Dies bedeutet, dass es ein zentrales Anliegen der Lehrer/innenfortbildung ist, den/die Lehrer/in anzuregen, seinen/ihren eigenen Unterricht zu überdenken und somit zu verändern (vgl. Gräsel et al. 2004, 135). Dies soll laut Gräsel et al. zusätzlich zur Reflexion mit Hilfe der Kooperation im Kollegium geschehen (vgl. ebd., 137). „Die gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht stellt ein Schlüsselelement dar, das für die Wirkung von Fortbildungen (Umsetzung der Fortbildungsinhalte, Verbesserung der Unterrichtsqualität) entscheidend ist“ (ebd., 135).

Es kann also der Schluss gezogen werden, dass die Wirksamkeit einer Fortbildung von der Persönlichkeit des/r Lehrers/in, von seinem/ihrem Umfeld und von der Fortbildung selbst abhängig ist.

Nach der Einführung und Erläuterung des ersten großen Themenkomplexes, der Professionalisierung, wird im nächsten Kapitel der zweite große Themenkomplex, das Selbstverständnis des/r Lehrers/in, behandelt.

4. SELBSTVERSTÄNDNIS DES/DER LEHRERS/IN

4.1. Ergebnisse der Selbstverständnisforschung

Das Selbstverständnis des/r Lehrers/in ist ein viel diskutiertes Thema in der Fachliteratur, die ersten Untersuchungen zum Selbstverständnis des/r Lehrers/in wurden schon in den 60iger Jahren durchgeführt. Ein Werk beispielsweise aus dem Jahre 1969 ist von Marenbach. Dieser führte eine empirische Untersuchung zum Thema ‚Selbstverständnis des Volksschullehrers im Verhältnis zur Gesellschaft' durch. Im Zuge seiner Auswertung unterschied er zwischen Lehrer/inne/n, die auf dem Land, die in der Stadt, die im Mittelstandsgebiet und die im Arbeiterwohngebiet unterrichteten. Marenbach stellte anhand seiner Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen dem Milieu und der Einstellung des/r Lehrers/in zu seinen/ihren beruflichen Aufgaben fest (Vgl. Marenbach 1969, 252).

Im Jahre 1989 beschäftigte sich Röthlisberger mit dem Selbstverständnis des/r Lehrers/in und kam zu folgendem Ergebnis: Der Lehrberuf braucht Menschen, die engagiert sind, die lernen wollen, die mit beiden Beinen am Boden stehen, die selbstbewusst, aber nicht überheblich sind, die offen gegenüber Neuem und flexibel sind (vgl. Röthlisberger 1989, 205).

Auch Hirsch widmete sich dem Selbstbild des/r Lehrers/in. Sie führte eine typologische Studie durch, die einen möglichen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit dem Lehrberuf und dem beruflichen Selbstverständnis klären sollte (vgl. Hirsch 1990, 10). Hierzu entwickelte sie zu den Berufsbiographietypen entsprechende Lehrer/innenidentitätstypen (vgl. ebd., 13).

Einen weiteren wissenschaftlichen Beitrag zum ‚Selbstverständnis des/r Lehrers/in' stellt das Werk von Fremdling dar. Fremdling kam anhand einer Beobachtungsstudie zu dem Ergebnis, dass sowohl das Selbst- als auch das Fremdbild des/r Lehrers/in neu aufgebaut werden müsse, da das Bild des/r Lehrers/in nicht so ist, wie man es sich wünschen würde (vgl. Fremdling 2008, 85ff). „Ein Lehrer sollte sich selbst wieder in seinem Selbstverständnis als achtungswürdig sehen, und dies auch nach außen vermitteln können, wobei ihm allerdings die Unterstützung von Seiten der Politik, Presse, aber auch der ‚*Landes-Lehrer-Vertreter*' nicht fehlen darf" (ebd., 91).

4.2. Selbstverständnis

In der psychologischen Literatur gibt es keine eindeutigen Ergebnisse, wenn es um das Selbstverständnis bzw. Selbstbild des Menschen geht, da die Begriffe Selbstverständnis, Selbstbild, Selbstkonzept und Selbst teilweise synonym verwendet werden. „Auch scheint es so zu sein, dass die diversen Forschungsprozesse […], die sich auf ‚Selbst' und Selbstbezogenes richten, kein einheitliches und allgemeines Phänomen erkennen lassen" (Mummendey 2006, 40).

Vertreter dieser Ansicht sind Dieterich und Rietz. Sie verweisen sowohl bei dem Begriff Selbstbild als auch beim Selbstkonzept auf das Selbst. Für sie stellt das Selbst die bewusste Persönlichkeit und den die Handlungen steuernden Bereich des Menschen dar (Vgl. Dieterich/Rietz 1996, 382f). Sie definieren es folgendermaßen: „Selbst ist die Gesamtheit aller *Einstellungen* und bewußt [!] verarbeiteten Erfahrungen, die ich über mich selbst habe" (ebd., 382).

Im Gegensatz dazu definieren Häcker und Stapf sowohl das Selbst, als auch das Selbstbild des Menschen. Der Begriff des Selbst ist ein „personinhärentes Entwicklungsprinzip […], wobei das Ziel der Entwicklung in der Realisierung des ‚eigentlichen S.' als Urgrund des personalen Werdens zu sehen ist" (Häcker/Stapf 2004, 845). Das Selbstbild wird mit dem Selbstkonzept gleichgesetzt und umfasst „die Kognitionen und Gefühle, die man sich selbst gegenüber hat" (ebd., 847). Sie vertreten den Standpunkt, dass das Selbstbild durch die Beobachtung der eigenen Person, durch die Beurteilung anderer und durch die eigene Zuschreibung von Rollen und Fähigkeiten gebildet wird (vgl. ebd., 847).

Wiederum anders sehen dies Michel und Novak, die nur vom Selbst und vom Selbstkonzept sprechen. Sie verstehen unter Selbst „die Gesamtheit aller Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen, die jemand als wesentlich bei sich wahrnimmt" (Michel/Novak 2001, 361) und sehen es in Abhängigkeit von der Erziehung, dem Verhalten der Mitmenschen, etc. (vgl. ebd., 190). Laut Michel und Novak stellt „das Selbstkonzept des Menschen […] die durch Erfahrung zu Stande gekommene Gesamtheit aller Sichtweisen dar, die jemand von sich hat" (ebd., 362). Dies bedeutet, dass das Selbstkonzept einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbeschreibung des Menschen leistet (vgl. ebd., 362).

Auch Mummendey beschäftigte sich mit der Thematik des Selbst und spricht größtenteils vom Selbstkonzept. „*Unter dem Selbstkonzept (der Gesamtheit aller Selbstkonzepte) eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen*" (Mummendey 2006, 38). Für ihn ist die Selbstbeurteilung des Menschen das „Ergebnis einer Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person

ausdrücken: wie jemand sich selbst wahrnimmt, was er von sich erinnert, wie er über sich denkt, wie er sich bewertet, welche Gefühle er sich selbst gegenüber hat, was für Vorstellungen und Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, was er also will und was er vorhat, usw." (Mummendey 2006, 38). Daraus lässt sich schließen, dass das Selbstkonzept alle Einstellungen über die eigene Person beinhaltet (vgl. ebd., 38). Der Autor ist der Meinung, dass der Mensch nicht nur das eigene Verhalten, sondern auch sein Inneres wahrnimmt und bewertet (vgl. ebd., 61f). Diese Selbstwahrnehmung des Menschen beinhaltet das „Zusammenspiel von Äußerem und Innerem, von Verhalten und Einstellung, von Handeln und Denken, ja, wenn man so will, von Sein und Bewusstsein" (ebd., 115).

Tatsache ist, dass sich das Bild, das der Mensch von sich selbst hat, auf die Selbstbewertung und das konkrete Verhalten auswirkt (vgl. ebd., 65), sich im Laufe der Zeit verändert und den Vergleich mit anderen Personen beeinflusst (vgl. ebd., 87f). Dies wird durch folgende Aussage bestätigt: „Im Laufe der menschlichen Entwicklung können jederzeit neue und andere Bereiche, Themen, Gegenstände ins Selbstkonzept aufgenommen oder persönlich wichtig werden, und gewisse Bereiche können zurücktreten oder weniger wichtig werden" (ebd., 89).

Als ein weiterer Autor, der sich mit dem Selbstverständnis des Menschen auseinandersetzte, kann Lenzen genannt werden. Er beschreibt das Selbstverständnis durch die Subjektivität des Menschen, die die Selbstbeziehung des Menschen spiegelt. Das subjektive Erleben, Denken und Handeln sieht er im Vollzug mit den Objektbeziehungen und den Manifestationen im reflektierten Verhalten zu sich selbst und zur Welt (Vgl. Lenzen 2001, 1477). Auch Elbing widmete sich dem Selbst des Menschen. Er ist der Meinung, dass das Selbst die eigene Persönlichkeit im Hinblick auf das Umfeld, die Interaktionen mit dem Umfeld analysiert und in Bezug auf sich selbst analysiert (Vgl. Elbing 1983, 110f). Das Selbst jedes Menschen beinhaltet also die Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Mensch an sich selbst ausmacht und zu seinem Ich integriert. Das Selbst des Menschen beeinflusst sein Handeln, seine Interaktionen und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen. So gesehen ist das Selbst die kognitive Repräsentanz der ganzen Person (Vgl. ebd., 111). Er vertritt die Meinung, dass das Selbst des Menschen von seinem Selbstbild und Selbstwert hervorgebracht wird (vgl. ebd., 112). Das Selbst des einzelnen Menschen wird aus seinen Erfahrungen und Wahrnehmungen seines Handelns und Aussehens und aus seinen auf sich selbst bezogenen Bewertungen gebildet (vgl. ebd., 114). Es ist also abhängig von seiner eigenen Persönlichkeit und von dem Vergleich mit anderen Menschen (vgl. ebd., 117).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die genannten Autor/inn/en trotz Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten wie Selbst, Selbstkonzept, Selbstbild und Selbstverständnis ähnliche Definitionen zum Thema anführen.

Dies soll im Folgenden auf den Punkt gebracht werden:
Das Bild, das der Mensch von sich selbst hat erfährt durch seine Erfahrung, seine Wahrnehmung, seine vielfältigen Aufgaben, seine unterschiedlichen Rollen, sein Verhalten und seine eigene Bewertung eine Beeinflussung. Dies bedeutet, dass der Einzelne ständig damit beschäftigt ist, sich selbst zu beurteilen und diese Beurteilungen in sein Selbstverständnis zu integrieren. Jedoch wird sein Selbstbild nicht nur von seiner Einstellung zu sich selbst, sondern auch von der seines Umfeldes bestimmt.
All dies passiert im Lauf der Zeit des Öfteren und kann das Selbstbild einer Person verändern.

Da nun auf den Begriff des Selbstverständnisses umfangreich eingegangen wurde, soll im nächsten Schritt das Selbstverständnis des/r Lehrers/in in Verbindung mit dem Beruf genauer betrachtet werden.

4.2.1. Berufliches Selbstverständnis des/der Lehrers/in

Röthlisberger beschäftigte sich mit dem beruflichen Selbstverständnis des/r Lehrers/in und legte folgende Charakteristika fest: ein hohes Maß an Identifikation mit dem Beruf, ein hoher Professionalisierungsgrad, die Stimmigkeit zwischen Ethik und Credo, ein hohes Sozialprestige und die Tatsache, dass der Beruf die menschliche Gesamtpersönlichkeit mitbestimmt (vgl. Röthlisberger 1989, 30f). Analog argumentiert Seitz, indem er meint, dass das Selbstbild des/r Lehrers/in im Laufe seiner/ihrer Berufsbiographie erworben, verändert und von Erfahrungen beeinflusst wird (vgl. Seitz 2008, 175). Lehrer/innen befinden sich in einem Beziehungsgeflecht zur Gesellschaft, zum Erwachsenen, zum Fachlichen, zu den Schüler/inne/n und zu sich selbst. Die vielfältigen Beziehungen erschweren es dem/der Lehrer/in, sich mit seinem/ihrem Beruf zu identifizieren (Vgl. Röthlisberger 1989, 34ff). Für Rauscher hingegen ist das Selbstbild von Enttäuschungen geprägt. Lücken können durch Vereinzelung der Lehrer/innenarbeit, der Unzulänglichkeit der Lehrer/innenausbildung und der Fixierung auf Krisensituationen in der Schule entstehen (Vgl. Rauscher 2001, 43ff).

Die Tatsache, dass die menschliche Gesamtpersönlichkeit das Selbstverständnis bedingt (vgl. Röthlisberger 1989, 30f), lässt den Schluss zu, dass das Selbstkonzept des Menschen in einem Zusammenhang mit seiner Identität steht (vgl. Mummendey 2006, 85). Das berufliche Selbstverständnis ist somit Teil der eigenen Identitätsausstattung (vgl. Röthlisberger 1989, 36).

Aus den oben genannten Gründen ist es nötig, im nächsten Punkt der Ausführungen den Identitätsbegriff zu klären.

4.2.2. Identität

Ein bedeutender Vertreter, der sich mit dem Identitätsbegriff beschäftigte, ist Erikson. Seiner Meinung nach „wendet die Identitätsbildung einen Prozeß [!] gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung an, einen Prozeß [!], der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, durch welches der Einzelne sich selbst im Lichte dessen beurteilt, wovon er wahrnimmt, dass es die Art ist, in der andere ihn im Vergleich zu sich selbst und zu einer für sie bedeutsamen Typologie beurteilen; während er ihre Art, ihn zu beurteilen, im Lichte dessen beurteilt, wie er sich selbst im Vergleich zu ihnen und zu Typen wahrnimmt, die für ihn relevant geworden sind. Dieser Vorgang ist […] zum größten Teil unbewusst, ausgenommen da, wo innere Bedingungen und äußere Umstände zusammentreffen, um eine schmerzhafte oder stolze ‚Identitätsbewusstheit' zu vertiefen" (Erikson 1970, 19), d.h. die Identität bezieht sich auf die bewusste, individuelle Einmaligkeit des Menschen, auf das unbewusste Verlangen nach der Kontinuität des Erlebens und auf die Solidarität mit den Idealen einer Gruppe (vgl. ebd., 216). Dieser Ansicht entsprechen auch die Aussagen von Mummendey, der mit Identität das „Unverwechselbare, Einmalige, Gleichbleibende an einem Individuum" (Mummendey 2006, 85) meint.

Als nächstes wird Röthlisberger in den Mittelpunkt der Betrachtung genommen, der den Identitätsbegriff mit einer seelisch geistigen Dimension individueller Befindlichkeit definiert. Er unterscheidet die persönliche Identität, die die Einzigartigkeit des Individuums beschreibt, von der sozialen Identität, die die Zugehörigkeit zu einer Personenkategorie darstellt (vgl. Röthlisberger 1989, 37f). „Identität ist ein *Beziehungsbegriff* und wird erfahrbar in der Wahrnehmung *aktiv mitgestalteter* und *sinnbezogener Einheit, Kontinuität* und *Einmaligkeit* seiner selbst durch alle *Bindungen* und *Wandlungen* hindurch, verbunden mit der Gewissheit

[!], in dieser Befindlichkeit auch von bedeutsamen *andern Menschen* anerkannt zu werden“ (Röthlisberger 1989, 39).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Identität sowohl die Einzigartigkeit des Menschen hervorhebt, als auch von seinen Beziehungen beeinflusst wird.

Nach der Klärung des Identitätsbegriffs, soll im folgenden Kapitel auf den Zusammenhang zwischen Identität und Biographie eingegangen werden.

4.2.3. Zusammenhang zwischen Identität und Biographie

Während der unterschiedlichen Lebensphasen macht die Identität verschiedene Ausprägungen durch, d.h. das Selbst wird durch die individuelle Biographie des Menschen geprägt (vgl. Röthlisberger 1989, 66).
Als Beispiel dazu dienen die Forschungen von Hirsch. Sie ist der Meinung, dass die Identität vom beruflichen Werdegang, von der Berufserfahrung und vom Verhältnis zum Beruf bestimmt ist. Anhand einer typologischen Studie konnte sie sowohl auf die gesamte subjektive Deutung der Lehrer/innenbiographie als auch auf die Auswirkungen auf das Selbstverständnis schließen (Vgl. Hirsch 1990, 10f) und definierte in einer ersten Phase sechs Berufsbiographietypen. In einer zweiten Phase konstruierte sie zu den Berufbiographietypen passende Lehrer/innenidentitätstypen, die sie als Idealtypen bezeichnete (Vgl. ebd., 13). Hirsch konnte den Stabilisierungstyp, den Entwicklungstyp, den Diversifizierungstyp, den Problemtyp, den Krisentyp und den Resignationstyp ausmachen und in Beziehung zum Selbstbild setzen. Es kann dazu folgendes notiert werden: Das Selbstbild des Stabilisierungstyps verändert sich während seiner beruflichen Laufbahn kaum (Vgl. ebd., 93). Beim Entwicklungstyp können Veränderungen im Selbstbild des/r Lehrers/in nur beim Selbstvertrauen ausgemacht werden. Durch einen Gewinn an Selbstvertrauen sind die Lehrer/innen vertrauensvoller, zufriedener und entspannter (Vgl. ebd., 107). Der Diversifizierungstyp nimmt seine Aktivität und sein Engagement aufgrund von weniger Einfallsreichtum zurück (vgl. ebd., 119). Beim Problemtyp ist es ähnlich. Sein Selbstbild ist aufgrund von fehlendem Ehrgeiz von weniger Aktivität und Engagement bestimmt (Vgl. Hirsch 1990, 131f). Das Selbstbild des Krisentyps ist gekennzeichnet von weniger Engagement und mehr Skepsis in Bezug auf seine Selbsteinschätzung (vgl. ebd., 143f). Der

Resignationstyp erlebt sich selbst weniger dynamisch und einfallsreich, pessimistischer, resignierter und skeptischer (vgl. Hirsch 1990, 155).

Dies bedeutet, dass es einen Zusammenhang zwischen der Biographie des/r Lehrers/in und seiner/ihrer Identität gibt. Das Selbstbild des/r Lehrers/in wird jedoch nicht nur von seiner/ihrer Biographie, sondern auch von seinen/ihren gemachten Erfahrungen beeinflusst. Dies soll im nächsten Punkt der Arbeit in den Blick genommen werden.

4.3. Berufliche Handlungs- und Erfahrungsfelder

4.3.1. Berufliches Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus den unterschiedlichen Beziehungen

Wie gezeigt werden konnte besteht das berufliche Tätigkeitsfeld des/r Lehrers/in aus vielerlei Aufgaben (siehe hierzu Kapitel 2.2.). Auch die Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en, Direktor/in, Eltern, Schüler/innen, etc. gehört zu seinem/ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld. Der/die Lehrer/in wird dabei mit den unterschiedlichen Erwartungen und Rollenansprüchen seines/ihres Gegenübers konfrontiert (Vgl. Röthlisberger 1989, 77). Diese Erwartungen beeinflussen sein/ihr Selbstbild. Aus diesem Grund haben die Beziehungen zur Schule, zum Wissen, zu den Schüler/inne/n, zu den Kolleg/inn/en, zum/r Direktor/in und zu den Eltern eine Wirkung auf die berufliche Identität und somit auch auf das berufliche Selbstbild (Vgl. ebd., 79).

In Bezug auf den Einfluss der Schule weist Röthlisberger darauf hin, dass das Selbstverständnis des/r Lehrers/in von der Schule und somit auch von der dahinter stehenden Gesellschaft beeinflusst wird. Er erklärt dies anhand der Tatsache, dass die Schule ein Subsystem der Gesellschaft ist, trotzdem aber Eigenstrukturen entwickelt (Vgl. Röthlisberger 1989, 80f).

Weiters ist das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in vom Interesse am fachlichen Inhalt wie auch von der kindgemäßen Umsetzung des Unterrichtsstoffs bedingt (vgl. Röthlisberger 1989, 93). „Erst aus dem Zusammenspiel beider Gesichtspunkte ergibt sich für den Lehrer ein Zuwachs an wirklich professionellem Selbstverständnis: Sach- und Vermittelungskompetenz bilden für den Lehrer zwei gleichwertige, unmittelbar aufeinander

bezogene und einander durchwirkende Elemente seines beruflichen Selbstverständnisses“ (Röthlisberger 1989, 93).

Bei der Beziehung des/r Lehrers/in zu seinen/ihren Schüler/inne/n spielt die Empathie für die Befindlichkeit des/r Schülers/in eine wesentliche Rolle (vgl. ebd., 102). Diese Aussage bestätigen Sann und Preiser, die sich mit den emotionalen und motivationalen Aspekten der Interaktion zwischen Lehrer/in und Schüler/in beschäftigten und zu dem Schluss kamen, dass Emotionen und Motive wichtig für eine gelingende Beziehung seien (vgl. Sann/Preiser 2008, 209). Es sollte ein Bedürfnis des/r Lehrers/in sein, seine/ihre Einwirkung vom Kind aus „als Hilfe auf dem Weg zunehmender Mündigkeit“ (Röthlisberger 1989, 109) zu planen und dies zum Gegenstand der beruflichen Überlegungen zu machen. Die Unterstützung der Schüler/innen wirkt sich positiv auf das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus, da das Erreichte des/r Schülers/in den/die Lehrer/in mit Freude erfüllt (Vgl. ebd., 109f).

Auch die anderen Beziehungen des/r Lehrers/in, wie die Beziehungen zu seinen/ihren Kolleg/inn/en und zu den Eltern der Schüler/innen, sind von Bedeutung für sein/ihr berufliches Selbstbild (vgl. Röthlisberger 1989, 118).
Röthlisberger ist der Meinung, dass der/die Lehrer/in trotz der Möglichkeit von Teamteaching, Projektwochen, Schulereignissen, etc. ein/e Einzelkämpfer/in sei (vgl. ebd., 119f). Für den/die einzelne/n Lehrer/in aber ist es in der Beziehung zu seinen/ihren Kolleg/inn/en wichtig, „eine zuträgliche *Balance* zwischen Abgrenzung und Öffnung, Eigensein und Anpassung zu finden“ (Röthlisberger 1989, 124).
In gleicher Weise ist die Elternarbeit ein unverzichtbarer Teil der Aufgaben des/r Lehrers/in und stellt eine wichtige Lehrer/innenkompetenz dar (vgl. Giesecke 2001, 206). Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer/innen sollte aus einem Miteinander bestehen, wodurch der/die Schüler/in Geborgenheit und Vertrauen zu sich selbst und anderen vermittelt bekommt (vgl. Röthlisberger 1989, 141ff). Für die Eltern und Lehrer/innen heißt das, dass sie gemeinsam zur Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder bzw. Schüler/innen beitragen sollten (vgl. Wentner/Havranek 1997, 204). Oft kommt es aufgrund verschiedener Ansichten in Bezug auf den Erziehungsauftrag, unterschiedlicher Wandlungsbereitschaft, verschiedener Bedürfnisse und ungleicher sozialer Herkunft immer wieder zu Spannungen zwischen den Eltern und den Lehrer/inne/n. Aus diesen Gründen ist das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer/inne/n laut Röthlisberger oft von Konflikten geprägt (Vgl. Röthlisberger 1989, 137ff). Um die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Eltern verbessern zu können, ist ein verändertes Erziehungs- und

Beziehungsdenken notwendig (vgl. Struben 1998, 142). Für das Selbstverständnis des/r Lehrers/in ist es wichtig, dass das ‚unterschiedlicher Meinung sein' mit den Eltern vorkommen kann. Tatsache ist, dass das Gelingen der Beziehung zwischen Eltern und Lehrer/inne/n das Selbstbild des/r Lehrers/in beeinflusst (Vgl. Röthlisberger 1989, 137ff).

Das Selbstverständnis des/r Lehrers/in ist also von der Beziehung zur Schule, zu den Schüler/inne/n, zum Fachlichen, zu den Kolleg/inn/en und zu den Eltern bestimmt. Aber nicht nur die oben genannten Beziehungen, sondern auch die Beziehung zu sich selbst wirkt wesentlich auf sein/ihr Selbstverständnis ein. Auf die Einflussnahme dieser Beziehung zu sich selbst soll im nächsten Punkt genauer eingegangen werden.

4.3.2. Berufliches Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus der Beziehung zu sich selbst

Röthlisberger ist der Meinung, dass das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in von seiner/ihrer Beziehung zu sich selbst beeinflusst wird und sieht diese unter verschiedenen Gesichtspunkten (vgl. Röthlisberger 1989, 158). Auf diese unterschiedlichen Gesichtspunkte soll im Folgenden eingegangen werden.

Ein erster Aspekt dazu ist das berufliche Anforderungsprofil an den/die Lehrer/in, welches aus den genannten Aufgaben des/r Lehrers/in und aus den personalen Grundhaltungen wie Urvertrauen, Autonomie, Initiative, Werksinn, Identität, Intimität, Generativität und Integrität besteht (vgl. Röthlisberger 1989, 159ff). Weiters wird der/die Lehrer/in und sein/ihr Verhalten auch von den von dem/r Schüler/in übertragenen Erwartungshaltungen und emotionalen Bezügen beeinflusst (vgl. Peagitsch 1983, 176). Diese Erwartungen und Grundhaltungen weisen die Richtung, wie Beruf und Leben gestaltet werden können (vgl. Röthlisberger 1989, 159ff). „Berufliches Selbstverständnis des Lehrers muss somit das handlungsleitende Wissen über spezifische Entartungsmöglichkeiten dieser Berufsgattung beinhalten. Es geht um ein Wissen, das aus reflektierender Distanz zur gesellschaftlichen Rolle des Lehrers und dem diese Rolle einfärbenden Kontext erwächst" (ebd., 165).

Ebenso beeinflusst auch die Berufswahl das Selbstbild des/r Lehrers/in. Die Berufswahlmotive bilden ein System, das mit dem Selbstkonzept und somit auch mit den Einstellungen des Menschen im Gleichgewicht sein sollte (vgl. Peagitsch 1983, 161). Rudow

ist derselben Meinung, wenn er schreibt, dass der Lehrberuf durch die persönlichen Motive beeinflusst ist (vgl. Rudow 1994, 39). Mit Hilfe seiner/ihrer Berufswahlmotive setzt sich der/die Lehrer/in bewusst mit seiner/ihrer Beziehung zu sich selbst auseinander (vgl. Röthlisberger 1989, 170) und dies „setzt die Fähigkeit der Distanznahme zur eigenen Berufsrolle, mithin zu sich selbst, voraus“ (ebd., 170). Die Berufswahlmotive stellen sich also als wichtig für das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in heraus (vgl. ebd., 170).

Einen weiteren das Selbstverständnis des/r Lehrers/in beeinflussenden Faktor stellt das zwiespältige Sozialprestige dar. Der Lehrberuf ist auf der einen Seite von Bedeutung für die Bewahrung und Entwicklung der Gesellschaft und auf der anderen Seite wird er gering geschätzt (Vgl. Röthlisberger 1989, 170f). Fremdling beschreibt diese Geringschätzung wie folgt: „Der Lehrer hat die meisten Ferien, oft den kürzesten Arbeitstag, nutzt jedes Jahr die gleichen Materialien für seinen Unterricht, bildet sich nicht fort und scheint auch ansonsten den Schwerpunkt seines Daseins eher in den schönen oder angenehmen als den herausfordernden Seiten des Lebens zu sehen“ (Fremdling 2008, 38). Die breite Öffentlichkeit vertritt die Meinung, dass das Unterrichten der Schüler/innen ein leichter Beruf sei. Zusätzlich werden die teilweise unzumutbaren Arbeitsbedingungen des/r Lehrers/in von seinem/ihrem Umfeld nicht ernst genommen, da er/sie doch mehr Ferien und Urlaub habe, als sonst jemand (Vgl. Giesecke 2001, 8). Tatsache ist, dass der Lehrberuf gering geschätzt wird (vgl. Peagitsch 1983, 164), sich aus diesem Grund die Stellung des/r Lehrers/in stark gewandelt hat und dies nicht gerade zu einem beglückenden beruflichen Selbst beiträgt (vgl. Röthlisberger 1989, 172ff). „Mit sich selbst als Berufsangehörigem zurecht zu kommen bedeutet für den Lehrer, auch mit dem vielfach nicht sehr bequemen allgemeinen Berufsprestige umgehen zu können, das diesem Berufsstand nun einmal eigen ist“ (ebd., 177), denn sein Berufsbild wird immer zu einem Teil von der gesellschaftlichen Meinung beeinflusst sein (vgl. Peagitsch 1983, 165). Wichtig in Bezug auf sein/ihr Sozialprestige sind für den/die Lehrer/in das Bewusstwerden des eigenen sozialen Kontexts, die Gestaltung seiner/ihrer Lehrer/innenrolle und die Selbsteinschätzung, die der Fremdeinschätzung gegenübersteht (vgl. Röthlisberger 1989, 178).

Ein weiterer Aspekt sind die Chancen und Gefahren, die der Lehrberuf mit sich bringt. Gerner betitelt die Chancen als Vorteile und berufsfördernde Faktoren und die Gefahren als Nachteile und berufshemmende Faktoren, die das Selbstbild des/r Lehrers/in beeinflussen (vgl. Gerner 1976, 138). „Eine realistische Einschätzung sowohl der Chancen wie auch der Gefahren des

Lehrberufs ist für ein berufliches Selbstverständnis unverzichtbar, wenn dieses bei der Bewältigung der Berufspraxis hilfreich sein soll“ (Röthlisberger 1989, 180).

Röthlisberger sieht auch das Zurückbleiben hinter den Idealforderungen an den/die Lehrer/in im Zusammenhang mit seinem/ihrem Selbstbild. Er ist der Meinung, dass sich die Erfahrungen des eigenen Ungenügens auf den Unterricht und das Selbstbild des/r Lehrers/in auswirken können (Vgl. Röthlisberger 1989, 186). Wie aber „der ‚ideale Lehrer‘ nach Auffassung des einzelnen Lehrers aussehen sollte, bestimmt […] keineswegs dieser allein“ (Gerner 1976, 80), denn Ideen und Ideale haben nur Leitbildcharakter und sollen lediglich Richtungen aufzeigen (vgl. Röthlisberger 1989, 186). „Diesen Aspekt sollte sich der Lehrer im Umgang mit sich selbst stets vor Augen halten damit er ein Zurückbleiben hinter Idealforderungen nicht voreilig als Ausdruck beschädigter Identität interpretiert und zum Anlass permanenter Mutlosigkeit nimmt“ (ebd., 186).

Die Art und Weise, wie der/die Lehrer/in mit Belastungen und Stress umgeht, bestimmt seine/ihre Psychohygiene, welche das Selbstbild beeinflusst (vgl. Röthlisberger 1989, 188). Rudow versteht unter Psychohygiene die Persönlichkeits-, Gesundheits- und Leistungsfähigkeitsförderung (vgl. Rudow 1994, 26). Für ihn ist die psychische Gesundheit des Menschen ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., 27). Schaarschmidt und Kieschke definieren die psychische Gesundheit folgendermaßen: „Psychisch gesund ist nach unserem Verständnis ein Mensch, dem es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, der über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, der Ziele verfolgt, in seinem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007, 29). Die Bedeutung der Psychohygiene liegt dabei bei der eigenen Akzeptanz, einem Mindestmaß an Selbstwertschätzung und einem positiven Selbstbild (vgl. Röthlisberger 1989, 201) (genaueres hierzu siehe Kapitel 6.5.).

Der letzte Aspekt, der in Zusammenhang mit dem Selbstbild des/r Lehrers/in steht, ist der des lebenslangen Lernen. Die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft stellen ein tragendes Element des beruflichen Selbstverständnisses des/r Lehrers/in dar (vgl. Röthlisberger 1989, 203), denn berufliche Entwicklung ist nie beendet, da sich Präferenzen und Fähigkeiten mit der Zeit durch neu gemachte Erfahrungen verändern (vgl. Peagitsch 1983, 174f). Die berufliche Identität des/r Lehrers/in kann somit unter dem Entwicklungsaspekt wahrgenommen werden

und sein/ihr Selbstbild unterliegt aus diesem Grund einem entwicklungsbedingtem Wandel (vgl. Röthlisberger 1989, 203).

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Selbstverständnis des/r Lehrers/in von seinem/ihrem Umfeld, den damit verbundenen Beziehungen und von seiner/ihrer Beziehung zu sich selbst beeinflusst wird.

4.4. Rollenerwartungen an den/die Lehrer/in

Das Wort ‚Rolle' kommt vom lateinischen Wort ‚rotulus', was übersetzt ‚Gedrehtes' bedeutet (vgl. Meyer 1997, 141) und meint den Inhaber einer gesellschaftlichen Position, an den sich Verhaltenserwartungen richten (vgl. Wiater 2009, 166). Für den/die Lehrer/in als Rollenträger heißt das, dass er/sie mit den unterschiedlichsten Erwartungen an seine/ihre Rolle konfrontiert wird (vgl. Meyer 1997, 141). Der/die Lehrer/in bekleidet jedoch nicht nur eine sondern eine Fülle an verschiedensten Rollen (vgl. Fremdling 2008, 64), die die Gesamtheit aller Rollenbeziehungen ausmachen und die soziale Rolle des/r Lehrers/in beeinflussen (vgl. Gössinger 1997, 16). Ob und wie der/die Lehrer/in seiner/ihrer Rolle entspricht, hängt aber von dem/der Lehrer/in selbst ab (vgl. Seitz 2008, 190).
Weber sieht den/die Lehrer/in in seiner/ihrer pädagogischen Rolle, in seiner/ihrer Rolle als Erziehungspartner/in der Eltern, in seiner/ihrer Rolle als Kollege/in und Beamter/in und in seiner/ihrer öffentlichen Rolle (vgl. Weber 1975, 35ff zitiert in Seitz 2008, 190). Wiater geht einen Schritt weiter und nennt die unterschiedlichsten Erwartungsträger an den/die Lehrer/in und seine/ihre Rolle. Die Schüler/innen, Eltern, Kolleg/inn/en, Vorgesetzten und die Öffentlichkeit bestimmen die Rolle des/r Lehrers/in auf verschiedene Art und Weise (Vgl. Wiater 2009, 167). Keßler und Krätzschmar sehen dies ähnlich (vgl. Keßler/Krätzschmar 1993, 163). Auch Gössinger beschäftigte sich mit den Rollenbeziehungen des/r Lehrers/in und stellte die wichtigsten Bezugsgruppen wie folgt graphisch dar (siehe ABB. 6):

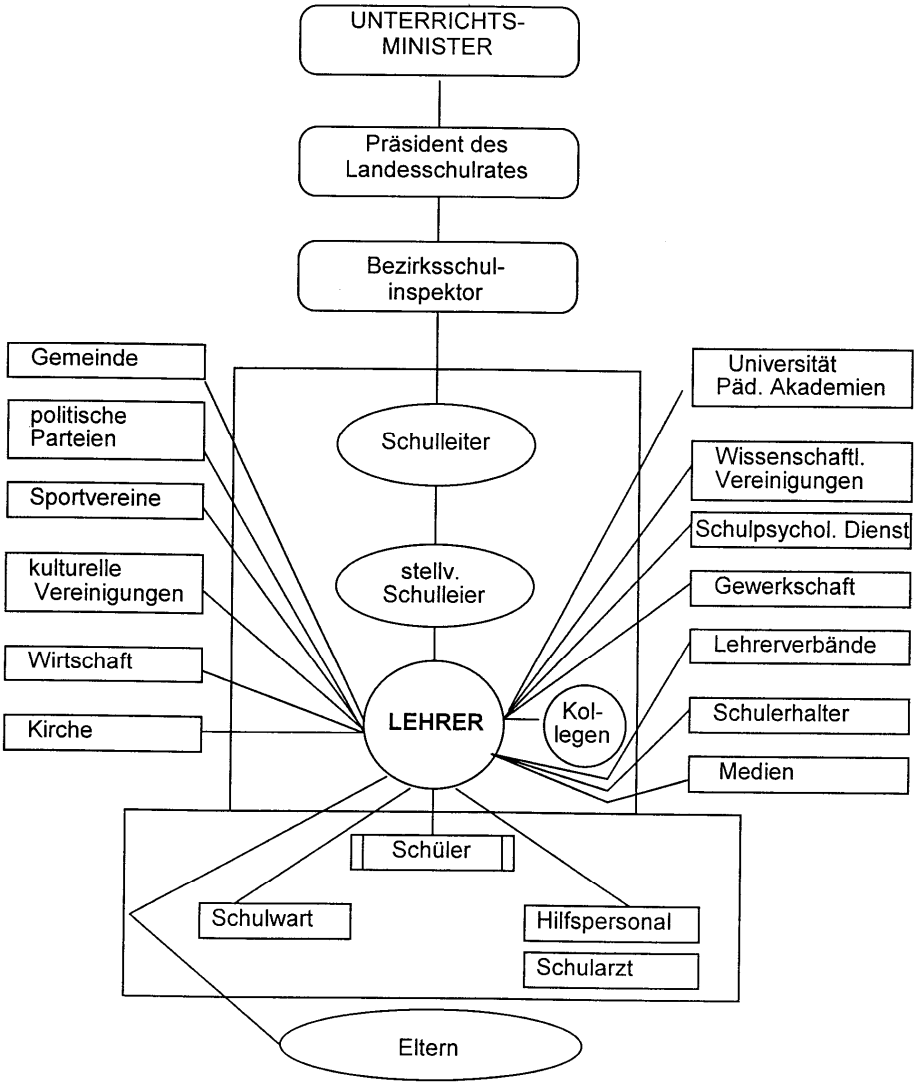

ABB 6: Rollenbeziehungen von Lehrer/innen (Gössinger 1996, 15)

An der Spitze der in Abbildung 6 gezeigten Graphik stehen die Vorgesetzten. Der/die Schulleiter/in steht über dem/der einzelnen Lehrer/in und diese/r ist wiederum mit seinen/ihren Kolleg/inn/en gleichgestellt. Auch die Schüler/innen und der Schulwart sind Erwartungsträger an den/die Lehrer/in. Andere Gruppierungen wie die Eltern, die Gemeinde, politische Parteien, etc. wirken von außen auf den/die Lehrer/in ein und beeinflussen seine/ihre Rolle aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen (Vgl. Gössinger 1996, 14f).

Diese verschiedensten Erwartungen stimmen nicht immer überein. Aus diesem Grund muss der/die Lehrer/in lernen, die widersprüchlichen Rollenerwartungen auszugleichen oder damit zu leben (Vgl. Meyer 1997a, 141).

Beim Ausgleichen der Erwartungen hat er/sie verschiedene Möglichkeiten. Eine erste Möglichkeit ist es, die widersprüchlichen, konkurrierenden Erwartungen an seine/ihre Rolle als Lehrer/in zeitlich versetzt zu erfüllen. Weiters ist es ihm/r auch möglich, sein/ihr eigenes

Rollenverständnis zu entwickeln, um so flexibel auf die unterschiedlichsten Erwartungen eingehen zu können. Eine dritte Möglichkeit zur Erfüllung der Rollen ist die Modulation der Erwartungen (Vgl. Meyer 1997a, 142). Meyer schreibt dazu wie folgt: „Jede Lehrerin sollte lernen, ihre Selbstrolle kreativ auszufüllen und die Rollenerwartungen ihrer Rollenpartner zu modellieren“ (ebd., 142). Dies gelingt aber nicht immer und so befindet sich der/die Lehrer/in oft in einer so genannten Rollendiffusität, welche eine Quelle für innere Konflikte darstellt (vgl. Gössinger 1996, 21). Keßler und Krätzschmar sehen dies analog zu Gössinger. Auch sie sind der Meinung, dass die vielfältigen Rollen, die der/die Lehrer/in bekleiden muss, zu einem offenen und Konflikt beladenen Rollenverständnis führen kann, da sich der/die Lehrer/in in einem Spannungsfeld befindet (vgl. Keßler/Krätzschmar 1993, 163). Es ist also die Aufgabe des/r Lehrers/in, zwischen seiner/ihrer pädagogischen Einstellung und der Pflicht, die er/sie gegenüber der Gesellschaft hat, zu vermitteln (vgl. ebd. 164). „Er kann diese ‚vermittelnde’ Funktion nur leisten, wenn er die gesellschaftlichen Forderungen an pädagogisches Denken und Handeln sensibel wahrnimmt, sie kritisch reflektiert und in seiner Berufstätigkeit im Interesse der Kinder und ihrer Lebensgestaltung immer besser bewältigt“ (ebd., 164).

Nicht nur seine/ihre verschiedenen Rollen und die damit verbundenen Beziehungen, sondern auch die Belastungen des Schulalltags beeinflussen das Selbstbild des/r Lehrers/in. Darauf soll im nächsten Teil der Arbeit näher eingegangen werden.

4.5. Das Phänomen Belastung im Lehrberuf

Im Psychologischen Wörterbuch findet man zum Begriff der psychischen Belastung folgendes: „arbeitswissenschaftlich werden psychische Belastungen definiert als die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken“ (Häcker/Stapf 2004, 118). Redeker sieht die Belastung nur als „ARBEITSTÄTIGKEITEN/ARBEITSERFAHRUNGEN, BEI DENEN ELEMENTARE WÜNSCHE DER BETROFFENEN FRUSTRIERT WERDEN“ (Redeker 1993, 173). Das Psychologische Wörterbuch von Dorsch verweist beim Belastungsbegriff auf den Begriff der Beanspruchung und definiert diese folgendermaßen: „durch exogen oder endogen einwirkende Kräfte belastet werden“ (Dorsch/Häcker/Stapf 1987/1991, 76).
Im kleinen psychologischen Wörterbuch von Michel und Novak findet sich der Belastungsbegriff in Kombination mit dem Begriff Stress. Der Begriff Stress wird oft „als

Bezeichnung für ‚Belastungs- und Beanspruchungssituation' physikalischer […] und psychischer Art" (Michel/Novak 2001, 386) benutzt.
Auch Rudow beschäftigte sich mit der Belastung und unterteilt sie in die objektive Belastung, worunter er die vom Individuum unabhängigen pädagogischen Tätigkeiten (z.B. Arbeitsaufgaben) versteht, die Beanspruchungen hervorrufen. Durch Verarbeitung der objektiven Belastungsfaktoren kommt man zur subjektiven Belastung, die im Gedächtnis als Erfahrung gespeichert wurde und individuell ist. Die emotionale Belastung stellt die dritte Belastungsart dar und wird von Befindlichkeiten bestimmt. Als Leistungs- und Handlungsvoraussetzung zur Bewältigung geistiger Anforderungen wird die kognitive Belastung definiert und ist abhängig von den geistigen Operationen und den Handlungsergebnissen (Vgl. Rudow 1994, 42f). Die letzte der Belastungsarten ist die Selbstbelastung. Die Selbstbelastung entsteht durch selbst eingelerntes Verhalten, wofür der/die Lehrer/in selbst verantwortlich ist (vgl. ebd., 44).
Schaarschmidt und Kieschke meinen zum Thema Belastung im Lehrberuf, „dass Berufe mit erhöhter psychosozialer Beanspruchung, in denen also ständiger Umgang mit Menschen und die Wahrnehmung von Verantwortung für andere Menschen gefordert ist, im Allgemeinen zu den anstrengendsten Berufen gehören […]" (Schaarschmidt/Kieschke 2007, 34).

Tatsache ist, dass die Klagen über Belastungen im Lehrberuf in den letzten zwei Jahrzehnten immer mehr geworden sind. Die Lehrer/innen jammern über Burnout, Stress, Angst und Überarbeitung. Die Zahlen der Frühpensionen im Lehrberuf sprechen für sich. Nur 15% der Lehrer/innen erreichen ihr reguläres Pensionsalter (Vgl. Wiater 2009, 169).

4.5.1. Ergebnisse der Belastungsforschung

Redeker führte ein problemzentriertes Interview zu folgender Fragestellung durch: „WIE ERLEBEN LEHRER(INNEN) IHE BERUFLICHEN BELASTUNGEN?" (Redeker 1993, 59) und kam anhand seiner Ergebnisse auf drei Belastungsebenen. Die Belastung aus der Beziehungsebene beleuchtet die Nähe und Distanz Problematik, die Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler/innen, die Übernahme pädagogischer Verantwortung und den Mangel an Kollegialität in der Schule (vgl. ebd., 89ff). Die eigene Erfahrung in der Schule, das geringe Ansehen des Lehrberufs, die Zunahme der Altersdifferenz zu den Schüler/inne/n und die Routine stellt die Belastung aus der Selbsterfahrungsebene dar (vgl. ebd., 112ff). Auch die Belastungen im eigentlichen Schulalltag spielen eine wesentliche Rolle. Hierzu

gehören die Korrekturtätigkeit, die Beurteilungs- und Auslesefunktion des/r Lehrers/in, die Konferenzen, die Komplexität des Aufgabenbereichs, etc. (vgl. Redeker 1993, 129ff).

Wiater kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Er ist der Meinung, dass die Lehrer/innen die Probleme mit den Schüler/inne/n, die täglichen Organisationspflichten, das Hetzen von Stunde zu Stunde, die Aufgabenvielfalt, die Schwierigkeiten mit methodisch gutem Unterricht, die Probleme mit der Schulleitung, die Überforderung durch zu hohe eigene Ansprüche, etc. als höchst belastend empfinden. Die Hälfte aller Lehrer/innen leiden unter mindestens drei dieser genannten Belastungen (Vgl. Wiater 2009, 170).

Schaarschmidt und Kieschke sehen die Belastung der Lehrer/innen in der fehlenden Erholungsmöglichkeit und räumlichen und zeitlichen Abgrenzung während des Schulalltags (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, 34f).

Rudow bestätigt die obigen Aussagen und nennt folgende Belastungsfaktoren: Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen, arbeitshygienische Bedingungen, soziale Arbeitbedingungen und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen (vgl. Rudow 1994, 59ff).

Arbeitszeitstudien sehen die Länge der Arbeitszeit als Belastungsfaktor, da die zeitliche Arbeitsbelastung immer größer wird (vgl. Redeker 1993, 41ff). Studien zum Arbeitserleben wollen die Gedanken und Empfindungen bei der Ausübung des Berufs zusammenfassen. Hierbei geht es um die Verarbeitung der Anforderungen an den/die Lehrer/in mit bestimmten Tätigkeiten. Dies gilt als Beitrag, um die Arbeitswirklichkeit der Lehrer/innen zu erfassen (Vgl. ebd., 56).

Wulk führte Einzel- und Gruppeninterviews zu den Anforderungen und Belastungen von Berufsschullehrer/inne/n durch und unterteilte seine Ergebnisse in quantitative und qualitative Daten. Mit Hilfe seiner quantitativen Daten kam er zu dem Ergebnis, dass die Belastung mit der Zeitdauer der Beanspruchung zusammenhänge. Genaue Aussagen können dazu aber nicht gemacht werden, da bei den Lehrer/inne/n nur die reine Unterrichtszeit genauer beschrieben ist (Vgl. Wulk 1988, 45). Er fand jedoch heraus, dass der/die Lehrer/in in einer Woche deutlich mehr als 40 Stunden arbeitet. Dies ergibt sich aus der regelmäßigen Wochenendarbeit und der Vermischung des Lehrberufs mit dem Privaten, d.h. die beruflichen Anforderungen sind auch daheim immer präsent (Vgl. ebd., 59). Die qualitativen Daten analysierte er im Hinblick auf die belastenden Arbeitsfelder in der Schule. Die Unterrichtsbedingungen sind der erste Punkt, den die Lehrer/innen als belastend empfinden. Dazu gehören folgende Dinge: die eigene Situation und soziale Stellung im Unterricht, die pädagogischen und sozialen Anforderungen und die pädagogischen und fachlichen Inhalte (Vgl. ebd., 81). Weiters wird

der/die Lehrer/in auch außerhalb des Unterrichts mit belastenden Situationen in der Schule konfrontiert. Als Beispiele können das Erledigen von zusätzlichen Arbeiten in der Pause, kaum Pausen zu haben, Beschaffung von Material, Medien und Geräten, Zeitdruck, etc. genannt werden (Vgl. Wulk 1988, 109). Zu den genannten Belastungen kommt dann auch noch die Belastung am häuslichen Arbeitsplatz hinzu, welche die Privatsphäre durch Korrekturarbeiten, Fortbildungen, etc. beeinträchtigt (vgl. ebd., 127f).

Um den Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten und Handlungen des/r Lehrers/in und die damit einhergehenden Belastungen und Beanspruchungen begreifen zu können, ist es wichtig, sich in einem nächsten Schritt den Grundkonzepten der beruflichen Belastung zuzuwenden.

4.5.2. Grundkonzepte der beruflichen Belastung

Rudow weist darauf hin, dass die Belastung und Beanspruchung des/r Lehrers/in in Verbindung mit seiner Lehrtätigkeit stehe. Die Lehrtätigkeit sieht er als eine Auseinandersetzung der objektiven Anforderungen mit den subjektiven Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen (Vgl. Rudow 1994, 13). „Dabei nehmen Anforderungen bei bestimmter Intensität den Charakter von Belastungen an, und es tritt als Wirkung im Organismus die psychophysische Beanspruchung mit positiven und/oder negativen Folgen auf“ (ebd., 13). Die Schlüsselfunktion bei Rudow`s Tätigkeits- und Handlungskonzept spielt das Ziel der Handlung, welches bei einer Fehlleistung die Quelle der Beanspruchungsreaktionen und -folgen sein kann. Da die Lehrtätigkeit durch viele Bildungs- und Erziehungsziele gekennzeichnet ist, sind die Ziele der Handlung teilweise vorgegeben, können aber auch zusätzlich von dem/der Lehrer/in selbst mitbestimmt werden. Mit Hilfe einer Handlungsinterpretation werden von dem/der Lehrer/in selbst das Handlungsergebnis, die Folgen des Handlungsergebnisses und die Qualität des Handlungsergebnisses überprüft (Vgl. ebd., 15ff). „Bei Prüfung des Handlungsergebnisses erfolgt ein Vergleich mit dem Zielmodell (Soll-Ist-Vergleich). Die Differenz zwischen Ergebnis und Ziel wird bewertet. In Abhängigkeit von der Größe der Soll-Ist-Diskrepanz und deren Valenz für die betroffene Person kann Unzufriedenheit oder sogar Streß [!] aufkommen“ (ebd., 17). Da die Motive des/r einzelnen Lehrers/in ein wichtiges Moment der Lehrtätigkeit sind, wird diese von ihnen bestimmt (vgl. ebd., 23) und mit deren Hilfe und der Ziel- und Bedingungsangemessenheit von Handlungsphasen werden die Belastungseffekte beschrieben (vgl. ebd., 19).

Rudow ist der Meinung, dass die Lehrtätigkeit zu den psychisch am meisten belasteten Berufen zähle (vgl. Rudow 1994, 44) und nicht nur kognitiv, sondern auch emotional belastend auf den/die Lehrer/in wirke (vgl. ebd., 25).

Für Schönwälder ist sowohl das Lehrer/innenhandeln, als auch der Arbeitsauftrag des/r Lehrers/in von Bedeutung für seine/ihre Belastung. Er sieht die Arbeitsbelastung des/r Lehrers/in bestimmt von der Handlungsmotivation, der Qualifikation, der zeitlichen Belastung, der Arbeitsintensität, der Tätigkeitsart und von den Arbeitsbedingungen (Vgl. Schönwälder 1983, 45ff). Die Größe der Belastung kann jedoch verschieden sein, da die Anstrengung und Selbstbelastung bei gleichem Arbeitsergebnis von Mensch zu Mensch unterschiedlich erfahren wird (vgl. ebd., 51). Schönwälder erläutert dies folgendermaßen: „Bei gleicher ‚objektiver' Belastung kann nun je nach Leistungsvoraussetzung und ihrer aktuellen Mobilisierbarkeit und Schwankung die reale Belastung verschiedener Personen durchaus verschieden sein – trotz gleicher objektiver Belastung durch Aufgabe und Arbeitsbedingung; ja sogar je einzelne Person kann in Abhängigkeit von Schwankungen der Leistungsvoraussetzungen bei gleich bleibender Arbeitsaufgabe und gleichen Arbeitsbedingungen verschieden hohe realisierte Arbeitsbelastung möglich sein" (ebd., 51).

Aus den Erläuterungen von Schönwälder kann geschlossen werden, dass es die Real-Belastung nicht gibt, da die Belastung von Art, Umfang und Intensität abhängt (vgl. ebd., 65).

Auch Redeker beschäftigte sich mit dem Belastungsbegriff und entwarf Erklärungsmodelle. Als erstes Modell führt Redeker das Tiefenpsychologische Modell an. Dieses erklärt die Belastung anhand von schwer integrierbaren Emotionen, die verdrängt werden müssen, da der Wechsel ins Bewusstsein des Menschen die negativen Gefühle verstärken würde (Vgl. Redeker 1993, 13). Die Belastung ist hierbei also ein unverarbeiteter Konflikt, der durch die bewusste Wahrnehmung des Konfliktes gelöst werden könnte (vgl. ebd., 57). Ein weiterer Ansatz ist der sozialpsychologische Ansatz, der die Belastungen des/r Lehrers/in aus gesellschaftskritischer, soziologischer oder kognitionstheoretischer Sicht beleuchtet. Bei diesem Ansatz ist die Belastung gekennzeichnet durch die subjektive Rollenauseinandersetzung und den unbewussten gesellschaftlichen Druck (Vgl. ebd., 25). „*Die betroffenen Individuen müssen diese durch gesellschaftliche Strukturen bedingten Widersprüche kognitiv und emotional verarbeiten – damit be-lasten sie sich*" (ebd., 25). Eine weitere Perspektive ist jene von der Erziehungswissenschaft. Hierbei löst der Unterschied zwischen dem schulischen Alltag und den Zielvorstellungen die Belastungsreaktion bei den Lehrer/inne/n aus, d.h. die Differenz zwischen Wunsch und Realität belastet die Lehrer/innen (vgl. Redeker 1993, 28f). Das letzte Erklärungsmodell zum Belastungsphänomen ist die

arbeitswissenschaftliche Sicht. Hierbei ist der Belastungsbegriff eine objektive, messbare Größe, auf den eine Reaktion folgt (vgl. Redeker 1993, 29ff).

Nachdem die Grundkonzepte zum Belastungsbegriff erläutert wurden, wird im nächsten Punkt der Arbeit auf das Belastungserleben und die darauf folgenden Reaktionen eingegangen.

4.5.3. Das Erleben und die Reaktionen auf die berufliche Belastung

Die Annahme liegt nahe, „daß [!] zwischen den Emotionen, die Menschen bei der Verrichtung ihrer Arbeit entwickeln, sowie den Einschätzungen ihrer beruflichen Funktionen und Arbeitsbedingungen in der gegebenen gesellschaftlichen Situation und ihren (unbewußten) [!] Wünschen und Bedürfnissen Zusammenhänge bestehen“ (Redeker 1993, 168), d.h. es gibt einen Zusammenhang zwischen den psychischen Gegebenheiten der Menschen und deren Arbeitswirklichkeit. Redeker ist der Meinung, dass das Wirken und Arbeiten des/r Lehrers/in damit zusammenhängt, „ob und inwieweit es den Betroffenen im Laufe ihrer Sozialisationsgeschichte gelungen ist, Lebenserfahrungen zu verarbeiten und Wege zur Befriedigung elementarer Wünsche zu finden“ (ebd., 169). In der Arbeitssituation wiederholen sich unverarbeitete Konflikte des Öfteren und werden zu Problemen, wenn dem/der Lehrer/in die Übertragung nicht bewusst und keine Handlungsalternativen entwickelt wurden. Aus diesem Grund ist eine Reflexion und Bewertung von Erfahrungen für das Belastungserleben des/r Lehrers/in wichtig. Dabei führen Erfahrungen mit Distanz, Machtlosigkeit, Disharmonie, Geringschätzung, Beziehungslosigkeit, etc. zu unangenehmen Gefühlen. Im Gegensatz dazu führen Macht-, Geltungs-, Harmonie-, Geborgenheits-, Sicherheitserfahrungen, etc. zu positiven bzw. angenehmen Gefühlen (Vgl. ebd., 170ff).
Befindet sich der/die Lehrer/in in einer Belastungssituation bleibt dies meist nicht ohne Folgen. Persönliche Reaktionen auf die Belastung können z.B. sein: Abgespanntheit, innere Unruhe, Gehetztheit, Ärger, Stress, Überforderung, Kopfschmerzen, Magendruck, Kreislaufbeschwerden, Herzbeschwerden, etc. Weiters sind auch Reaktionen den vertrauten Personen gegenüber zu erwarten, die in Form von Gereiztheit, Empfindlichkeit, Rückzug, Streitsucht, Appetitlosigkeit, schimpfen, jammern, etc. zum Ausdruck kommen können. Auch Reaktionen in der Schule wie sich zu beschweren, sich zurückzuziehen, zu reden, sich nichts anmerken zu lassen, etc. gehen Hand in Hand mit der Belastungssituation (Vgl. Wulk 1988, 129ff).

Als ein weiterer Autor, der sich mit den positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen beschäftigte, kann Rudow genannt werden. Für ihn sind Beanspruchungsreaktionen psychophysische Reaktionen, die nur kurz und reversibel auftreten. Hingegen sieht er die Beanspruchungsfolgen als chronische und überdauernde Phänomene (Vgl. Rudow 1994, 45).

Das Erleben und die Reaktionen auf die Belastungssituationen haben Einfluss auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in. Aus diesem Grund wird nun im Weiteren kurz auf den Zusammenhang zwischen der Belastung des/r Lehrers/in und seinem/ihrem Bild von sich selbst eingegangen.

4.5.4. Zusammenhang zwischen Belastung und Selbstverständnis des/r Lehrers/in

Tatsache ist, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Belastungsempfinden des/r Lehrers/in und seinem/ihrem beruflichen Selbstbild gibt.
Dafür spricht, dass die Unterrichtsbedingungen wie die soziale Stellung, die pädagogischen und sozialen Anforderungen, die fachlichen Inhalte, etc. von Bedeutung für das Selbstwertgefühl des/r Lehrers/in sind (vgl. Wulk 1988, 81). Auch die Abhängigkeit der Persönlichkeitsentwicklung von den Belastungen (vgl. Rudow 1994, 48) stellt sich als relevant für das Selbstverständnis des/r Lehrers/in heraus.
Redeker ist derselben Meinung, wenn er von einem Zusammenhang zwischen den psychischen Gegebenheiten der Menschen und deren Arbeitswirklichkeit spricht (vgl. Redeker 1993, 168). Auch Elbing sieht dies ähnlich. Er sieht einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und dem Selbstbild des/r Lehrers/in, indem er meint, dass sich Konfliktsituationen auf das Selbstwertgefühl auswirken und daher belastend für den/die Lehrer/in sind (vgl. Elbing 1983, 115). Dies bedeutet, dass Belastungen nicht isoliert vom Praxiszusammenhang und vom Selbstbezug gesehen werden können (vgl. Combe 2000, 17f). „Die Behauptung ist, dass es in Situationen, in die wir eingestrickt sind, einen stets mitlaufenden Selbstbezug gibt, bei dem wir Situationen in Bezug auf unser eigenes Wohl bewerten“ (ebd., 18).

Abschließend kann festgehalten werden, dass nicht nur das Belastungserleben des/r Lehrers/in wesentlich für sein/ihr Selbstbild ist, sondern auch die Zufriedenheit mit seinem/ihrem Beruf ist ein wesentlicher Faktor, der das Bild, das er/sie von sich selbst hat, beeinflusst.

4.6. Berufszufriedenheit des/r Lehrers/in

Da die Begriffe Berufszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit in der deutschsprachigen Literatur Großteils synonym verwendet werden, gibt es auch in dieser Arbeit keine Trennung zwischen den beiden Begriffen.

Für Bieri stellt sich die Berufszufriedenheit als innere Einstellung dar (vgl. Bieri 2006, 33), die als „Zufriedenheit mit der beruflichen Situation im Ganzen“ (ebd., 33) gesehen wird. Ipfling geht einen Schritt weiter. Er sieht die Berufszufriedenheit unter verschiedenen Blickwinkeln: als einen emotionalen Zustand, als Einstellung, als Motiv und als Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, 23). Ammann fügt dem noch die Werthaltung und die Interaktion zwischen Person und Umwelt hinzu (vgl. Ammann 2004, 19ff). Auch Rudow ist der Meinung, dass die Arbeitszufriedenheit von Einstellungen, Werten, Zielen, Motivation, Anspruchsniveau, Extra- oder Introversion, Selbstbild, Alter, Familienstand und Kinderanzahl beeinflusst wird (vgl. Rudow 1994, 160). Die einzelnen Facetten der beruflichen Zufriedenheit ergänzen einander zu dem Gesamterlebnis ‚Berufszufriedenheit’ (vgl. Ammann 2004, 23). Ähnlich argumentiert auch Gössinger, wenn sie die Zufriedenheit mit dem Beruf als mehrdimensionales Konstrukt sieht, das sich aus den einzelnen Teilzufriedenheiten zusammensetzt (vgl. Gössinger 1996, 34). Die Berufszufriedenheit definiert sich weiters durch die subjektive Verfassung in Relation zu den beruflichen Bedingungen (vgl. Ammann 2004, 22). Ähnlich argumentiert Ulich, indem er meint, dass sich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit daraus ergibt, „wie Lehrer/innen ihr subjektives Befinden im Verhältnis zu den Bedingungen und Ergebnissen ihrer Tätigkeit einschätzen“ (Ulich 1996, 215). Gössinger geht einen Schritt weiter. Für sie ist die Arbeitszufriedenheit eine Interaktion zwischen der Persönlichkeit und der Arbeitsumwelt, „die aus subjektiven, emotional-affektiven und rationalen Wertungen der Person einerseits und den objektiven Arbeitsverhältnissen andererseits resultiert und so Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten zeigt“ (Gössinger 1996, 33). Stahl analysierte den Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit und der Professionalisierung und weist auf folgendes hin: „Berufszufriedenheit muss als subjektive Äußerung gesehen werden, die schwankt je nach Zeitpunkt und psychischer Verfassung der Befragten“ (Stahl 1995, 84). D.h. sie ist bedingt

von der individuellen Bewertung der Situation und der Erwartungshaltung (vgl. ebd., 106). Auch Schütz beschäftigte sich mit dem Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Zufriedenheit. Für sie bestimmen die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf die Qualität und die Ziele im Beruf (vgl. Schütz 2009, 31). Weiters stellt die Berufszufriedenheit den Unterschied zwischen Ist und Soll des Berufes dar (vgl. ebd., 95). Rudow bestätigt dies, indem er die Arbeitszufriedenheit als eine Befindlichkeit, „die auf der Grundlage des (Soll-Ist-) Vergleichs von individuellen Erwartungen und dem Inhalt bzw. Bedingungen der Arbeitstätigkeit entsteht und bei ihrer Ausübung antriebsregulatorisch als Einstellung wirksam wird“ (Rudow 1994, 157), sieht. Er unterscheidet zwischen der Arbeitszufriedenheit als psychischem Zustand und als dynamischem Zustand. Zur Arbeitszufriedenheit als psychischem Zustand schreibt er folgendes: „Sie wird hierbei als Erfüllung eines Bedürfnisses, das aus einem Mangelzustand resultiert, gesehen“ (ebd., 158). Bei der Arbeitszufriedenheit als dynamischem Zustand weist er auf folgendes hin: „Durch den sozialen Vergleich wird das Anspruchsniveau in Abhängigkeit vom erreichten AZ–Niveau verändert“ (ebd., 158). (AZ steht für Arbeitszufriedenheit)

Nach der Einführung des Begriffs ‚Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit’ soll der Blick als nächstes auf die Ergebnisse der Berufszufriedenheitsforschung gerichtet werden.

4.6.1. Ergebnisse der Berufszufriedenheitsforschung

Um herauszufinden, wie Lehrer/innen ihre persönliche Berufszufriedenheit definieren, führten Ipfling, Peez und Gamsjäger eine Untersuchung an 60 Primar- und Sekundarstufenlehrer/inne/n durch. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Maßnahmen zur Förderung der Zufriedenheit an dem/der Lehrer/in selbst und an der Institution Schule ansetzen können (Vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, 28ff). Grunder und Bieri analysierten die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen anhand eines Fragebogens. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass 86% der Lehrer/innen mit ihrem Beruf relativ bis sehr zufrieden sind und dass sie ihn wieder ergreifen würden. Als Auslöser der Berufsunzufriedenheit konnten sie beziehungsspezifische Aspekte festmachen (Vgl. ebd., 157ff).
Mit den Kündigungsgründen der Lehrer/innen beschäftigte sich auch Bieri in der Schweiz. Er teilte Fragebögen an zwei verschiedene Lehrer/innengruppen aus: an jene, die im Beruf bleiben und an jene, die kündigen. Es stellte sich heraus, dass Lehrer/innen gerne unterrichten, hoch belastet sind und trotzdem zufrieden sind (Vgl. Bieri 2006, 85ff). *„Über 80% sehen sich*

in ihrem Beruf als zufrieden oder sehr zufrieden. Lediglich 6,7% der Lehrkräfte […] geben Werte an, die Unzufriedenheit repräsentieren" (Bieri 2006, 114). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Rudow. Auch er befragte 60 Lehrer/innen und stellte fest, dass die Arbeitszufriedenheit ein Bestandteil des Wohlbefindens im Lehrberuf sei und dass die Lehrer/innen insgesamt zufrieden mit ihrem Beruf seien. In Bezug auf die materiellen und curricularen Bedingungen, die Bezahlung, das Image und die Weiterbildungs- und Karrierechancen konnte eine gewisse Lehrer/innenunzufriedenheit festgestellt werden (vgl. Rudow 1994, 163f). Merz kam in Bezug auf die Bezahlung und das Lehrer/innenimage auf dasselbe Ergebnis wie Rudow. Weiters konnte er mit Hilfe seiner Ergebnisse Vorteile und Nachteile des Lehrberufs festmachen. Die Lehrer/innen sehen den Umgang mit jungen Menschen, die Selbstständigkeit in der Berufsausübung und die abwechslungsreiche Tätigkeit als Vorteile ihres Berufs. Als Nachteile können die zu großen Klassen, die Überforderung, die Verwaltungsarbeiten und die Schwierigkeiten mit den Eltern genannt werden (Vgl. Merz 1979, 116ff).
Problemzentrierte narrative Interviews führte Ammann mit weiblichen Lehrerinnen mittlerer Berufsphase durch. Er konnte einen Zusammenhang zwischen der beruflichen und der persönlichen Einstellung und zwischen Zufriedenheit und Alter feststellen (Vgl. Ammann 2004, 133ff).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass verschiedene Untersuchungen immer wieder auf ähnliche Ergebnisse kommen, die besagen, dass die Berufszufriedenheit der Lehrer/innen bei ungefähr 80% liegt (vgl. Ammann 2004, 70). Eine gegensätzliche Position kann bei Schütz erkannt werden. Sie befragte hessische Lehrerinnen mit Hilfe von Fragebögen und kam zu dem Ergebnis, dass die Zufriedenheitswerte nur selten sehr hoch eingestuft wurden (vgl. Schütz 2009, 133).

Nachdem die unterschiedlichen Forschungsergebnisse zur Berufszufriedenheit diskutiert wurden, beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den Determinanten der Berufszufriedenheit.

4.6.2. Determinanten der Berufszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit wird von einer Fülle an Determinanten bestimmt (vgl. Ammann 2004, 55).

Laut Grunder und Bieri hängt die Zufriedenheit mit dem Beruf ‚Lehrer/in' sowohl von den situativen persönlichen Merkmalen, als auch von den Arbeitsbedingungen wie Ausstattung der Schule, räumliche Bedingungen, zeitliche Belastung, Gehalt, Schultyp, Klassengröße, Sozialprestige, etc. ab. Weitere wichtige Determinanten der Berufszufriedenheit stellen der soziale Kontext (Arbeitsklima, zwischenmenschliche Beziehungen) und der Arbeitsinhalt dar. Aus diesem Grund können das Einsetzen der persönlichen Fähigkeiten, eine interessante, abwechslungsreiche Arbeit, eine innerliche Befriedigung, keine allzu hohe Belastung, Erfolgserlebnisse, Entscheidungsspielraum und Mitgestaltungsmöglichkeiten das Gefühl der Zufriedenheit mit der Arbeit positiv verstärken (Vgl. Grunder/Bieri 1995, 144). Es sind jedoch nicht nur die eben genannten Dinge, die die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf beeinflussen, sondern auch Persönlichkeits-, Tätigkeits- und Organisationsmerkmale bedingen die Berufszufriedenheit (vgl. Bieri 2006, 35). Stahl sieht dies ähnlich und zählt folgende Determinanten zur Arbeitszufriedenheit: Verantwortung, Beförderung, Belohnung, verbale Anerkennung, soziale Interaktion und Selbstbestimmung (vgl. Stahl 1995, 134).

Wirft man einen Blick auf Ulich fällt auf, dass er die Berufszufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulart, den geschlechtsspezifischen Unterschieden, dem Dienstalter und der Arbeit mit den Schüler/inne/n sieht (vgl. Ulich 1996, 220ff). Er führt einige Umstände für zufriedene Lehrer/innen an, die wie folgt aussehen: mittlere/geringe berufliche Belastung, positive Einstellungen und Motivationen zum Beruf, Erfolg und Anerkennung im Beruf, ein geringes Ausmaß an Konflikten und Freude und Sicherheit in der pädagogischen Arbeit mit den Schüler/inne/n (vgl. ebd., 228). Bieri beschäftigte sich mit den Verursachern der Berufszufriedenheit und weist dabei auf folgendes hin: Arbeitsinhalt, Kollegium, Schüler/innen, organisatorische Aspekte, berufslaufbahnbezogene Gesichtspunkte, Lehrkraft als Person, Schule und Gesellschaft, etc. all diese Dinge beeinflussen die Zufriedenheit des/r Lehrers/in mit seiner/ihrer Arbeit (vgl. Bieri 2006, 35). Die Berufszufriedenheit ist von immenser Bedeutung für das ganze Dasein (vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, 23), da sie Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit hat (vgl. Ammann 2004, 71). Dies bedeutet, dass sich die Zufriedenheit mit dem Beruf positiv auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben auswirkt und umgekehrt (vgl. ebd., 86).

Der/die Lehrer/in befindet sich also in einem Wechselspiel zwischen beruflicher und privater Lebenswelt, Berufszufriedenheit und Bewältigungskapazität (vgl. Ulich 1996, 217). Jedoch ist

die Berufszufriedenheit von Lehrer/inne/n durch Beziehungsängste, Interaktionsprobleme und Kontakthemmungen gefährdet (vgl. Ulich 1996, 224). Ein weiterer Grund für Berufsunzufriedenheit kann eine fehlende Professionalisierung sein (vgl. Stahl 1995, 70). Ammann hingegen sieht den Hauptgrund für die Berufsunzufriedenheit in einer nicht gelingenden Interaktion zwischen Lehrer/in und Schüler/in. Er nennt die Besoldung, die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten, das geringe Sozialprestige und die Interaktionsschwierigkeiten mit den Eltern, der Schulaufsicht und dem/r Direktor/in als weitere Determinanten für Berufsunzufriedenheit (Vgl. Ammann 2004, 86).
Eine länger andauernde Unzufriedenheit mit dem Beruf hat Auswirkungen auf das Verhalten, die psychische und physische Gesundheit, das Allgemeinbefinden, die Fehlzeiten, das Anpassungsvermögen und die Kündigungshäufigkeit des/r Lehrers/in (vgl. Stahl 1996, 74). „Wenn der Umgang mit Schülerinnen und Schülern jahrelang belastet und auslaugt, führt das zu gravierenden Beeinträchtigungen der Persönlichkeit“ (Ulich 1996, 229). Weitere Folgen der Arbeitsunzufriedenheit wären Stress und Burnout (vgl. Stahl 1996, 99). Grunder und Bieri sind derselben Meinung, wenn sie Belastungen, Stress, Ausbrennen und Resignation als Ursachen für Unzufriedenheit mit dem Beruf nennen (vgl. Grunder/Bieri 1995, 90). „Mangelnde oder fehlende Arbeitszufriedenheit beeinflußt [!] als vermittelnde Variable vier psychosomatische Stressreaktionen: Angst, Depression, Gereiztheit und Beschwerden“ (Stahl 1996, 140). Tatsache ist, dass die Art und Weise, wie der Mensch die objektiven Bedingungen seines Berufs wahrnimmt, zu Unzufriedenheit führen kann (vgl. ebd., 140).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die Zufriedenheit im Lehrberuf nicht ausschließlich wegen des/r einzelnen Lehrers/in von Bedeutung ist, sondern auch aufgrund des Bildungsauftrags, den die Institution Schule innehat (vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995, 23).

Wie gezeigt werden konnte ist die Berufzufriedenheit des/r Lehrers/in von vielen unterschiedlichen Determinanten bestimmt, welche wiederum Einfluss auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in haben. Aus diesem Grund ist die nächste Frage, die nun geklärt werden sollte, jene nach dem Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Selbstverständnis des/r Lehrers/in.

4.6.3. Zufriedenheit und Identität

Der Mensch sucht nach dem Sinn im Leben und ordnet es nach von ihm selbst festgelegten Zielen. Weiters macht er während seines Lebens immer wieder neue Erfahrungen, die seine Lebensgeschichte beeinflussen (vgl. Ammann 2004, 31). Dies bedeutet, dass jede einzelne Erfahrung, die der Mensch macht, in seinem Ich bzw. in seiner eigenen Identität erkennbar ist (vgl. ebd., 31). „Dort, wo der Aufbau der Identität mit der Umwelt gelingt, das Gefühl entsteht, mit den Anforderungen der Umwelt in Einklang zu stehen, dort ist auch die grundlegende Bedingung für Zufriedenheit geschaffen. Zufriedenheit ist so verstanden Ausdruck gelungener Identitätsbildung“ (ebd., 31f). Dies bedeutet für den Menschen, dass seine Identität und Zufriedenheit von einem Ausgleich zwischen Fremd- und Selbstbild und Fremd- und Selbsterwartung abhängig ist. Die Erfahrungen des Lebens machen die Identitätsbildung für den Menschen erfahrbar (Vgl. ebd., 32). Aus diesem Grund hat der Beruf für den/die Lehrer/in einen wichtigen identitätsbildenden Stellenwert (vgl. ebd., 325) und damit beeinflusst er auch sein/ihr Selbstverständnis.
Rudow bestätigt dies, indem er von einer Beeinflussung zwischen Arbeitszufriedenheit und Selbstbild des/r Lehrers/in spricht (vgl. Rudow 1994, 160).

Aufgrund der obigen Erkenntnisse kann also notiert werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und dem Bild des/r Lehrers/in von sich selbst gibt. Nun ist es von Bedeutung in einem letzten Punkt in Bezug auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in alle gesammelten Eindrücke nochmals zu fixieren.

4.7. Das Selbstverständnis und dessen Bedingungen

Zusammenfassend kann vermerkt werden, dass das Selbstbild des/r Lehrers/in von vielerlei unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. Nicht nur die Identität des/r Lehrers/in, sondern auch seine/ihre Biographie und die gemachten Erfahrungen beeinflussen das Bild, das der/die Lehrer/in von sich selbst hat. Sein/ihr beruflicher Werdegang, seine/ihre Berufserfahrung und sein/ihr Verhältnis zum Beruf haben ebenfalls Auswirkungen auf sein/ihr Selbstverständnis. Wie gezeigt werden konnte befindet sich der/die Lehrer/in in einem vielschichtigen Beziehungsgeflecht mit den Schüler/inne/n, den Eltern, den Kolleg/inn/en, der Schule und seinem/ihrem Wissen. Alle diese unterschiedlichen Beziehungen nehmen Einfluss auf sein/ihr Selbst. Aber nicht nur die Beziehungen an sich, sondern auch die Erwartungen der Beziehungspartner/innen bedingen das Selbstbild des/r Lehrers/in. Der Vergleich mit anderen

Menschen ist ein weiterer Faktor, der das Selbstkonzept des/r Lehrers/in beeinflusst. Die Persönlichkeit des Einzelnen und seine Beziehung zu sich selbst können als weitere, das Selbstverständnis des/r Lehrers/in beeinflussende, Faktoren genannt werden. Es sind jedoch nicht nur die Einflussfaktoren auf der Beziehungsebene, sondern auch äußere Umstände wie die unterschiedlichen Belastungen, die tagtäglich auf den/die Lehrer/in einwirken, von Bedeutung für das Bild, das der/die Lehrer/in von sich selbst hat. Auch der besprochene Zusammenhang zwischen Belastung und Arbeitszufriedenheit wirkt sich maßgeblich auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus.

Nachdem nun die Einflussfaktoren auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in besprochen wurden, ist es im nächsten Schritt der Arbeit notwendig auf den Zusammenhang zwischen Selbstbild und Professionalisierung des/r Lehrers/in einzugehen.

5. ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SELBSTVERSTÄNDNIS UND PROFESSIONALISIERUNG DES/R LEHRERS/IN

Nach der Erläuterung der beiden großen Themenkomplexe ‚Selbstbild' und ‚Professionalisierung' in den vorangegangenen Kapiteln, soll nun in diesem Teil der Arbeit ein möglicher Zusammenhang zwischen den beiden Themenkomplexen herausgefiltert werden.

Bevor die Forschungsfrage ‚Wie verändert sich das Selbstbild des/r Sekundarstufenlehrers/in nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?' im empirischen Teil der Arbeit untersucht wird, wird im vorliegenden Kapitel die vermutete Veränderung des Selbstbildes nach einer Fortbildung anhand der vorhandenen Literatur zu diesem Thema analysiert.

Dass es eine Veränderung im Selbstbild des/r Lehrers/in nach einer Fortbildung gibt, bestätigen die Ausführungen von Miller, die besagen, dass eine Förderung der Lehrer/innenfortbildung zu einem positiven Selbstkonzept, zu Zufriedenheit, zu Ausgeglichenheit, zu positivem Denken etc. führen (vgl. Miller 1995, 28).

Auch die Tatsache, dass die Person des/r Pädagogen/in, die seine/ihre Persönlichkeit und sein/ihr Selbstbild einschließt, in das professionelle Handeln integriert ist, spricht für eine positive Beantwortung der zu untersuchenden Forschungsfrage (vgl. Nieke 2002, 21).

Laut Michel und Novak kann die „verhaltensändernde Wirkung des Selbstkonzeptes vor allem in der […] schulischen Weiterbildung beobachtet werden" (Michel/Novak 2001, 191). Dies ist ein weiterer Punkt, der für eine Veränderung des Selbstbildes nach einer Fort- bzw. Weiterbildung spricht.

Ein nächster Aspekt, der einen Zusammenhang zwischen Selbstbild und Professionalisierung bestätigt, ist der des lebenslangen Lernens. Die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft stellt ein tragendes Element des beruflichen Selbstverständnisses des/r Lehrers/in dar (vgl. Röthlisberger 1989, 203), denn berufliche Entwicklung ist nie beendet, da sich Präferenzen und Fähigkeiten mit der Zeit durch neu gemachte Erfahrungen verändern (vgl. Peagitsch 1983, 174f). Die berufliche Identität des/r Lehrers/in kann somit unter dem Entwicklungsaspekt wahrgenommen werden und sein/ihr Selbstbild unterliegt aus diesem Grund einem entwicklungsbedingtem Wandel (vgl. Röthlisberger 1989, 203). Dies kann durch die Ausführungen von Arnold und Schüßler bestätigt werden. Sie sprechen von einer

Abhängigkeit des Lernens der Pädagogen von ihrer Persönlichkeit (vgl. Arnold/Schüßler 2002, 132). Begründet wird dies dadurch, dass Lernen ein Vorgang ist, welcher von dem/r Lernenden selbst, seiner/ihrer Eigenstruktur, seinem/ihrem Lernstil, etc. organisiert wird (vgl. ebd., 132). Somit wird die Fort- und Weiterbildung des/r Lehrers/in als Identitäts- und Biographiearbeit gesehen (vgl. ebd., 133).
Ebenfalls bestätigt wird dies von Huber, der die Meinung vertritt, dass die Erfahrungen und das Selbstverständnis des Menschen Einfluss auf seinen Bildungsprozess haben (vgl. Huber 2009, 453).
Auch Bauers Modell des professionellen Selbst weist auf einen Zusammenhang zwischen dem Selbstbild und der Professionalisierung des/r Lehrers/in hin. Das professionelle Selbst treibt die persönliche und professionelle Entwicklung des/r Lehrers/in voran und beschreibt seinen/ihren persönlichen Wandel (vgl. Bauer 2005, 75). Tatsache ist, dass es einen Einfluss auf das Selbstbild des/r Lehrers/in hat (vgl. ebd., 83) und dass es in Form von Fortbildungen gefördert werden kann (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, 14).

Wie die Literaturrecherche ergeben hat, haben zahlreiche Autor/inn/en die Vermutung, dass Fort- bzw. Weiterbildungen im Lehrberuf Veränderungen des Selbstbildes mit sich bringen. Es ist nun die Aufgabe des empirischen Teils der Arbeit, diese Vermutungen anhand eines qualitativen Forschungsdesigns zu belegen.

6. EMPIRISCHER TEIL

6.1. Forschungsmethode

In der vorliegenden Diplomarbeit wird ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Selbstbild des/r Lehrers/in und seiner/ihrer Professionalisierung in Form von Fortbildung beforscht. Die Forschungslücke besteht vor allem in den fehlenden empirischen Untersuchungen zu diesem Thema. Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich nun mit einer empirischen Untersuchung zu dieser Thematik.

Da zur Beantwortung der Forschungsfrage ‚Wie verändert sich das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?' teilweise Eindrücke, Gefühle, Emotionen, Erfahrungen, subjektive Empfindungen, etc. erfasst und analysiert werden sollen, ist es sinnvoll, eine empirische Untersuchung in Form von qualitativen Interviews durchzuführen.

Für ein qualitatives Forschungsdesign bei der Analyse dieser Thematik sprechen die Ausführungen von Flick, Kardorff und Steinke, die folgendes über die qualitative Forschung schreiben: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen" (Flick/Kardorff/Steinke 2003, 14). Ähnlich argumentiert Mayring, wenn er schreibt, dass die qualitative Sozialforschung versucht, die soziale Realität anhand von Befragungen in alltäglichen Situationen zu begreifen (vgl. Mayring 2002, 10). Dies wird von Cropley bestätigt, der in Anlehnung an Riessman die „Phase des Erzählens […], die jeweils die persönliche Realität eines spezifischen Teilnehmers darstellt" (Cropley 2002, 61), nennt. Die Tatsache, dass qualitative Forschung an den sozialen und subjektiven Bedeutungen der Befragten anknüpft und dabei ihr Handeln und Wissen analysiert, spricht für eine qualitative Untersuchung der genannten Forschungsfrage (vgl. Flick 2009, 29). Die Offenheit qualitativer Forschung ist ein weiterer Grund, warum bei dieser Arbeit qualitativ gearbeitet werden soll. Denn „sie ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch <näher dran> als andere Forschungsstrategien" (Wilson 1973, zitiert in Flick/Kardorff/Steinke 2003, 17).

Bei qualitativer Forschung ist es wichtig, sich die Grundlagen des qualitativen Denkens vor Augen zu führen. Den ersten Grundsatz einer qualitativen Forschung stellt die Subjektbezogenheit bzw. die Orientierung am Subjekt dar, da die Subjekte Ziel und

Ausgangspunkt der Untersuchungen sein müssen (Vgl. Mayring 2002, 20). Mayring führt die Deskription (Beschreibung des Gegenstandes), welche am Beginn der Analyse steht und zuerst am Einzelfall ansetzt, als weiteres Prinzip der qualitativen Forschung an (vgl. ebd., 21ff). Das Postulat der Interpretation der Forschungsergebnisse stellt ebenfalls eine wichtige Grundlage dar (vgl. ebd., 25). Die Untersuchung in der alltäglichen Umgebung des/r Interviewpartners/in stellt eine weitere wichtige Regel eines qualitativen Forschungsdesigns dar. Immerhin ist es erwiesen, dass der Mensch im Labor anders reagiert als im Alltag. Den Abschluss eines qualitativen Forschungsvorhabens bildet die schrittweise Generalisierung der Forschungsergebnisse (Vgl. ebd., 22f).

Eine nähere Betrachtung der Grundlagen des qualitativen Denkens bestätigt, dass ein qualitatives Forschungsdesign zur Analyse der vorliegenden Thematik geeignet ist.

6.2. Forschungsdesign

6.2.1. Stichprobe

„Bei qualitativen Untersuchungen gilt die informelle Faustregel, dass es ein umgekehrtes Verhältnis gibt zwischen der Intensität des Kontakts zum Einzelteilnehmer […] und der erforderlichen Anzahl von Gesprächen: Je oberflächlicher und kürzer das Gespräch, desto mehr Teilnehmer“ (Cropley 2002, 82). Im Hinblick auf den Umfang bzw. den Detaillierungsgrad des Interviews wird für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage eine Stichprobenanzahl von mindestens dreizehn Personen angestrebt. Die Auswahl der zu Befragenden beschränkt sich auf Sekundarstufenlehrer/innen in Niederösterreich. (Die Bewilligung vom Landesschulrat für Niederösterreich zur Durchführung der Interviews befindet sich im Anhang.) Basierend auf dem Modell von Huberman wird die Zielgruppe auf Lehrer/innen mit mindestens sieben aber höchstens achtzehn Dienstjahren eingeschränkt, da diese Periode in der Berufslaufbahn von Lehrer/inne/n laut Huberman die Zeit nach den anfänglichen Einstiegsschwierigkeiten und die Zeit nach der Stabilisierung ist. Für Huberman ist dies auch die Zeit der Neubewertung und der Experimente in der Berufslaufbahn von Lehrer/inne/n (Vgl. Huberman 1989, 249 zitiert nach Seitz 2008, 221). Für die festgelegte Zielgruppe sprechen auch die Ergebnisse von Terhart, die besagen, dass die Bereitschaft etwas Neues auszuprobieren mit dem fortschreitenden Dienstalter sinkt (vgl. Terhart 1994, 196). Aus diesen Gründen sind

Lehrer/innen mit einem mittleren Dienstalters geeignet, um die Forschungsfrage zum Selbstverständnis des/r Lehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess beantworten zu können.

6.2.2. Erhebungsmethode

Eine Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung stellt das halbstrukturierte Leitfadeninterview dar. Für die Verwendung dieser Erhebungsmethode in der vorliegenden Aufgabenstellung sprechen die Ausführungen von Flick, Kardorff und Steinke. Diese vertreten die Meinung, dass Leitfadeninterviews ein deutliches Bild der Wirklichkeit der Interviewten erzeugen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2003, 17) und subjektive Sichtweisen der Befragten mit deren Hilfe hervorheben können (vgl. ebd., 19).

Ein Hauptmerkmal des halbstrukturierten Leitfadeninterviews ist, „dass der Aufbau des Leitfadens nicht identisch mit dem tatsächlichen Aufbau des Interviews ist. Er dient vielmehr als Orientierung für die interessierenden Themen, ohne dass die in ihm enthaltenen Fragen in der Reihenfolge zu bearbeiten wären“ (Reinders 2005, 158). Dies bedeutet, dass die Führung von Leitfadeninterviews sehr flexibel ist, da kein starres Gerüst vorgegeben ist. Der Leitfaden hat lediglich die Funktion einer Gedächtnisstütze (Vgl. ebd., 172). Weiters sind die Fragen offen, da keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind (vgl. ebd., 164). Das heißt, dass ein Interviewleitfaden aus den verschiedensten Fragen zusammengesetzt ist, „die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können“ (Marotzki 2003, 114). Als weiteres wichtiges Merkmal des Leitfadeninterviews sollen die Interviewten dazu aufgefordert werden, „ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, 439).

Leitfadengestützte Interviews dienen auch der Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews (vgl. Marotzki 2003, 114). Weiters soll damit ein Maximum an Input erreicht werden. Der Interviewer hat die Möglichkeit, den/die Interviewpartner/innen, in diesem Fall den/die Sekundarstufenlehrer/in, zum freien Erzählen anzuregen, um so Zusammenhänge und Verkettungen sichtbar zu machen, die dabei helfen, den Einfluss von Professionalisierungsprozessen in Form von Fortbildungen auf das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in klarer zu sehen.

6.2.3. Aufbereitungsverfahren

Da das Material der Erhebung festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden muss, ist die Aufbereitung des Materials von großer Wichtigkeit für den gesamten Forschungsprozess (vgl. Mayring 2002, 85). Dies soll bei dieser Diplomarbeit in Form von Transkriptionen geschehen. „Der Transkriptionsprozess ist ein in der wissenschaftlichen Diskussion zwar lange vernachlässigter, doch ganz bedeutsamer Teil im gesamten Forschungsprozess, da er das weitere Arbeiten mit dem Material wesentlich prägt“ (Langer 2010, 524).

Aus diesem Grund werden die Interviews anhand von wörtlichen Transkriptionen protokolliert (vgl. Mayring 2002, 89). Mayring beschreibt die Transkription wie folgt: „Wenn gesprochene Sprache […] in eine schriftliche Fassung gebracht wird, so nennt man dies Transkription“ (ebd., 89). Dies bedeutet, dass Transkriptionen audiovisuelle Daten verschriftlichen (vgl. Knoblauch 2003, 159), verfügbar machen (vgl. Langer 2010, 515) und „Dinge sichtbar oder unsichtbar machen können“ (ebd., 524). Aus diesem Grund stellt die Transkription die Basis für die Interpretation des Gesagten dar (vgl. Mayring 2002, 89) und hat Auswirkungen auf die Qualität der Daten (vgl. Flick 2009, 385). „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 2002, 89).

Transkriptionsregeln sind hierbei von Vorteil, da „wichtige Informationen über das Wortprotokoll hinaus“ (ebd., 91) festgehalten werden sollten. Von Bedeutung sind dabei Faktoren wie Einheitlichkeit, Einfachheit und Lesbarkeit bei der Verwendung von Zeichen während der Transkription (vgl. Langer 2010, 519).

Da die Transkription der Daten den Forschungsprozess nicht „mit einem Übermaß an (manchmal unnötiger) Genauigkeit bestimmen“ (Flick 2009, 385) sollte, sollen in der vorliegenden Arbeit nur folgende Transkriptionsregeln berücksichtigt werden:

(schwer zu verstehen)	Unverständliches
(.)	Sehr kurze Pause
(6)	Pause in Sekunden
((lächelt))	Kennzeichnung eines nonverbalen Aktes

(vgl. Langer 2010, 523)

Zusätzlich dazu wird in der Mundart Gesprochenes in die Schriftsprache übersetzt, da die Art der gesprochenen Sprache für die Auswertung der Transkripte und die Beantwortung der Forschungsfrage nicht von Bedeutung ist (vgl. Langer 2010, 516).

6.2.4. Auswertungsverfahren: qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Um die Interviews auswerten zu können, braucht es ein angemessenes Auswertungsverfahren. Bei der vorliegenden Arbeit soll als Auswertungsverfahren die Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet werden, da bei diesem Verfahren die subjektiven Sichtweisen der Interviewten herausgearbeitet werden können (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2003, 19). Weiters ist die qualitative Inhaltsanalyse besonders gut geeignet für die Auswertung von Leitfadeninterviews, da es ihr Ziel ist, die Sicht der Interviewten darzustellen (vgl. Bortz/Döring 1995, 304). Auch die Betonung der Realität über subjektive Bedeutungen und interpretative Prozesse spricht für die Anwendung einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Flick/Kardorff/Keupp/Rosenstiel/Wolff 1995, 213). Die Tatsache, dass die Inhaltsanalyse an Verstehens- und Interpretationsprozessen von sprachlichem Material anknüpfen sollte, befürwortet ebenfalls deren Verwendung (vgl. Mayring 2008a, 34).
Für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse erachtet Mayring folgende fünfzehn Grundsätze als bedeutend: systemisches Vorgehen, Kommunikationsmodelle, Kategorien, Gütekriterien, Entstehung des Materials, Explikation des Vorverständnisses, latente Sinnstrukturen beachten, Verstehen und Interpretation, Perspektive des anderen übernehmen, Re-Interpretation, semiotische Grundbegriffe, pragmatische Bedeutungen, Interpretationsregeln der Textanalyse, Psychologie der Textverarbeitung und Zusammenfassung durch Makrooperatoren (vgl. ebd., 41). Im Zentrum einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring steht „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (ebd., 11) und zusammengefasst wird (vgl. Mayring 2008a, 41).

Allgemein ist es das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse, eine Struktur aus dem Transkript mit Hilfe der zuvor gebildeten Kategorien herauszufinden (vgl. Mayring 2008a, 82). Bei dieser Arbeit werden die Kategorien deduktiv, also vor dem Interview entwickelt. „Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozeß [!] auf das Material hin entwickelt“ (Mayring 2008a, 74f).

„Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (ebd., 83). Wichtig dabei ist die Strukturierungsdimension aus der Fragestellung oder der Theorie genau festzulegen (vgl. Mayring 2008a, 83). Der Gedanke dahinter ist der, „daß [!] durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischer Textpassagen (‚Ankerbeispiele’) und Kodierregeln ein Kodierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert“ (Flick/Kardoff/Keupp/Rosenstiel/Wolff 1995, 213). Der Materialdurchgang bezeichnet die Fundstellen und bearbeitet und extrahiert diese Den Abschluss einer skalierenden Strukturierung bilden die Zusammenfassung und die Aufbereitung der Ergebnisse (Vgl. Mayring 2008a, 83) (siehe dazu ABB 7).

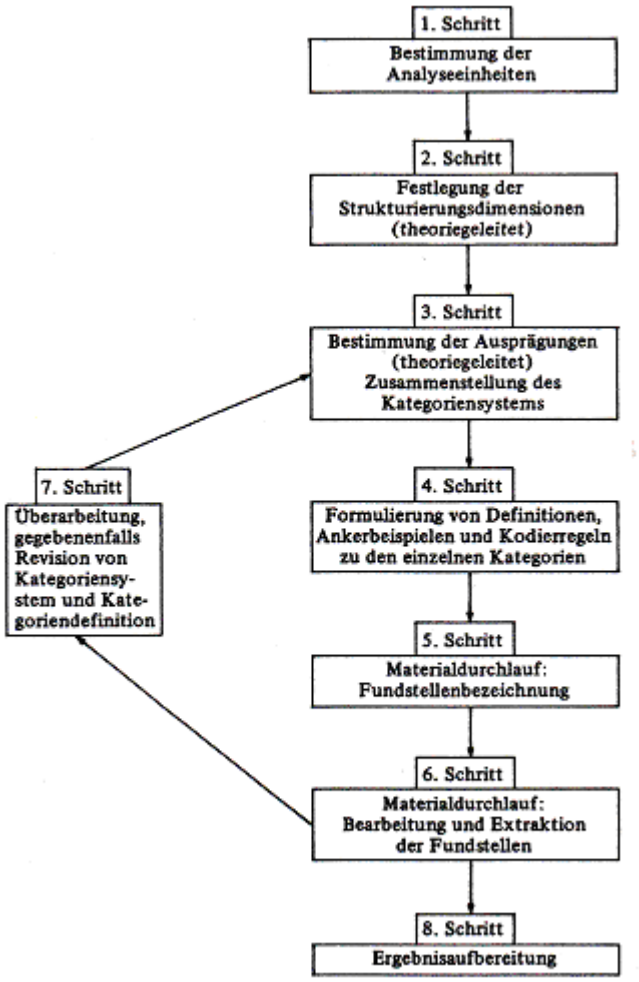

ABB 7: Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2008a, 84)

In der vorliegenden Arbeit wurde eine skalierende Strukturierung durchgeführt. Bei der skalierenden Strukturierung werden Ausprägungen mit Hilfe einer Skala festgelegt und dann in Bezug auf das Material hin beurteilt (vgl. Mayring 2008a, 85). Denn das „Ziel skalierender

Strukturierungen ist es, das Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen“ (Mayring 2008a, 92).

6.3. Interview

6.3.1. Kurzfragebogen: Angaben zur Person

Datum:	
Beginn der Befragung:	
Ende der Befragung:	
Ort der Befragung:	
Name (anonymisiert):	
Geschlecht:	
Alter:	
Familienstand:	
Kinder (Anzahl):	
Haustiere:	
Wohnort:	
Ausbildung:	
Dauer der Lehrtätigkeit:	
Fächer:	

6.3.2. Interviewleitfaden

1. WARM UP:

- Wieso sind Sie Lehrer/in geworden?

2. SELBSTBILD:

Biographie des/r Lehrers/in:

- Beruflicher Werdegang und Erfahrungen mit dem Beruf:

- Schildern Sie bitte kurz Ihren beruflichen Werdegang!
- Welche Erfahrungen haben Sie dabei in Bezug auf den Lehrberuf gemacht?
    - Haben Sie diese Erfahrungen beeinflusst?
    - Wie und warum?

- Verhältnis zum Beruf:

- In welchem persönlichen Verhältnis stehen Sie zu Ihrem Beruf?
    - Wie würden Sie sich selbst als Lehrer/in beschreiben?
    - Sind Sie gerne Lehrer/in?

- Zufriedenheit mit dem Beruf:

- Arbeiten Sie gerne?
    - Sind Sie mit Ihrer Berufswahl zufrieden?
    - Warum / nicht?
    - Würden Sie den Lehrberuf wieder wählen?
    - Warum / nicht?

Beziehung zu sich selbst:

- Stress und Belastungen:

- Empfinden Sie Ihren Beruf als stressig bzw. belastend?
    - Wenn ja, wie gehen Sie damit um?
    - Was stresst bzw. belastet Sie am meisten?
    - Warum / nicht?

Beziehungen:

- Beziehung zum fachlichen Inhalt:

- Wie bereiten Sie sich auf Ihren Unterricht vor?
    - Welche Materialien ziehen Sie für die Vorbereitung Ihres Unterrichts heran?

- Beziehung zu den Schüler/inne/n:

- Wie gestaltet sich Ihr Umgang mit den Schüler/inne/n?
    - Können Sie sich in Ihre Schüler/innen einfühlen?
- Wie würden Sie Ihre Beliebtheit bei den Schüler/inne/n einschätzen?

- Beziehung zu den Kolleg/inn/en:

- Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihren Kolleg/inn/en beschreiben?
    - Tauschen Sie sich mit Ihrem Kollegium aus?
    - Wenn ja, wann?
    - Profitieren Sie von diesem Erfahrungsaustausch?
    - Warum / nicht?
- Welche Rolle haben Sie in Ihrem Kollegium?
    - Warum haben Sie gerade diese Rolle?

- Beziehung zu den Eltern:

- Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zu den Eltern?
    - Warum gestaltet sich der Kontakt zu den Eltern derart?
    - Arbeiten Sie mit den Eltern zusammen?
    - Wie gehen Sie miteinander um?

Reflexionsfähigkeit:

- Reflexionsbereitschaft in der Schule:

- Denken Sie über in der Schule Geschehenes nach? (Situationen mit Schüler/inne/n, Eltern, Kolleg/inn/en, etc.)
    - Warum / nicht?
- Wie ver- bzw. bearbeiten Sie Geschehenes bzw. Ihr Verhalten im Beruf?
    - Warum tun Sie dies?
    - Wie fühlen Sie sich, nachdem Sie dies gemacht haben?
    - Warum fühlen Sie sich so?

- Reflexionsbereitschaft von Fortbildungsinhalten:

- Machen Sie Ähnliches auch mit Fortbildungsinhalten?
    - Warum / nicht?

- Supervisionsbereitschaft:

- Reflektieren Sie Ihr Verhalten in Supervision?
    - Wenn nein, würden Sie das gerne machen?

3. PROFESSIONALISIERUNG:

Pädagogische Akademie:

- Ausbildung:

- Beschreiben Sie bitte das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis während Ihrer Lehrer/innenausbildung?
    - Wie stehen Sie zu dem Verhältnis?
    - Warum?

Fort- bzw. Weiterbildung:

- Fortbildungsbereitschaft:

- Wie viele Stunden an Fortbildungen müssen Sie pro Schuljahr an der pädagogischen Hochschule absolvieren?
- Nehmen Sie alle 15 Stunden an Fortbildungen in Anspruch?
    - Machen Sie mehr/weniger?
- Nutzen Sie andere Fort- bzw. Weiterbildungsangebote zusätzliche zu den verpflichtenden 15 Stunden?
    - Wenn ja, wie viele Stunden zusätzlich?

- Fortbildungsangebot:

- Welche Art von Fortbildungen besuchen Sie vorwiegend?
    - Was motiviert Sie diese Art der Fortbildungen zu wählen?
- Wie praxisorientiert (oder wissenschaftlich) sind die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen?

- Bedeutung der Fortbildung:

- Welche Erwartungen stellen Sie an Fortbildungen?
    - Warum?
- Welche Bedeutung haben Fortbildungen für Sie?
    - Warum?

- Bewertung der Fortbildung:

- Gehen die Fortbildungslehrveranstaltungen Ihrer Meinung nach auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen ein?
    - Warum /nicht?
- Wie würden Sie Ihre persönlich absolvierten Fortbildungen bewerten?
    - Warum?

- Wirksamkeit der Fortbildung:

- Wie wirksam sind Fortbildungen in Bezug auf Ihren persönlichen Erkenntnisgewinn?
- Welche Erfahrungen haben Sie in Fortbildungslehrveranstaltungen gemacht?

  - Profitieren Sie von den Erfahrungen, die Sie in Fortbildungsveranstaltungen machen?
  - In welcher Weise?
  - Warum /nicht?
- Sind Fortbildungen für Ihre berufliche Weiterentwicklung wichtig?
  - Warum / nicht?

4. ZUSAMMENHANG:

(Hierbei ist die Rede von Fortbildungen, die von den Lehrpersonen bereits absolviert und für gut befunden wurden.)

- Zusammenhang Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild:

- Welche Bedeutung haben ‚gute' Fortbildungen für Sie?
  - Sind ‚gute' Fortbildungen für Sie hilfreich?
  - Warum / nicht?
  - Wie fühlen Sie sich nach einer ‚guten' Fortbildung?
  - Können sie dazu in Bezug auf Ihr Befinden Beispiele nennen?
- Welche Auswirkungen haben Fortbildungen auf Ihre eigene Person als Lehrer/in?
  - Regen Fortbildungen dazu an, Dinge aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen?
  - Warum / nicht?
- Haben Fortbildungen Einfluss auf Ihre berufliche Motivation?
- Haben Fortbildungen Einfluss auf Ihr Bild, das Sie von sich selbst als Lehrer/in haben?
  - Haben Fortbildungen Einfluss auf Ihr Selbstbewusstsein als Lehrer/in?

6.4. Durchführung der Studie

6.4.1. Festlegung des Materials

Die Erreichbarkeit der Interviewpartner/innen stellte sich aufgrund beruflicher und persönlicher Kontakte als relativ einfach heraus. Im Vorfeld wurden dreizehn Interviewpartner/innen gefunden, die sich bereitwillig für eine persönliche Befragung zur Verfügung stellten. Da die Befragung selbst aufgrund des Zeitmanagements jedoch in den Sommerferien durchgeführt werden musste und zu dieser Zeit die Interviewpartner/innen größtenteils auf Urlaub waren, war es schwierig, alle Interviews zeitgerecht durchzuführen und so kam es immer wieder zu kleineren Verzögerungen, was die Auswertung des Materials betraf.

Die dreizehn befragten Personen erfüllen folgende Kriterien: Sie sind Lehrer/innen an einer Hauptschule in Niederösterreich und haben zwischen sechs und achtzehn Dienstjahren. Diese im Vorfeld festgelegten Kriterien ermöglichen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

6.4.2. Analyse der Entstehungssituation

Da das Interview für die Interviewpartner/innen mit wenig Aufwand verbunden sein sollte, wurde der Großteil der Interviews in den Schulen der Befragten durchgeführt. Da einige Befragungen in den Sommerferien stattfanden, traf man sich für die restlichen Interviews in einem ruhigen, gemütlichen Kaffeehaus in der Nähe des Wohnorts der Befragten. Vor dem eigentlichen Interview wurden mit Hilfe eines Kurzfragebogens die wichtigsten Angaben zur interviewten Person erfragt, es wurde Anonymität zugesagt und der Zweck des Interviews wurde erklärt. Da die Autorin die Befragten teilweise persönlich kannte, war das Gesprächsklima während der gesamten Befragung sehr angenehm und offen.

6.4.3. Formale Charakteristika des Materials

Die dreizehn Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und danach transkribiert. Da die Art der gesprochenen Sprache in dieser Arbeit nicht von Bedeutung ist, war die Verwendung einiger, weniger Transkriptionsregeln nahe liegend (siehe dazu Punkt 5.2.3. Aufbereitungsverfahren). Die Namen der interviewten Personen und Geäußertes, das

die Identität der Befragten offen legen würde, wurden anonymisiert. Die Befragten werden im Transkript mit B bezeichnet und die Interviewerin mit I.

6.4.4. Fragestellung

Mit Hilfe des erhobenen Materials soll die Forschungsfrage **‚Wie verändert sich das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?'** beantwortet werden.

Folgende Subfragen wurden als Unterstützung für die Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet:

- Was ist Professionalisierung? Welche Möglichkeiten zur Professionalisierung im Lehrberuf gibt es?
- Was ist das Selbstverständnis des/r Lehrers/in? Welche Faktoren beeinflussen das Selbstverständnis des/r Lehrers/in?
- Wie sieht das Selbstverständnis des/r Lehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess aus?

6.4.5. Ablauf der skalierenden Strukturierung

Die Kategorien wurden im Hinblick auf die Forschungsfrage und die Theorie vor der Befragung, deduktiv erstellt. Folgende Hauptkategorien wurden festgelegt: Selbstbild, Professionalisierung, Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildung und Selbstbild (siehe nachfolgende Übersicht). Nach dem Ablaufmodell skalierender Strukturierung (vgl. Mayring 2008a, 93) wurden als nächstes die Analyseeinheiten und die Ausprägungen in den Transkripten bestimmt (siehe nachfolgende Übersicht). Im darauf folgenden Prozess ging es um die Entwicklung von Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den verschiedenen Kategorien. Danach war die Durchsicht und die Zuordnung der Transkripte im Hinblick auf die unterschiedlichen Kategorien an der Reihe. Anschließend wurden die einzelnen Textpassagen paraphrasiert und reduziert, die Häufigkeiten analysiert und in Beziehung zur Forschungsfrage gestellt.

Nachfolgend ein Überblick über die Hauptkategorien und deren Ausprägungen:

Nummer	Hauptkategorie	Ausprägungen	
1	Selbstbild	Biographie	• Verhältnis zum Beruf • Zufriedenheit mit dem Beruf
		Beziehung zu sich selbst	• Stress und Belastungen
		weitere Beziehungen	• zum Fachlichen, • zu den Schüler/inne/n • zu den Kolleg/inn/en • zu den Eltern
		Reflexionsfähigkeit	• Reflexionsbereitschaft in der Schule • Reflexionsbereitschaft von Fortbildungsinhalten • Supervisionsbereitschaft
2	Professionalisierung	Pädagogische Akademie	• Theorie-Praxis Verhältnis
		Fort- bzw. Weiterbildung	• Fortbildungsbereitschaft • Fortbildungsangebot • Bedeutung der Fortbildung • Bewertung der Fortbildung • Wirksamkeit der Fortbildung
3	Zusammenhang	Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild	

6.5. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse und Inhalte aller geführten Interviews dargestellt und zusammengefasst.

6.5.1. Demografische Daten

Nachfolgend werden die demographischen Daten aufgelistet:

GESCHLECHT	
Männlich	**Weiblich**
3	10

ALTER IN JAHREN								
32	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**52**
1	2	1	2	3	1	1	1	1

FAMILIENSTAND		
ledig	**verheiratet**	**geschieden**
4	7	2

ANZAHL DER KINDER		
0	**1**	**2**
4	1	8

HAUSTIERE			
keines	**Hund**	**Katze**	**Kaninchen**
6	2	4	1

AUSBILDUNG	
Pädak	**Pädak und Sonstiges**
7	6

DAUER DER LEHRTÄTIGKEIT IN JAHREN							
6	**8**	**11**	**12**	**14**	**15**	**16**	**18**
1	1	2	3	2	2	1	1

HAUPTFÄCHER		
Mathematik	**Deutsch**	**Englisch**
3	4	6

NEBENFÄCHER					
Bu	**Werken**	**Gw**	**Me**	**Sport**	**Kochen**
2	2	1	3	4	1

6.5.2. Interview 1

Interviewsituation

B1 stellte sich freiwillig in seiner Schule für das Interview zur Verfügung. Er wirkte sehr aufgeschlossen und ging offen auf alle Fragen ein. Dadurch war der Gesprächsfluss gut. Das Interview dauerte 21,00 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B1 steht seinem Beruf sehr positiv gegenüber. Er ist sehr gerne Lehrer, hat Freude an seiner Arbeit und ist nach wie vor nicht frustriert: „Ich bin weder frustriert noch sonst irgendwas“ (B1, Z 21-22).

In Bezug auf seine Zufriedenheit mit dem Beruf kann festgehalten werden, dass er sehr zufrieden ist: „Bin ich voll zufrieden und ich könnte mich momentan und ich hoffe im nächsten Jahr, nichts anderes vorstellen“ (B1, Z 32-33). Weiters würde er den Lehrberuf wieder wählen.

Beziehung zu sich selbst

B1 empfindet seinen Beruf als stressig und belastend: „Ja, ist sehr wohl, sicher oft auch stressig und belastend auch“ (B1, Z 51). In Stresssituationen versucht er ruhig zu bleiben.

Beziehungen

Um für seinen Unterricht gut vorbereitet zu sein, nutzt B1 mehrere Quellen als Hilfe für seine Vorbereitung. Er empfindet die Vorbereitungen für den Gegenstand Turnen als einfacher: „Aufs Turnen, ist halt so, einfacher als in einem Hauptgegenstand“ (B1, Z 80). Obwohl B1 bei seinen Vorbereitungen in letzter Zeit gewissenhafter geworden ist, fällt er dennoch teilweise in eine Routine hinein.

B1 ist freundlich und höflich zu den Schüler/inne/n und hofft, dass die Schüler/innen bei Problemen zu ihm kommen. Weiters ist er beliebt bei den Schüler/inne/n und vertritt die Meinung, dass er es als männlicher Lehrer leichter hat: „Ah, dadurch, dass ich einer der wenigen männlichen Lehrer bin, glaube ich, ist es sicher leichter bei den weiblichen

Schülern“ (B1, Z 93-94). In seinem vertrauensvollen Verhältnis, das er zu seinen Schüler/inne/n hat, kommt es ganz selten vor, dass er schreien muss.

Seinen Kolleg/inn/en bringt er sehr starke positive Gefühle entgegen: „Also, ich gehe sehr gerne in der Früh rein und bin froh, wenn ich die alle sehe“ (B1, Z 100). Er empfindet das Verhältnis als gut und sein Kollegium als toll. Weiters tauscht er sich mit ihnen aus und profitiert auch davon. Da B1 eher der ruhige Typ ist, kann er sich vorstellen, dass er für seine Kolleg/inn/en eine Stütze darstellt.

Sein Verhältnis zu den Eltern ist eher von Ambivalenz geprägt. Er ist der Meinung, dass die Eltern ihre Aufgaben abgeben. Eine Zusammenarbeit mit den Eltern ist im Normalfall kaum vorhanden. Bei Problemen ist er jedoch gezwungen den Kontakt herzustellen, obwohl teilweise von den Eltern kein Interesse da ist. Bei einigen wenigen Eltern wird der Kontakt jedoch umso mehr gesucht.

Reflexionsfähigkeit

B1 hat eine starke Reflexionsbereitschaft, da er über in der Schule Geschehenes nachdenkt und mit seinen Kolleg/inn/en darüber redet: „Ich probier es, wenn das unmittelbar vorher passiert, dann probiere ich das mit Kollegen das auszusprechen, aber mit meiner Partnerin eigentlich diesbezüglich eher weniger“ (B1, Z 138-139). Für ihn stellt das Reden und Nachdenken eine Erleichterung dar.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B1 stark, da er über die gehörten Inhalte nachdenkt.

Die Supervisionsbereitschaft von B1 ist nicht vorhanden, da er weder Supervision hat noch will. Er ist der Meinung, dass sie ihm nichts bringt: „Ich habe die Erfahrung gemacht, eben durch das Jugendzentrum, wo ich gearbeitet habe und das hat mir persönlich nicht so viel gebracht“ (B1, Z 158-159).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B1 hat die Pädak in positiver Erinnerung: „Ja, recht schön und nett (4)“ (B1, Z 164). Weiters empfand er das Blockpraktikum als gut. Er ist jedoch der Meinung, dass die Pädak nicht auf

den Lehrberuf vorbereite und nicht gut in Bezug auf die Ausbildungen sei: „Weil, wie gesagt, Ausbildungen, von der Pädak die, kannst du alles wegschmeißen und weil es nicht mehr so ist. Es ist eine Scheinwelt, die dort gemacht wird“ (B1, Z 251-253).

Fort- bzw. Weiterbildung

B1 weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen er machen muss und macht derzeit genau diese Anzahl, da er im Kinderdienst ist. Früher hat er auch außerschulische Fortbildungsangebote genutzt, dies macht er jetzt auch nicht mehr.

B1 macht größtenteils in Deutsch und Konfliktbewältigung Fortbildungen. Diese waren sehr interessant. Er empfindet Fortbildungen generell aber teilweise als Berieselung und oft auch als Themenverfehlung: „(3) Wenn ich an die letzte denke, war eher eine Berieselung, die eine im Jahr“ (B1, Z 195).

Fortbildungen haben für B1 eine Bedeutung, da er etwas Neues lernen möchte: „Über die Inhalte sehr wohl, weil, ich gehe zu einer Fortbildung, weil ich etwas anderes machen möchte, etwas anderes ausprobieren“ (B1, Z 151-152). Weiters gehören sie für ihn einfach dazu, um nicht irgendwann abzuschalten.

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B1 immer etwas Brauchbares mitnehmen kann: „Es ist zwar nicht wirklich oft, dass ich so viel mitnehmen kann, aber es doch immer ein bisschen etwas dabei“ (B1, Z 152-153). Er ist aber auch der Meinung, dass die Fortbildungen nur teilweise praxisorientiert sind und nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen. Auf die Frage, wie B1 die letzten Fortbildungen bewerten würde antwortet er folgendermaßen: „(3) Also, ich kann es nur teils teils sagen“ (B1, Z 220). Er empfand die Bildungsstandards Fortbildung als sehr schlecht.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist laut B1 sehr hoch. Sie sind nicht nur wichtig für die berufliche Weiterentwicklung, sondern wirken auch motivierend: „Gut, weil es motiviert auch, weil du dir denkst, siehst du, das könnte ich gleich morgen ausprobieren, also von dem her, motivierend wirkt das, ja“ (B1, Z 242-243).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B1 ist auf der einen Seite der Meinung, dass Fortbildungen hilfreich sind, motivierend wirken und Sichtweisen verändern. Auf der anderen Seite vertritt er die Ansicht, dass Fortbildungen sehr wenige Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben und das Selbstbild nur teilweise verändern. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 1 einen eingeschränkten Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B1 steht seinem Beruf trotz Stress und Belastungen positiv gegenüber. Obwohl er mit seinen Vorbereitungen gewissenhafter geworden ist, fällt er dennoch oft in seine Routine zurück. Sein Verhältnis zu den Schüler/innen ist durchwegs positiv und basiert auf Vertrauen. Die Beziehung zu seinen Kolleg/inn/en ist sehr positiv besetzt und ist geprägt von Austausch. B1 sieht das Verhältnis zu den Eltern der Schüler/innen als ambivalent, da sie ihre Verantwortung abgeben und wenig Interesse an den Leistungen ihrer Kinder haben.

B1 reflektiert sowohl schulische Situationen als auch Fortbildungsinhalte. Supervision empfindet er jedoch als für ihn unnötig.

Die Pädak war für ihn nett und das Blockpraktikum war gut, im Großen und Ganzen bereitet sie jedoch nicht auf den Lehrberuf vor.

B1 macht nur seine vorgeschriebenen Fortbildungsstunden. Außerschulisch bildet er sich nicht fort. Fortbildungen sind für ihn teilweise eine Berieselung und eine Themenverfehlung.

Für B1 haben Fortbildungen die Bedeutung etwas Neues zu lernen, um nicht irgendwann abzuschalten. Er kann von Fortbildungen immer etwas Brauchbares mitnehmen, manchmal mehr, manchmal weniger. Fortbildungen sind in Bezug auf seine Motivation und seine berufliche Weiterentwicklung sehr wirksam. Weiters empfindet B1 Fortbildungen als hilfreich und Sichtweisen verändernd. Sie haben hingegen wenig Einfluss auf das Selbstbewusstsein und nur teilweise Einfluss auf das Selbstbild. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 1 einen eingeschränkten Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.3. Interview 2

Interviewsituation

Auch B2 stellte sich bereitwillig für das Interview zur Verfügung. Da das Interview in den Sommerferien stattfand, traf man sich in einem Kaffeehaus in der Nähe des Wohnsitzes von B2. Da B2 sehr mitteilungsbedürftig war und offen und frei erzählte, war der Gesprächsfluss in Ordnung. Das Interview dauerte 20,34 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B2 steht ihrem Beruf sehr positiv gegenüber: „In einem sehr positiven“ (B2, Z 23). Sie hat Spaß an ihrem Beruf, ist sehr gerne Lehrerin und kann ihr musikalisches Potential verwirklichen. B2 wollte schon immer Lehrerin werden. Je länger sie jedoch im Job ist, desto mehr Motivationen muss sie sich dafür holen: „Ich merke aber schon so ein bisschen, dass es, je länger man im Job ist, man muss immer mehr Motivationen holen“ (B2, Z 24-25).

In Bezug auf ihre Zufriedenheit mit dem Beruf kann festgehalten werden, dass sie sehr zufrieden und gerne Lehrerin ist. Weiters würde sie den Lehrberuf wahrscheinlich wieder wählen.

Beziehung zu sich selbst

B2 empfindet ihren Beruf als sehr stressig und belastend vor und während Auftritten: „Ja, also in meinem Fall ist für mich stressig, also einfach alles, was eben mit so Auftritten und so Sachen, wo du einfach, immer wieder Leistung zeigen musst“ (B2, Z 152-153) und aufgrund der zahlreichen Besprechungen: „Und stressig finde ich im Moment auch diese vielen Besprechungen, die wir jetzt haben. Zum Beispiel in Bezug auf die neue Mittelschule“ (B2, Z 155-156).

Beziehungen

Um für ihren Unterricht gut vorbereitet zu sein, macht B2 Wochen- Tages- und Jahresplanungen, die auch spontan ergänzt werden: „Und manchmal ist es auch etwas sehr Spontanes, also gerade jetzt in Musik, wenn man sich irgendwo ein Lied findet und es passt jetzt gerade nicht, weil man es nicht vorgehabt hat, dann kann das aber sehr wohl sehr spontan auch sein“ (B2, Z 207-209). Weiters bespricht sie Planungen auch vorher mit Kolleg/inn/en.

Ihr Unterricht ist von der Methode her sehr vielfältig, sie legt jedoch Wert darauf, nicht zu viele Materialien zu verwenden.

B2 hat ein positives Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n, welches mit freundschaftlich, persönlich und kollegial beschrieben werden kann: „Ich versuche mit den Schülern eine möglichst (3) freundschaftliche -, kollegiale (3) Beziehung herzustellen“ (B2, Z 119-120). Sie ist sehr beliebt bei den Schüler/inne/n und hat auch Spaß mit ihnen: „Und, auch einen Spaß haben können und ja“ (B2, Z 221). Weiters versucht sie, sich in ihre Schüler/innen hineinzuversetzen.

Ihren Kolleg/inn/en bringt sie positive Gefühle entgegen, die jedoch nicht von allzu viel persönlichem Kontakt geprägt sind: „Versuche mich weder auf das eine Lager noch auf das andere Lager, oder sonst irgendetwas zu schlagen und hab aber nebenbei auch nicht zu viel persönlichen Kontakt“ (B2, Z 184-185). Ansonsten ist das Verhältnis sehr gut, da sie versucht, mit allen auszukommen: „Also bei uns gibt es da eigentlich keine nennenswerten Probleme und ich versuche auch überhaupt, ich bin glaube ich eine, die versucht mit allen ganz gut auszukommen“ (B2, Z 182-184). Weiters tauscht sie sich mit ihren Kolleg/inn/en aus und hat durch ihre Öffentlichkeitsarbeit und den Fachkoordinator eine tragende Rolle im Kollegium.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist von sehr starken positiven Gefühlen geprägt, da der Kontakt und die Zusammenarbeit sehr gut sind: „Also, egal was man will und braucht, da ist immer der Rückhalt der Eltern eigentlich da (4)“ (B2, Z 243-244).

Reflexionsfähigkeit

B2 hat eine starke Reflexionsbereitschaft, da sie über in der Schule Geschehenes entweder mit ihrem Mann, mit einer Kollegin oder mit den Betroffenen selbst redet: „Na das versuche ich schon, dass ich das, gleich irgendwo mit dem jemanden zum Gespräch bringe“ (B2, Z 172-173). Das Reden bringt ihr etwas.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B2 stark, da sie über gute gehörte Inhalte nachdenkt, darüber redet und Gutes auch anwendet: „Das erzähle ich und sitze ich dann wahrscheinlich sofort gleich noch einmal beim Klavier und spiele mir die Sachen noch einmal durch“ (B2, Z 248-249).

Die Supervisionsbereitschaft von B2 ist sehr stark, da sie selbst Supervision hat: „Ja. Wir haben sie jetzt zweimal im zweiten Semester gehabt. Jetzt im Zuge halt auch der neuen Mittelschule als Austausch“ (B2, Z 254-255). Weiters findet sie Supervision gut, da der Supervisor weiß, was er tut und sagen muss.

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B2 ist der Ansicht, dass die Pädak eine fundierte Ausbildung bietet: „Also es war nicht nur theoretisch, ich finde, dass grundsätzlich die Ausbildung eine ganz fundierte war“ (B2, Z 270-272). Weiters empfand sie die Praxis als in Ordnung. Sie ist jedoch der Meinung, dass Musik zu wenig praxisorientiert sei und zu viel unnötige Theorie gelehrt wird: „Dass die Theorie stattfindet in verschiedenen Dingen, wo man sich nachher denkt, wofür hab ich das gelernt, das ist alle, weiß ich nicht, wie viele Schuljahre, glaube ich, die man in die Schule geht“ (B2, Z 266-268).

Fort- bzw. Weiterbildung

B2 weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen sie machen muss und macht viel mehr, da sie Fortbildungen gerne macht: „So ein Mehrtägiges, was ich habe, hat oft gleich 60 Stunden, da sind wir oft 5 Tage fort irgendwo. Mich stört das aber eben nicht“ (B2, Z 56-57). Sie ist von Anfang an zu Fortbildungen gefahren und freut sich immer darauf: „Also ich schaue schon, dass ich mindestens, ja dreimal im Jahr gibt es da größere, die sind gleich 2, 3-tägig, da fahr ich, wenn das ist, dann melde ich mich an und fahr. Auf das freut man sich auch“ (B2, Z 47-49). B2 will jedoch nicht dauernd fortfahren.

B2 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Musik sehr gut ist, bei nicht musischen Fortbildungen wird jedoch weniger angeboten.

Fortbildungen haben für B2 eine hohe Bedeutung, da sie Fortbildungen wichtig findet: „Neue Lieder, neue Sachen, das ist für mich total wichtig. Wenn es das Angebot nicht geben würde, weiß ich nicht, das würd ich sehr schlimm finden“ (B2, Z 30-31). Weiters möchte sie dabei etwas Neues lernen will: „Na, ich will auf alle Fälle etwas Neues bekommen, dass ich dann im Unterricht umsetzen kann und da geht’s in erster Linie wirklich um Materialien“ (B2, Z 41-42).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B2 die gemachten Musikfortbildungen mit sehr gut bewerten würde: „Also, wenn ich es jetzt rein auf Musik spezialisiere, sind die sehr gut“ (B2, Z 33).Weiters gehen diese auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen ein.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist laut B2 sehr hoch. Sie sind nicht nur wichtig für die berufliche Weiterentwicklung, sondern wirken auch motivierend: „Also ich schau dann bewusst, dass ich es mir gute musikalische Fortbildungen, also das ist mein Hauptziel immer, gute Musikseminare zu suchen und da holst du dir einfach wieder voll viel Motivation“ (B2, Z 28-30). B2 empfindet Fortbildungen ebenfalls als prägend und sie profitiert davon.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B2 ist der Meinung, dass Fortbildungen motivierend wirken, das Wohlbefinden beeinflussen, stärkend wirken: „Da bist voller Energie und Power, das ist schon schön“ (B2, Z 89-90), Auswirkungen auf die eigene Person haben: „Das ist total wichtig für die Person selber“ (B2, Z 98), Sichtweisen verändern, das Selbstbild beeinflussen und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben: „Auf alle Fälle, das glaube ich ganz sicher, weil man erstens auch wieder allerhand, gerade auf solchen Musikseminaren, sehr viel für sich selbst wieder lernt mit Stimme umzugehen, zum Beispiel und so, und dann bist du auch wieder, dann, du hast auch wieder Sachen gelernt, die du nachher, die du wieder ins Gedächtnis rufst. Also mich bestärkt das schon immer sehr“ (B2, Z 114-117).

Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B2 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B2 steht ihrem Beruf trotz Stress und Belastungen positiv gegenüber, obwohl sie sich immer mehr Motivationen holen muss. Sie ist auf ihren Unterricht immer gut mit einer Vielfalt an Methoden vorbereitet. Ihr Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv, da sie versucht, sich in ihre Schüler/innen hineinzuversetzen. Der Umgang mit ihren Kolleg/inn/en ist ein positiver Austausch, jedoch ohne zu viel persönlichen Kontakt. Der Umgang und die Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler/innen werden von B2 als sehr positiv erlebt.

B2 reflektiert sowohl schulische Situationen als auch Fortbildungsinhalte und wendet in der Fortbildung Gehörtes auch an. Supervision empfindet sie als gut und hilfreich.

Die Pädak empfand B2 als fundiert und auch die Praxis war in Ordnung, es wurde jedoch zu viel unnötige Theorie gelehrt.
B2 macht viel mehr als ihre vorgeschriebenen Fortbildungsstunden, weil sie das gerne macht. Einzig und allein das dauernde Fortfahren möchte sie nicht.
B2 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Musik sehr gut ist, bei nicht musischen Fortbildungen wird jedoch weniger angeboten.
Für B2 haben Fortbildungen eine hohe Bedeutung, da sie etwas Neues lernen will. Die gemachten Musikfortbildungen gehen auf die Bildungsbedürfnisse der/die Lehrer/in ein und wären mit sehr gut zu bewerten. B2 befindet Fortbildungen als sehr wirksam in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung und auf die Motivation.
B2 ist der Meinung, dass Fortbildungen motivierend wirken, das Wohlbefinden beeinflussen, stärkend wirken, Auswirkungen auf die eigene Person haben, Sichtweisen verändern, das Selbstbild beeinflussen und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B2 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.4. Interview 3

Interviewsituation

Auch B3 war sofort bereit, sich interviewen zu lassen. Sie ging auf alle Fragen ein und erzählte offen. Aus diesen Gründen war der Gesprächsfluss sehr gut. Das Interview fand in einem ruhigen Kaffeehaus statt. Es dauerte 21,77 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B3 steht ihrem Beruf sehr positiv gegenüber: „Eigentlich sehr positiv (14)“ (B3, Z 24). Sie freut sich auf die Schule, ist sehr gerne Lehrerin und ist in Bezug auf ihren Beruf sehr motiviert: „Immer auf der Suche nach etwas Neuem und was für die Schüler interessant ist. Damit mir selber auch nicht fad wird eigentlich und ja schon immer am Ball und am Laufenden, ja“ (B3, Z 28-30). Weiters arbeitet B3 gerne mit Kindern: „Weil ich eigentlich gern mit Kindern, schon, also immer schon mit Kindern gearbeitet habe, oder das einfach gern mache“ (B3, Z 2-3).

In Bezug auf ihre Zufriedenheit mit dem Beruf kann festgehalten werden, dass sie sehr zufrieden und gerne Lehrerin ist. B3 würde den Lehrberuf wieder wählen.

Beziehung zu sich selbst

B3 antwortet auf die Frage, ob sie ihren Beruf als sehr stressig und belastend empfindet, wie folgt: „Auf jeden Fall, das sollte man nicht unterschätzen“ (B3, Z 58). Auch der Lärm in der Schule wird für sie schön langsam zur Belastung.

Beziehungen

Um für ihren Unterricht gut vorbereitet zu sein, macht B3 Wochenplanungen, die auch spontan ergänzt werden: „Und natürlich, wenn da jetzt noch irgendwas, wenn uns noch etwas anderes einfällt, dann sind wir schon auch wieder sehr flexibel und spontan“ (B3, Z 111-113). Weiters bespricht sie Planungen auch vorher mit Kolleg/inn/en. In ihrem Unterricht nutzt sie viele unterschiedliche Materialien.

B3 hat positive Gefühle in Bezug auf ihre Schüler/innen. Sie ist sehr beliebt: „Also eigentlich schätz ich mich als beliebt, sag ich, ein“ (B3, Z 138), kann ihre Schüler/innen mitreißen und ist lustig: „Und ich glaube, ich kann Kinder auch sehr gut motivieren. Das habe ich auch jetzt wieder bestätigt bekommen, am Ende der Vierten und ich glaube, meine Unterrichtsstunden sind immer eher lustig und witzig“ (B3, Z 30-32). Im Umgang mit den Schüler/inne/n hat sie drei Grundsätze: „Also drei so Grundsätze habe ich für mich gefunden. Lob, ist wichtig. Der Humor ist bei mir wichtig und natürlich akzeptiere ich das dann auch von den Kindern und der Respekt“ (B3, Z 124-126).

Das Verhältnis von B3 zu ihren Kolleg/inn/en ist sehr gut. Sie versucht mit allen auszukommen und fühlt sich unterstützt: „Ich fühle mich da sehr unterstützt und sehr gesattelt“ (B3, Z 93). Sie tauscht sich mit ihren Kolleg/inn/en aus und profitiert von diesem Austausch. Weiters hat sie eine tragende Rolle im Kollegium.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist von Ambivalenz geprägt, da der Kontakt auf der einen Seite recht gut funktioniert, aber auf der anderen Seite recht schwierig ist: „Genau, also die, die kommen, die da sind, funktioniert eh, aber die, die man halt schwer erreicht, da hilft nicht einmal das Telefonieren. Also das ist ihnen egal. Leider“ (B3, Z 147-148).

Reflexionsfähigkeit

B3 hat insofern eine starke Reflexionsbereitschaft, dass sie über in der Schule Geschehenes entweder mit ihrem Mann oder mit Kolleg/inn/en redet: „Wenn mich wirklich was total geärgert hat, dann bespreche ich das sehr wohl mit Kolleginnen oder mit meinem Mann, schon“ (B3, Z 89-90). Den Ausgleich sucht sie im Sport. Größtenteils schafft sie es, nach der Schule abzuschalten: „Also das heißt, die Schule, da gehe ich durch einen Vorhang durch, oder wie durch eine Dusche und bin dann eigentlich frei“ (B3, Z 81-82).

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B3 stark, da sie über die Fortbildungsinhalte nachdenkt, obwohl sie Zeit braucht, dass es sich setzt: „Ich bin immer wenn ich von einer Fortbildung heimkomme, total motiviert und so, aber ich brauche dann schon meine Zeit, dass, dass sich das setzt und dass ich dann darüber nachdenke, wie kann ich das für meinen eigenen Unterricht einbauen und umlegen“ (B3, Z 155-158).

Die Supervisionsbereitschaft von B3 ist sehr stark, da sie selbst ab Oktober Supervision hat und dies auch befürwortet. B3 findet Supervision gut, da es ein guter Austausch ist: „Und auf jeden Fall zu empfehlen, weil es einfach vielleicht ein guter Austausch ist, irgendwo sicher einmal, vielleicht eine Stärkung mit jemand anderen in einer Gruppe zu reden oder einfach einmal, was von einer anderen Seite zu sehen“ (B3, Z 269-271).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B3 ist der Ansicht, dass das einzig Gute an der Pädak die Ernährung und Haushalt Ausbildung war. Sie ist weiters der Meinung, dass die Pädak zu wenig bis gar nicht auf die Arbeitswelt vorbereite und zu viel Theorie und zu wenig Praxis lehre: „Ja, also nur Theorie. Sehr wenig Praxis“ (B3, Z 273). Auch die Didaktik war schlecht: „Die Didaktik war ein Horror, also wenn ich den Herren noch heute treffen würde (2)“ (B3, Z 273-274).

Fort- bzw. Weiterbildung

B3 hat eine hohe Bereitschaft, Fortbildungen zu absolvieren. Sie weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen sie machen muss und macht viel mehr als sie muss: „Ich glaube ((lacht)), 50/ 50, nein, also auf jeden Fall mehr“ (B3, Z 174). Weiters ist sie immer auf der Suche nach passenden Fortbildungen: „Ja, aber ich bin schon immer auf der Suche, schau mir das schon immer durch“ (B3, Z 180-181).

B3 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Ordnung ist und jeder etwas finden sollte: „Ich kann mir nicht vorstellen, dass in dem Ganzen, in der ganzen Palette, die da angeboten wird, dass da nicht für irgendjemanden was dabei ist und nein, ich glaube, es müsste für jeden etwas zu finden sein, der fortbildungswillig ist“ (B3, Z 227-229). Sie ist auch der Ansicht, dass die Fortbildungen auf die Lehrer/innen eingehen. Die Persönlichkeitsbildenden Fortbildungen bewertet sie als sehr gut.

Fortbildungen haben für B3 eine hohe Bedeutung, da sie professioneller werden will: „Auch für mich als Persönlichkeit vielleicht dann auch noch was besser erklären kann, oder einfach besser auf die Kinder eingehen kann“ (B3, Z 162-163) und etwas Neues machen will: „Aber ich mache Fortbildungen aus dem Grund, weil ich ja was Neues machen will“ (B3, Z 159). Zum anderen hat sie hohe Erwartungen an die Fortbildungen: „Durch das, dass ich schon viele Ausbildungen und Fortbildungen gemacht habe, ist das, die Erwartungshaltung bei einer Fortbildung immer sehr hoch“ (B3, Z 165-166).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B3 die Fortbildungen allgemein mit gut: „Ja eigentlich, also die von der PH und von der KPH finde ich eigentlich durchwegs, sage ich mal, gut“ (B3, Z 208-209) und die Persönlichkeitsbildenden Fortbildungen sogar mit sehr gut bewerten würde. Auch die Tatsache, dass man von einer Fortbildung immer etwas mitnehmen kann, spricht für eine gute Bewertung der Fortbildungen allgemein. Einzig und allein der Umstand, dass Fortbildungen nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen, spricht für eine mittelmäßige Bewertung der Fortbildungen.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist laut B3 hoch. Sie sind nicht nur wichtig für die berufliche Weiterentwicklung, sondern wirken auch motivierend: „Na voll motiviert“ (B3, Z 231). Auch die Tatsache, dass B3 von Fortbildungen profitiert, spricht für eine hohe Wirksamkeit von Fortbildungen. Im Gegensatz zu dem Genannten steht der Umstand, dass Fortbildungen nur teilweise neue Erkenntnisse liefern.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B3 ist der Meinung, dass Fortbildungen motivierend wirken, Auswirkungen auf die eigene Person haben, stärkend wirken, Sichtweisen verändern, das Selbstbild beeinflussen: „Na sicher, je mehr man vielleicht auch so Persönlichkeitsfortbildungen macht, desto besser lernt man sich vielleicht kennen und einschätzen. Und auch abschätzen“ (B3, Z 256-257) und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Weiters profitiert B3 von Fortbildungen. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 3 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B3 steht ihrem Beruf trotz Stress und Belastungen positiv gegenüber und würde ihn wieder wählen. Sie ist auf ihren Unterricht immer gut mit vielen unterschiedlichen Materialien vorbereitet. Ihr Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv, da sie ihre drei Grundsätze: Lob, Humor und Respekt immer umzusetzen versucht. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist positiv und impliziert einen Austausch, von dem sie profitiert. Der Kontakt mit den Eltern gestaltet sich auf der einen Seite als einfach und auf der anderen Seite als schwierig.

B3 reflektiert über schulische Situationen. Größtenteils schafft sie es gut, nach der Schule abzuschalten. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist sehr stark. Supervision empfindet sie als gut und hilfreich.

Das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak empfand B3 als eher schlecht, da zu viel Theorie und zu wenig Praxis gelehrt wird und sie nicht auf die Arbeitswelt vorbereite.

B3 hat eine hohe Fortbildungsbereitschaft, da sie viel mehr an Fortbildungen macht und immer auf der Suche nach Neuem ist.

B3 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Ordnung ist und auf die Lehrer/innen eingeht.

Für B3 haben Fortbildungen eine hohe Bedeutung, da sie etwas Neues lernen will, professioneller werden will und hohe Erwartungen an die Fortbildungen stellt.

Die Fortbildungen werden von B3 großteils mit gut bewertet, gehen jedoch nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der/die Lehrer/in ein. B3 befindet Fortbildungen als sehr wirksam in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung, auf die Motivation und auf den gewonnenen Profit. Im Gegensatz zu dem Genannten steht der Umstand, dass Fortbildungen nur teilweise neue Erkenntnisse liefern.

B3 ist der Meinung, dass Fortbildungen motivierend wirken, Auswirkungen auf die eigene Person haben, stärkend wirken, Sichtweisen verändern, das Selbstbild beeinflussen und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Weiters profitiert B3 von Fortbildungen. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 3 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.5. Interview 4

Interviewsituation

Auch B4 stellte sich freiwillig für das Interview zur Verfügung. Er war sehr aufgeschlossen, mitteilungsbedürftig, ging auf die Fragen ein und erzählte offen und frei. Dadurch entstand ein sehr guter Gesprächsfluss. Die Transkription des Interviews stellte sich jedoch als schwierig heraus, da das Interview in einem Kaffeehaus stattfand und dadurch viele Hintergrundgeräusche auf dem Tonband zu hören waren. Das Interview dauerte 26,54 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B4 steht seinem Beruf sehr positiv gegenüber: „Ja schon positiv, oh ja“ (B4, Z 38). Er ist mit Leib und Seele Lehrer. Sein Beruf macht ihm Spaß, weil ihm dabei nie fad wird: „Also, es ist nie fad, eine Büroarbeit wäre das andere Extrem“ (B4, Z 5-6). Weiters arbeitet B4 gerne mit Kindern: „Ha, super ((lacht)), ahm, ich habe gerne mit Kindern zu tun, das war immer schon seit der Volksschule mein Traum halt, sag ich einmal“ (B4, Z 2-3). Das, was er an seinem Beruf weniger schätzt, ist die Tatsache, dass das Schulsystem sehr eng ist. Auch dass er sich ausnutzen hat lassen sieht er als einen negativen Aspekt seines Berufs: „Ich lass mich aber nicht mehr ausnutzen. Nicht mehr. Ich mache meinen Job schon gerne, aber ich lasse mir nichts mehr reindrücken“ (B4, Z 46-48).

In Bezug auf seine Zufriedenheit mit dem Beruf kann festgehalten werden, dass er zufrieden und gerne Lehrer ist. B4 würde den Lehrberuf zwar wieder wählen, aber als AHS Lehrer.

Beziehung zu sich selbst

B4 empfindet seinen Beruf als stressig und belastend, wenn er viel zu tun hat: „Wenn ich zu viel zu tun habe, das und das und das…“ (B4, Z 64). Um den Stress nicht zu groß werden zu lassen, plant er vieles im Voraus. Auch Schlaf und Ruhe sind für ihn wichtige Faktoren, um den Stress zu bewältigen.

Beziehungen

B4 ist für seinen Unterricht gut vorbereitet und versucht Neues auszuprobieren.

B4 hat positive Gefühle in Bezug auf seine Schüler/innen. Er ist sehr beliebt und einfühlsam, hat Spaß mit den Schüler/inne/n und kann auch streng und konsequent sein: „Ahm, sie wissen also, wir haben Spaß, aber schon streng auch, aber sie müssen ihre Sachen da haben, das ist einmal die Grundvoraussetzung“ (B4, Z 83-84). Im Umgang mit den Schüler/inne/n ist ihm Ehrlichkeit besonders wichtig: „Ich habe eh gesagt, wenn sie ehrlich sind und dann sollen sie kommen und dann können wir reden oder wenn irgendwas, dann ist es wurscht, wenn er einmal die Hausübung vergisst“ (B4, Z 92-94).

Das Verhältnis von B4 zu seinen Kolleg/inn/en ist auf schulischer Ebene, was den Austausch betrifft gut, ansonsten ist es eher von negativen Gefühlen geprägt. B4 beschreibt das Verhältnis zu seinen Kolleg/inn/en als schwierig: „Ahm, ja man muss, ich habe gelernt, man muss sehr aufpassen, was man sagt, das Private ganz hinaushalten“ (B4, Z 107-108). Weiters vertritt er die Meinung, dass er sich auf seine Kolleg/inn/en nicht verlassen kann. Trotz alledem hat er eine tragende Rolle im Kollegium.

Sein Verhältnis zu den Eltern ist sehr positiv, da die Eltern den Kontakt suchen und der Umgang recht gut ist: „Also eher positiv, ja. Bis jetzt, muss ich sagen, bin ich zufrieden“ (B4, Z 153).

Reflexionsfähigkeit

B4 ist sehr reflexiv, da er über in der Schule Geschehenes entweder mit Kolleg/inn/en redet oder zu Hause darüber nachdenkt: „Nachdenken halt auch (6) und ja, wie man es besser machen kann, wie man die nächsten Schritte planend. Was für einen Plan lege ich mir zurecht“ (B4, Z 161-162). Danach fühlt er sich besser: „Leichter, schon leichter“ (B4, Z 169).

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B4 stark, da er über die Fortbildungsinhalte nachdenkt und darüber redet: „Man redet dann auch, klar mit den anderen im Seminar halt und so. Das ist auch einmal nett“ (B4, Z 173-174).

Die Supervisionsbereitschaft von B4 ist groß, da er gerne Supervision hätte: „Oh ja, das würde ich gerne“ (B4, Z 176).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B4 ist der Ansicht, dass die Praxis während der Pädak gut war. Ansonsten übt B4 eher Kritik am Theorie-Praxis Verhältnis: „Ahm, da war (4) die Praxis war gut, das soll so bleiben, aber Theorie war zu wenig“ (B4, Z 185). Er ist jedoch nicht nur der Meinung, dass die Theorie zu wünschen übrig lasse, sondern es wäre auch mehr Tiefe in der Ausbildung notwendig: „Das Verhältnis überhaupt jetzt bei der Pädagogischen Hochschule sollte doch ein bisschen mehr in die Tiefe eintauchen“ (B4, Z 188-190).

Fort- bzw. Weiterbildung

B4 hat eine hohe Bereitschaft, Fortbildungen zu absolvieren. Er weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen er machen muss und macht viel mehr: „Ja, pfh, hunderte“ (B4, Z 194). Weiters macht er Fortbildungen gerne. Aus diesem Grund bildet er sich auch außerschulisch fort.

B4 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Snowboarden und Musik toll ist: „Musik, praktische Musik, Musiktagungen, da hast, da tust du musizieren, singen halt, das ist toll“ (B4, Z 209-210). Auch in Richtung Persönlichkeitsbildung wird viel angeboten. Er kritisiert einzig und allein, dass es in Informatik wenig Angebote gibt: „Aber es gibt sehr wenige Angebote für Fortbildungen für Informatik. Und das ist halt schade, weil… (5)“ (B4, Z 80-81).

Fortbildungen haben für B4 eine hohe Bedeutung, da er Fortbildungen auf der einen Seite gerne macht und er sie als wichtig für das Weiterlernen im Beruf empfindet: „Und dann hast du auch einen Gewinn auch, weil du was dazulernst“ (B4, Z 263-264). Zum anderen hat er hohe und viele Erwartungen an die Fortbildungen: „Dass da ein bisschen was weitergeht. Ich verhocke nicht den ganzen Tag, es muss schon was weitergehen“ (B4, Z 225-226).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B4 die Musik- und Snowboardfortbildungen mit sehr gut bewerten würde. Außerdem ist er der Meinung, dass diese Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen. Einzig und allein der Umstand, dass die Informatikfortbildungen mittelmäßig sind und daher nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen, spricht für eine mittelmäßige Bewertung der Fortbildungen: „In Informatik zu wenig" (B4, Z 242). Schlecht würde B4 die NLP bewerten.

Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist laut B4 sehr hoch: „Immer, immer wirksam" (B4, Z 249). Sie sind nicht nur wichtig für die berufliche Weiterentwicklung und für das Weiterlernen, sondern wirken auch motivierend.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B4 ist der Meinung, dass Fortbildungen wie Urlaub sind, Kraft geben und super sind: „So super und wenn es eine gute ist, da bist du, da brauchst du das dann nur mehr nehmen. Das gibt eine Kraft" (B4, Z 266-267), motivierend wirken, Sichtweisen verändern, das Selbstbild verändern und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben: „Auch, wenn ich mir denke, da habe ich wieder was dazu gelernt, dann ist man sicherer wieder und. Unbewusst halt auch, das bekommt man gar nicht mit, oft. Also meistens" (B4, Z 283-284). Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B4 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B4 steht seinem Beruf trotz Stress, Belastungen und der Enge des Schulsystems positiv gegenüber und würde ihn als AHS Lehrer wieder wählen. Er ist auf seinen Unterricht immer gut vorbereitet. Sein Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv und basiert auf Ehrlichkeit. Das Verhältnis zu seinen Kolleg/inn/en ist negativ besetzt und impliziert nur den schulischen Austausch. Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich durchwegs positiv.

B4 reflektiert über schulische Situationen durch Reden und Nachdenken. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist sehr stark. Supervision hätte er gerne.

Das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak empfand B4 als eher schlecht, da es zu wenig in die Tiefe gehe und die Theorie zu wünschen übrig lasse.

B4 hat eine hohe Fortbildungsbereitschaft, da er viel mehr an Fortbildungen macht.

B4 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Musik, Snowboarden und Persönlichkeitsbildung in Ordnung ist, in Informatik jedoch zu wenig angeboten wird.
Für B4 haben Fortbildungen eine hohe Bedeutung, da er sie gerne macht und sie als wichtig für das Weiterlernen im Beruf empfindet.
Die Musik- und Snowboardfortbildungen werden von B4 mit sehr gut bewertet. Die Informatikfortbildungen sind eher mittelmäßig und gehen daher nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen ein. B4 befindet Fortbildungen als sehr wirksam in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung und auf die Motivation.
B4 ist der Meinung, dass Fortbildungen wie Urlaub sind, Kraft geben, super sind, motivierend wirken, Sichtweisen verändern, das Selbstbild verändern und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B4 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.6. Interview 5

Interviewsituation

Auch B5 stellte sich bereitwillig für das Interview zur Verfügung. Sie ging auf alle Fragen ein und beantwortete sie offen. Aus diesem Grund war das Gespräch sehr flüssig, ohne längere Pausen. Das Interview fand in einer leeren Klasse in der Schule von B5 statt. Es dauerte 18,57 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B5 steht ihrem Beruf eher ambivalent bis negativ gegenüber. B5 wollte eigentlich etwas anderes studieren, wurde jedoch von ihren Eltern dazu gedrängt die Pädak zu machen. Sie sagt jedoch, dass sie eine Arbeit im Büro noch schlimmer finden würde: „Das heißt, jeden Tag in ein Büro gehen zu müssen und von acht bis fünf am selben Sessel zu sitzen, wäre noch mehr Horrorvorstellung“ (B5, Z 41-43). Als einen weiteren negativen Aspekt führt sie an, dass sie im Schuldienst früher schon nicht glücklich war. Weiters würde sie den Lehrberuf nicht wieder wählen: „Ich würde es nicht mehr so machen, ich würde wahrscheinlich ein ganz anderes Berufsfeld wählen, in dem man wahrscheinlich mehr Erfolgsaussichten hat so in Richtung Recht oder Wirtschaft und damit meine Selbstständigkeit begründen. Und einfach einen Beruf wählen, in dem man selbständig Geld machen kann“ (B5, Z 48-51). Das positive

an ihrem Job ist die gute Bezahlung und dass die Arbeit mit Menschen eine Abwechslung und Motivation für sie darstellt.

In Bezug auf ihre Zufriedenheit mit dem Beruf kann festgehalten werden, dass sich ihre Zufriedenheit vermindert hat und sie den Lehrberuf nicht wieder wählen würde.

Beziehung zu sich selbst

B5 empfindet ihren Beruf als stressig und belastend, weil die Arbeitsbelastung stetig steigt. Um nach der Arbeit abschalten zu können braucht sie viel Ruhe: „Musik und sonstiges ist tabu, hauptsächlich Ruhe, nur den Fernseher leise im Hintergrund, das halte ich aus“ (B5, Z 55-56).

Beziehungen

B5 ist für ihren Sportunterricht gut vorbereitet. Generell bereitet sie sich auf die Inhalte nicht vor, da diese in den Hintergrund gerückt sind: „Da die Inhalte immer mehr in den Hintergrund rücken, brauche ich mich nicht wirklich vorbereiten, jetzt auf die Inhalte“ (B5, Z 61-62). In Englisch macht sie gar keine Vorbereitungen mehr, da sie das Buch nach so vielen Dienstjahren schon auswendig kann.

B5 hat positive Gefühle in Bezug auf ihre Schüler/innen. Sie hat ein freundschaftliches Verhältnis und möchte den Schüler/inne/n den Umgang miteinander vermitteln: „Eher freundschaftlich, mit dem Leitspruch: Wie man hineinschreit, so kommt es heraus. Und ich denke, das möchte ich den Schülern auch vermitteln. Seid nett zu mir, dann bin ich es auch, ich zeig euch, wo die Grenzen sind“ (B5, Z 68-70). Sie ist beliebt und gerecht und kann mit den Schüler/inne/n gut umgehen. Obwohl sie als Lehrerin eine Bezugsperson ist, versucht sie dennoch die Distanz zu wahren: „Lehrer sind jetzt eine Bezugsperson und die Distanz wird immer weniger und die versuche ich dann persönlich zu wahren, obwohl es nicht immer funktioniert“ (B5, Z 29-30).

Das Verhältnis von B5 zu ihren Kolleg/inn/en ist großteils, was den Austausch und das Klima betrifft, gut, ansonsten ist es eher von Ambivalenz geprägt. B5 redet von Problemen, die nicht besprochen werden: „Es gibt aber auch diverse Probleme, Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten, über die ich mich sehr ärgere oder wo es keine Plattform gibt, wo man

diese Probleme anbringen kann“ (B4, Z 84-86). Weiters findet sie es schade, dass der Austausch zwischen den Kolleg/inn/en teilweise nur oberflächlich ist.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist negativ, da der Kontakt eher dürftig ist und die Eltern nicht interessiert sind: „Die Eltern bemühen sich kaum um die schulischen Leistungen und interessieren sich nicht“ (B4, Z 97-98). Weiters ist die Umgangsweise und der zwischenmenschliche Kontakt zwischen den Eltern und ihren Kindern schlecht: „Die Kinder suchen einen Ansprechpartner, weil ich das Gefühl habe, zu Hause wird nicht gesprochen“ (B5, Z 98-99).

Reflexionsfähigkeit

B5 hat eine hohe Bereitschaft zur Reflexion, da sie mit ihrer Mutter, Freundinnen oder ihrem Partner über in der Schule Geschehenes redet: „Über Gespräche, auch mit meiner Mutter und eben mit meiner Freundin, die selber Lehrerin ist und das natürlich gut verstehen kann. Und da fühle ich mich dann natürlich immer sehr gut verstanden“ (B5, Z 107-109). Manchmal kommt ihr das Geschehene sogar in ihren Träumen unter.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B5 groß, da sie über gute Fortbildungen nachdenkt: „Ja, ahm, es überrascht mich immer dann, wenn eine Fortbildung so ist, dass ich sage, das hat etwas gebracht“ (B5, Z 113-114).

Die Supervisionsbereitschaft von B5 ist hoch, da sie in manchen Situationen gerne Supervision hätte: „Ahm, wäre manchmal nicht schlecht, sich mit jemandem, der außen steht auszutauschen. Allerdings würde ich dann aber schon wollen, dass das jemand ist, der erstens einmal tatsächlich nicht involviert ist aber trotzdem das Setting Schule kennt“ (B5, Z 120-122).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B5 ist der Ansicht, dass das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak mittelmäßig war. Sie ist der Meinung, dass die Theorie idealisiert wird und schwer umzusetzen ist: „Man lernt Theorieinhalte mehr so in idealisierter Form, wie der Unterricht auszusehen hat, was in der Praxis sich dann, ja inhaltlich zu verwenden, aber umzusetzen sehr schwierig ist“ (B5, Z 126-

28). Aber nicht nur die idealisierte Theorie lasse zu wünschen übrig, sondern es wäre auch mehr Ehrlichkeit während der Ausbildung notwendig.

Fort- bzw. Weiterbildung

B5 hat eine hohe Bereitschaft, sich fortzubilden. Sie weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen sie machen muss und macht mehr: „Ich habe heuer zum Beispiel 40 Stunden“ (B5, Z 135). Sie ist nicht nur an Sportfortbildungen, sondern auch an spezielleren Themen, außerschulisch interessiert.

Da B5 selbst als Ausbildnerin im Bereich Sport tätig ist, ist in ihrem Fall das Fortbildungsangebot schlecht: „Was Sport betrifft, kann ich mich an der PH und der KPH mich sowieso nicht finden, weil da bin ich selber“ (B5, Z 137-138). Ihre Erwartungen in Bezug auf die Fortbildungen sind sehr hoch und werden oft enttäuscht.

Fortbildungen haben für B5 eine hohe Bedeutung, da sie hohe Erwartungen an die Fortbildungen hat, etwas Neues lernen möchte und etwas mitnehmen will: „Ahm, (2), Referenten zu erleben, die tatsächlich kompetent sind und was zu sagen haben und mich überraschen zu lassen, ob es neueste Erkenntnisse gibt, die ich noch nicht kenne“ (B5, Z 156-157).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B5 die Fortbildungen schlecht bewerten würde. Sie findet selten gute Fortbildungen, bei denen sie etwas Neues hört: „Und wenn tatsächlich einmal so eine Fortbildung stattfindet, wo ich was Neues höre, oder wo ich sage, das hat sich ausgezahlt, diese Zeit dafür abzusitzen, dann bin ich sehr froh, aber es ist leider sehr selten“ (B5, Z 115-118). Außerdem sind die Referenten ihrer Meinung nach etwas abgehoben. Sie bezeichnet Fortbildungen als viel Gerede um nichts: „Ahm, (3), viel Gerede um nichts“ (B5, Z 163).

B5 bezeichnet Fortbildungen generell als unwirksam: „Unwirksam ((lacht))“ (B5, Z 166), von denen sie nicht profitiert. Sie ist der Meinung, dass Google mehr Wissen vermitteln würde. Das einzig Wirksame an einer Fortbildung ist für sie die Tatsache, dass sie für die berufliche Weiterentwicklung wichtig sind: „Doch ist schon wichtig, weil ich kann nicht immer auf einem Wissensstand oder Methodenstand bleiben und nie irgendwas anderes ausprobieren, sonst wird es ja auch wieder fad“ (B5, Z 172-174).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B5 ist der Meinung, dass Fortbildungen weder das Selbstbewusstsein noch die Motivation beeinflussen: „Nein, auf meine Motivation an und für sich nicht“ (B5, Z 197). Das einzig Positive, was laut B5 Fortbildungen bewirken können, ist ein gutes Gefühl oder einen Leitsatz, der für den Schulalltag zu gebrauchen ist. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B5 einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B5 steht ihrem Beruf eher ambivalent bis negativ gegenüber, da sie unglücklich mit ihrer Berufswahl ist. Ihre Zufriedenheit hat sich vermindert und sie würde den Lehrberuf nicht wieder wählen. B5 empfindet ihren Beruf als stressig und belastend, weil die Arbeitsbelastung stetig steigt. Sie bereitet sich auf die Inhalte des Unterrichts nicht vor, da diese in den Hintergrund gerückt sind. Der Umgang mit den Schüler/inne/n ist freundschaftlich. Sie möchte ihren Schüler/inne/n den Umgang miteinander näher bringen. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist großteils gut, mit Problemen. Ihr Verhältnis zu den Eltern ist negativ, da der Kontakt eher dürftig ist und die Eltern nicht interessiert sind.

B5 reflektiert über schulische Situationen durch Reden. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist sehr stark. Supervision hätte sie in manchen Situationen gerne.

Das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak empfand B5 als mittelmäßig, da die Theorie idealisiert wurde und dadurch schwer umzusetzen war.

B5 hat eine hohe Fortbildungsbereitschaft, da sie viel mehr an Fortbildungen macht, als sie muss.

Da B5 selbst als Ausbildnerin im Bereich Sport tätig ist, ist in ihrem Fall das Fortbildungsangebot schlecht. Weiters werden ihre Erwartungen oft enttäuscht. Fortbildungen haben für B5 eine hohe Bedeutung, da sie hohe Erwartungen an die Fortbildungen hat, etwas Neues lernen möchte und etwas mitnehmen will. Die Fortbildungen generell werden von B5 schlecht bewertet, da sie viel Gerede um nichts sind. B5 befindet Fortbildungen als unwirksam, da sie nicht von ihnen profitiert. Einzig und allein in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung sind sie wirksam.

B5 ist der Meinung, dass Fortbildungen weder das Selbstbewusstsein noch die Motivation beeinflussen. Das einzig Positive, was laut B5 Fortbildungen bewirken können, ist ein gutes Gefühl oder einen Leitsatz, der für den Schulalltag zu gebrauchen ist. Dies lässt den Schluss

zu, dass es in Bezug auf B5 einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.7. Interview 6

Interviewsituation

B6 stellte sich ebenso freiwillig für die Befragung zur Verfügung. Sie beantwortete alle gestellten Fragen offen und bereitwillig, was sich am Gesprächsfluss bemerkbar machte. Da das Interview in einem Kaffeehaus mit zahlreichen Hintergrundgeräuschen stattfand und B6 sehr leise gesprochen hat, bereitete die Transkription einige Schwierigkeiten. Das gesamte Interview nahm die Zeit von 19,40 Minuten in Anspruch.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B6 steht ihrem Beruf durchwegs positiv gegenüber. Sie ist sehr gerne Lehrerin und die Arbeit mit Kindern macht ihr Spaß: „Und weil es mir Spaß macht mit Kindern zusammen zu sein und Jugendlichen“ (B6, Z 2-3).

Sie ist sehr zufrieden mit ihrem Beruf, ist sich jedoch nicht sicher, ob sie ihn wieder wählen würde: „Ich bin sehr zufrieden, aber vielleicht würd ich mir dann sogar was anderes zutrauen. Vielleicht würd ich was mit Psychologie oder Therapie, oder keine Ahnung“ (B6, Z 37-38).

Beziehung zu sich selbst

B6 empfindet ihren Beruf als stressig, weil man im Grunde zwei Berufe gleichzeitig hat: „Ja es ist schon stressig weil man fast zwei Berufe gleichzeitig hat“ (B6, Z 60-61).

Beziehungen

B6 ist auf ihren Unterricht immer gut vorbereitet und nutzt viele verschiedene Materialien und Methoden: „Und in der Hauptschule versuche ich auch, durch Auflockerungsübungen oder zwischendurch Fantasiereisen oder kleine Rätsel in Mathematik, oder Spiele oder Witze“ (B6, Z 85-87).

B6 hat positive Gefühle in Bezug auf ihre Schüler/innen. Die Arbeit mit den Kindern macht ihr Spaß und ihren Umgang mit den Kindern empfindet sie als in Ordnung: „Ja herzlich (4) also sehr präsent, sehr aufmerksam, also einerseits sehr straff und andererseits wieder lustig (4) und sehr reflektierend auch“ (B6, Z 89-90). Weiters kann sie gut auf die Kinder eingehen und ist beliebt: „((lacht)) Na ja, viele Kinder fahren mit mir im Sommer auf Lager oder am Wochenende wohin oder gestalten mit mir Freizeiten oder machen sofort Projekte. Ich glaube, die ist nicht so schlecht“ (B6, Z 100-102). Ihr einziges Manko ist, dass sie ihr Einfühlungsvermögen vom Kind abhängig macht.

Zu ihren Kolleg/inn/en hat B6 ein offenes und gutes Verhältnis. Sie tauscht sich mit ihnen aus und profitiert davon. Sie ist der Meinung, dass sie eine tragende Rolle im Kollegium innehat.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist sehr positiv besetzt, da der Kontakt von Jahr zu Jahr besser wird und man von einer Zusammenarbeit sprechen kann.

Reflexionsfähigkeit

B6 ist sehr reflexiv, da sie über in der Schule Geschehenes entweder mit Kolleg/inn/en oder in der Supervision bespricht: „Ja, ganz viel, eben in der Supervision oder mit Freunden, die Kollegen sind“ (B6, Z 69). Danach fühlt sie sich besser. Ihren Ausgleich sucht sie auch im Sport und bei anderen Dingen wie Beten und Musik.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B6 sehr hoch, da sie über die brauchbaren Fortbildungsinhalte nachdenkt.

Die Supervisionsbereitschaft von B6 ist groß, da sie Supervision hat und dies auch gut heißt, da sie Reflexionen von außen benötigt, um überfordernde Situationen verstehen zu können: „Monatlich, weil es Situationen gibt, mit Eltern, Lehrern oder Kindern, die mich überfordern können“ (B6, Z 119-120).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B6 ist der Ansicht, dass die Praxis während der Pädak toll war: „Das finde ich extrem toll, dass man da eigentlich von Anfang an schon unterrichtet, das finde ich eine super Idee“ (B6, Z 126-127).

Fort- bzw. Weiterbildung

B6 hat eine hohe Bereitschaft, sich fortzubilden, sie weiß jedoch nicht, wie viele Stunden an Fortbildung sie machen muss. Sie macht viele verschiedene Fortbildungen, auch außerhalb: „Alles. Also alles, was irgendwie zum Themenfeld Soziales Lernen, Religion, Mathematik, Musik passt“ (B6, Z 140-141).

In Bezug auf das Fortbildungsangebot vertritt B6 die Meinung, dass die Praxisorientierung bei den Fortbildungen besser sein könnte: „(5) Ich glaube, es könnte besser sein“ (B6, Z 146).

Fortbildungen haben für B6 eine hohe Bedeutung, da sie hohe Erwartungen an Fortbildungen stellt und von den guten Fortbildungen auf jeden Fall profitiert: „Ja, wenn sie gut ist habe ich extrem viel davon schon sehr viel profitiert“ (B6, Z 161).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B6 die Fortbildungen nur teilweise mit gut bewertet, hierbei erwähnt sie besonders die Outdoorfortbildung und Spielpädagogikfortbildung: „Ebenso wie bei der Outdoorpädagogik und Spielpädagogik habe ich sehr profitiert, weil die das körperliche und das spielerische und das psychologische, immer wieder alle drei, drei Themen gut verwertet haben und gut reflektiert haben und auch mit entsprechenden Materialien, die wir mitbekommen haben“ (B6, Z 161-165). Für eine mittelmäßige bis schlechte Bewertung der Fortbildung spricht die Tatsache, dass die Praxisorientierung und die Professionalität der Fortbildungen besser sein könnten. Auch das Faktum, dass die Referenten nicht gut sind und wenig Informationen liefern, spricht für eine negative Bewertung der Fortbildungen: „Ich habe das Gefühl, dass die Referenten selbst noch nicht sehr viel erlebt haben. Selbst noch nicht so viel gelesen haben und sich selbst noch nicht so viel umgeschaut haben. International, zum Beispiel“ (B6, Z 177-179). Weiters ist sie der Meinung, dass die Fortbildungen nicht auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen.

Für B6 sind Fortbildungen sehr wirksam, da sie erneuernd und motivierend wirken: „Ja sehr, sehr hoch, sehr sinnvoll und sehr motivierend und sehr erneuernd auch, erfrischend, erneuernd. Wo man wieder Lust bekommt“ (B6, Z 185-186). Daneben sind sie auch noch wichtig für die berufliche Weiterentwicklung.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

Gute Fortbildungen sind für B6 bereichernd, lustvoll, erneuernd, erfrischend und motivierend. Im Weiteren verändern gute Fortbildungen Sichtweisen, das Selbstbild und das Selbstbewusstsein und sie können Auswirkungen auf die eigene Person haben: „Ja, also einfach schon, wenn ich jetzt in den Unterricht reingehe und viele Methoden habe und weiß, was kommt und wenn man Kinder spürt und wie es bei Kindern ankommt, also gibt sehr viel Selbstsicherheit und Ruhe und Gelassenheit“ (B6, Z 216-218). Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 6 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B6 steht ihrem Beruf trotz Stress und Belastungen positiv gegenüber. Sie ist sich jedoch nicht sicher, ob sie ihn wieder wählen würde. Sie ist auf ihren Unterricht immer gut vorbereitet und nutzt viele verschiedenen Materialien und Methoden. Ihr Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist positiv und offen und impliziert einen Austausch. Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich durchwegs positiv.

B6 ist sehr reflexiv, da sie in der Schule Geschehenes entweder mit Kolleg/inn/en oder in der Supervision bespricht. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist sehr stark. Ihre Supervisionsbereitschaft ist sehr hoch, da sie Supervision hat und dies auch gutheißt.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak meint B6, dass die Praxis toll war.

B6 hat eine hohe Fortbildungsbereitschaft, da sie viel mehr an Fortbildungen macht, auch außerschulisch.

B6 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Bezug auf die Praxisorientierung besser sein könnte.

Fortbildungen haben für B6 eine hohe Bedeutung, da sie hohe Erwartungen an Fortbildungen stellt und von den guten Fortbildungen auf jeden Fall profitiert.

B6 bewertet die Fortbildungen eher mittelmäßig bis schlecht, da die Praxisorientierung und Professionalität besser sein könnten. Auch das Faktum, dass die Referenten nicht gut sind und wenig Informationen liefern, spricht für eine negative Bewertung der Fortbildungen.

B6 befindet Fortbildungen als sehr wirksam in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung, die Motivation und Erneuerung.

Gute Fortbildungen sind für B6 bereichernd, lustvoll, erneuernd, erfrischend und motivierend. Im Weiteren verändern gute Fortbildungen Sichtweisen, das Selbstbild und das

Selbstbewusstsein und sie können Auswirkungen auf die eigene Person haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Interview 6 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.8. Interview 7

Interviewsituation

B7 ließ sich wie alle anderen Interviewpartner/innen sofort befragen. Sie war sehr mitteilungsbedürftig und beantwortete alle Fragen offen. Dies machte sich am Gesprächsfluss bemerkbar. Das Interview fand in einem ruhigen Kaffeehaus statt. Aus diesem Grund bereitete die Transkription keine Schwierigkeiten. Das gesamte Interview dauerte 26,30 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B7 hat ein sehr positives Verhältnis zu ihrem Beruf, obwohl ihr der Beruf nicht auf den Leib geschneidert ist. Sie ist mit Leib und Seele Lehrerin und macht es total gerne, weil sie sich einbringen kann: „Ja, ich bin total, ich glaub mit Leib und Seele Lehrer. ((lacht)) Ich mach es total gern, weil ich viel von mir auch reinbringen kann“ (B7, Z 26-27). Ihr Ziel ist es, immer 110% zu geben, um ihr Potential zu verwirklichen. Sie ist nicht nur überall einsetzbar und engagiert, sondern auch kreativ, sportlich und konsequent: „Weil ich kreativ bin, ich bin sportlich, ich hab da eine Idee, ah, ja kreativ, ich bin sehr engagiert da in dem Bereich, ist egal, man kann mich überall einsetzen“ (B7, Z 70-71).

Sie ist sehr zufrieden mit ihrem Beruf, obwohl es schwierig ist: „Oh ja, ich bin zufrieden, auch wenn das Umfeld alles in Umbruch ist und das Schwierigkeiten mit sich bringt“ (B7, Z 59-60).

Beziehung zu sich selbst

B7 empfindet ihren Beruf einerseits als stressig aufgrund der Arbeitsbedingungen und ihrem hohen Arbeitspensum: „Und ich kann leider oft nicht nein sagen ((lacht)), was auch ein Fehler ist und dann ist es ein Stress natürlich für mich, weil ich meine Arbeit ja auch gut machen möchte“ (B7, Z 72-74). Auf der anderen Seite braucht sie den Stress: „Na ja, meistens tauch

ich einmal durch und dann ja, momentan, manchmal brauch ich es sogar, dass ich aktiv bleib, ja, das ist für mich der positive Stress“ (B7, Z 77-78).

Beziehungen

B7 ist auf ihren Unterricht gut vorbereitet. Sie stellt Arbeitsmaterialien selbst her, ihr Unterricht ist vielfältig, sie richtet die benötigten Materialien vor der Stunde her und kann auch spontan sein. Das einzige, was auf eingeschränkte Vorbereitungsarbeit schließen lässt, ist die Tatsache, dass sie nicht immer einen Wochenplan macht.

Ihren Schüler/inne/n ist B7 positiv gesinnt. Sie hat ein gutes Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n, kann auf sie eingehen und sie mögen sie: „Das weiß ich nicht. Schwierig, ich denke, dass sie mich recht mögen, glaub ich schon. Ja, ich glaub schon“ (B7, Z 50-51). Auf der einen Seite ist sie autoritär und auf der anderen Seite kann sie wieder total gefühlvoll sein. Zu ihrem Bedauern kann sie nicht mit allen Schüler/inne/n.

Zu ihren Kolleg/inn/en hat B7 einen guten Kontakt und Austausch. Da sie eigentlich immer gut drauf ist und dies ansteckend wirkt, ist sie der Sonnenschein ihrer Schule: „Ja, ich glaub schon, das hat mir jetzt der Chef auch sehr gesagt, ich bin der Sonnenschein im Kollegium ((lacht))“ (B7, Z 97-98). Was sie jedoch nicht aushält sind negative Kolleg/inn/en: „Also da tun wir schon, nur bin ich ein Typ wiederum, muss ich sagen, es gibt Kollegen auch, die nur negativ sind und die halte ich nicht aus“ (B7, Z 83-84).

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist positiv besetzt, da die Beziehung gut, korrekt, freundschaftlich und positiv ist: „Ah, ja ist von korrekt bis oft teilweise auch freundschaftlich. Positiv. Ich könnte jetzt nichts sagen“ (B7, Z 165-166). Bei Problemen ist ihr Kontakt zu den Eltern natürlich noch enger.

Reflexionsfähigkeit

B7 ist sehr reflexiv, da sie über in der Schule Geschehenes entweder mit anderen Lehrer/inne/n, mit berufsfremden Personen oder mit Freund/inn/en redet: „Ich habe aber auch ein paar Freundinnen, mit denen ich auch super reden kann, die ein offenes Ohr haben“ (B7, Z 172-174). Manchmal schafft sie es auch, abzuschalten.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B7 sehr hoch, da sie über die guten Fortbildungsinhalte nachdenkt und sie auch anwendet. Schlechte Sachen vergisst sie: „Ah, manche aber auch, wo ich mir mehr erwartet habe, weil der Titel und die Beschreibung so toll klingen und dann, na das hau ich sofort ad acta“ (B7, Z 201-202).

Die Supervisionsbereitschaft von B7 ist hoch, da sie gerne Supervision hätte, da dies wichtig ist und gut tut: „((lacht)) Ja unbedingt, ich glaube, dass das einem jeden gut täte“ (B7, Z 273).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B7 hat negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie hätte gerne mehr Praxis gehabt und ist der Meinung, dass die Pädak zwar zu theoretisch war, jedoch wesentliche Dinge dennoch nicht gelehrt wurden: „Also da muss man schon sich auch immer wieder informieren und sich mit den Themen auseinandersetzen, die haben wir von der Pädak nicht mitbekommen, nicht wirklich“ (B7, Z 117-119).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B7 ist sehr hoch, da sie mehr Fortbildungen als erforderlich macht und dies auch gerne tut: „Nein, also ich bin immer gerne gefahren, erstens lernt man andere Leute wieder kennen, man kann sich wieder austauschen mit anderen, das hat mir immer gut gefallen und ja, war immer lustig irgendwie, ein bisschen ein gesellschaftlicher Aspekt war auch dabei“ (B7, Z 262-264). Weiters ist nicht nur soziales Lernen enorm wichtig für sie, sondern die verschiedensten Dinge, auch in ungeprüften Fächern.

In Bezug auf das Fortbildungsangebot vertritt B7 die Meinung, dass das Angebot schlecht ist. In Turnen gibt es keine und in sozialem Lernen zu wenig Angebote: „Soziales Lernen ist bei uns da auch, finde ich zu wenig, weil das mehr kommt, immer mehr und ich glaube, dass wir auf dem Gebiet immer mehr machen müssen, sowieso, es wird uns nicht erspart bleiben“ (B7, Z 254-256). Außerdem wäre ein frischer Wind notwendig. Einzig und allein die Deutsch Fortbildungen empfindet B7 als interessant.

Die Bedeutung der Fortbildungen ist für B7 sehr hoch: „Und das ist wichtig, dass man sich dann eben fortbildet, das finde ich schon sehr wichtig“ (B7, Z 270-271). Sie stellt nicht nur

hohe Erwartungen an Fortbildungen, sondern empfindet sie auch als wichtig für das Weiterlernen im Beruf.

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B7 die Fortbildungen grundsätzlich eher mittelmäßig bis schlecht bewerten würde, da ein frischer Wind notwendig ist und sie nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen: „Also ja, zum Teil halt“ (B7, Z 256).

Auf die Frage, ob Fortbildungen wirksam wären, antwortet B7 wie folgt: „Ja, auf jeden Fall“ (B7, Z 267). Sie sind nicht nur wichtig für das Weiterlernen im Beruf, sondern sie wirken auch motivierend.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B7 empfindet gute Fortbildungen als motivierend, das Selbstbild, Sichtweisen und das Verhalten verändernd: „Aber wenn man ein offener Mensch ist, denk ich mir, ändert das auch Sichtweisen, ändert ein bisschen auch das Verhalten vielleicht. Weil man ja das wieder umsetzt, das hat ja, das geht ja in eins über, in das andere, denk ich mir“ (B7, Z 290-293). Weiters ist sie der Meinung, dass Fortbildungen teilweise Auswirkungen auf die eigene Person und das Selbstbewusstsein haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf die Befragte 7 einen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B7 hat ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf, da er ihr auf den Leib geschneidert ist. Trotz Schwierigkeiten ist sie sehr zufrieden mit ihrem Beruf. Sie ist zwar oft gestresst, braucht den Stress jedoch teilweise. Auf ihren Unterricht ist sie immer gut mit einer Vielfalt an Materialien vorbereitet. Ihr Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist positiv. Negative Kolleg/inn/en hält sie jedoch nicht aus. Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich durchwegs positiv.

B7 ist sehr reflexiv, da sie über in der Schule Geschehenes mit anderen Personen spricht. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie über Gutes nachdenkt und es auch anwendet. Ihre Supervisionsbereitschaft ist sehr hoch, da sie Supervision gerne hätte und als wichtig empfindet.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B7 aufgrund von zu viel Theorie und zu wenig Praxis negative Gefühle. Die Fortbildungsbereitschaft von B7 ist sehr hoch, da sie mehr Fortbildungen als erforderlich macht und dies auch gerne tut. B7 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Sport besser sein könnte und ein frischer Wind notwendig wäre.

Fortbildungen haben für B7 eine hohe Bedeutung, da sie hohe Erwartungen an Fortbildungen stellt und sie als wichtig für das Weiterlernen empfindet.

B7 bewertet die Fortbildungen eher mittelmäßig bis schlecht, da sie eher wenig auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen.

B7 befindet Fortbildungen als sehr wirksam in Bezug auf das berufliche Weiterlernen und die Motivation.

B7 empfindet gute Fortbildungen als motivierend, das Selbstbild, Sichtweisen und das Verhalten verändernd. Weiters ist sie der Meinung, dass Fortbildungen teilweise Auswirkungen auf die eigene Person und das Selbstbewusstsein haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf die Befragte 7 einen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.9. Interview 8

Interviewsituation

B8 war sofort für eine Befragung bereit. Er war offen und beantwortete alle Fragen. Dies beeinflusste den Gesprächsfluss in positiver Weise. Das Interview fand zu Hause bei B8 statt. Es erstreckte sich über eine Zeit von 23,00 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B8 hat nur positive Gefühle in Bezug auf seinen Beruf. Er steht dahinter, ist gerne Lehrer und ist kindernah, freundlich, lustig und tolerant: „Ja, ich steh voll dahinter. Ich mache es recht gerne, ich bin gerne Lehrer und ja mir gefällt das. Also, ich bin gerne Lehrer. Ganz einfach“ (B8, Z 21-22).

Seine Zufriedenheit ist sehr hoch, da er es gerne macht und er den Lehrberuf wieder wählen würde. Einzig und allein mit der Bezahlung ist er nicht zufrieden: „Ja, von der Arbeit her schon, von der Bezahlung her nicht. ((lacht))“ (B8, Z 26).

Beziehung zu sich selbst

B8 empfindet seinen Beruf kaum als stressig, da er nichts mit nach Hause nimmt, andere Berufe als stressiger empfindet und ihn die schulischen Situationen nicht belasten: „Nein, das belastet mich nicht wirklich. Ich schau, dass ich solche Situationen immer gleich kläre“ (B8, Z 123-124).

Beziehungen

Seinen Schüler/inne/n steht B8 positiv gegenüber. Er ist mit den Kindern auf einer Ebene, arbeitet gerne mit ihnen und kann auf sie eingehen. Weiters ist er beliebt und hat ein freundschaftliches und respektvolles Verhältnis zu seinen Schüler/inne/n: „Na eher freundschaftlich, sag ich einmal. Also, ja in einer Ebene freundschaftlich, aber schon mit einem gewissen Respekt und ein bisschen einem Abstand“ (B8, Z 45-46). Zu seinem Bedauern kann er nicht mit allen Schüler/inne/n.

Zu seinen Kolleg/inn/en hat B8 großteils ein gutes Verhältnis, da ein Austausch vorhanden ist und er davon profitiert: „Ja natürlich profitier ich von dem Austausch. Ah, lernt man, wir sind nicht perfekt, wir sind in einem Beruf, wo es keine Patentlösung gibt für Probleme und natürlich wenn man da viel Erfahrung gewinnt, weiß man dann, wie man damit umgeht. Sag ich einmal“ (B8, Z 89-91). Er ist der Lustige im Kollegium, der für die sportlichen Angelegenheiten zuständig ist. Der Generationensprung zwischen den Lehrer/inne/n und etwaige Meinungsverschiedenheiten stellen für ihn ein Problem dar. Auch mit konträren Kolleg/inn/en tut er sich schwer: „Im Großen und Ganzen, ja mit ein paar wird man sich nie anfreunden können, weil sie eine ganz andere Anschauung und Einstellungen haben. Und bei uns ist halt das Problem, dass einfach ein Generationensprung ist“ (B8, Z 75-77).

Sein Verhältnis zu den Eltern ist aufgrund seiner Fächerkombination kaum vorhanden, da es keine Berührungspunkte gibt: „Es sind keine Berührungspunkte da, wenn wir uns ehrlich sind“ (B8, Z 108-109).

Reflexionsfähigkeit

B8 ist eher reflexiv, da er schulische Situationen und Probleme sofort klärt: „Ich schau, dass ich solche Situationen immer gleich kläre“ (B8, Z 123-124). Generell redet er eher selten über schulische Situationen: „Nein, reden eigentlich selten, muss ich sagen. Ahm, grundsätzlich, ganz wenig“ (B8, Z 139). Um abzuschalten, geht er laufen.

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B8 steht dem Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak eher mit gemischten Gefühlen gegenüber. Auf der einen Seite war die Praxis toll und die Didaktik war gut. Auf der anderen Seite vertritt er die Meinung, dass die Pädak nur teilweise auf den Lehrberuf vorbereite und zu viel unnötige Theorie gelehrt wird: „Ahm, Theorie ist natürlich vorherrschend, braucht man auch, nur hat es in ein paar Bereichen zu viel Überhand, ist meine persönliche Meinung“ (B8, Z 252-254).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B8 ist eher eingeschränkt, obwohl er in Turnen und Außerschulisch Fortbildungen macht: „Aber ich habe sonst schon viele Fortbildungen gemacht, die zwar schon mit dem Lehrerjob zu tun haben, aber von anderen Anbietern waren. Das ist halt schon was Wichtiges“ (B8, Z 207-209). Dennoch hat er generell noch nicht sehr viele Fortbildungen gemacht. Mathematik Fortbildungen interessieren ihn nicht und er will sie außerdem nicht in seiner Freizeit machen.

In Bezug auf das Fortbildungsangebot vertritt B8 die Meinung, dass es in Turnen nichts gibt: „Also Fortbildung ist bei uns sowieso ein ganz heißes Thema. Fortbildung ist nicht wirklich pfh, für Turnen gibt es fast nichts“ (B8, Z 153-154).

B8 schreibt den Fortbildungen eher eine hohe Bedeutung zu, obwohl er sie als seine Pflicht betrachtet und sie nicht in der Freizeit machen möchte. Trotz alledem findet er das Reden und Zusammensitzen bei den Fortbildungen als wertvoll: „Für mich ist eigentlich das Wertvolle bei den Fortbildungen, muss ich ganz ehrlich sagen, der sachliche Bereich ist schon wichtig, aber viel wichtiger ist teilweise das Zusammensitzen und nachher dann mit anderen Kollegen über Probleme oder über Sachverhalte reden“ (B8, Z 157-160). Er hat viele Erwartungen an Fortbildungen und fährt auch gerne hin, weil sie einfach dazu gehören.

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B8 die Fortbildungen als gut bewerten würde, wenn der Referent und die Stimmung gut sind. Weiters ist das Profitieren voneinander ein positiver Aspekt einer Fortbildung.

B8 empfindet Fortbildungen als wirksam, da sie wichtig sind, man immer etwas mitnehmen kann und sie motivierend wirken: „Auf jeden Fall, ich komm meistens heim nach einer Fortbildung schon motivierter" (B8, Z 232). Dagegen spricht die Tatsachen, dass B8 der Meinung ist, dass man sich sowieso alles selbst aneignet: „Aber in einer gewissen Weise (3) eignet man sich eh dann seine Sache an, wie man was macht" (B8, Z 189-190).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

Eine gute Fortbildung ist für B8 motivierend, Sichtweisen, das Selbstbewusstsein und das Wohlbefinden beeinflussend und das Selbstbild verändernd: „Auf mein Selbstbild bezogen (4) na ja, ich denke mir natürlich auch, das geht eh parallel sag ich einmal. Wenn ich merke, ich habe ein größeres Spektrum, dann ist mein Selbstbild ein anderes. Dann weiß ich, ich habe mehr Potential, ich habe mehr Erfahrung, ich habe mehr ja" (B8, Z 241-243). Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B8 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B8 hat ein positives Verhältnis zu seinem Beruf, da er ihn gerne macht. Aus diesem Grund ist er sehr zufrieden mit seinem Beruf. Er empfindet seinen Beruf kaum als stressig, da ihn schulische Situationen nicht belasten. Sein Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv. Zu seinen Kolleg/inn/en hat er großteils ein gutes Verhältnis, mit konträren Kolleg/inn/en tut er sich jedoch schwer. Sein Verhältnis zu den Eltern ist aufgrund seiner Fächerkombination kaum vorhanden.

B8 ist eher reflexiv, da er Situationen in der Schule gleich bespricht. Generell redet er eher selten über schulische Situationen.

B8 steht dem Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak eher mit gemischten Gefühlen gegenüber, da er der Meinung ist, dass zu viel Theorie und zu wenig Praxis gelehrt wurde.

Die Fortbildungsbereitschaft von B8 ist eher eingeschränkt, da er generell noch nicht so viele Fortbildungen gemacht hat. In Bezug auf das Fortbildungsangebot vertritt B8 die Meinung,

dass es in Turnen nichts gibt. Fortbildungen haben für B8 eine eher hohe Bedeutung, da er das Zusammensitzen und Reden danach als sehr wertvoll empfindet.
In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B8 die Fortbildungen als gut bewerten würde, wenn der Referent und die Stimmung gut sind.
B8 empfindet Fortbildungen als wirksam, da sie wichtig sind, man immer etwas mitnehmen kann und sie motivierend wirken.
Eine gute Fortbildung ist für B8 motivierend, Sichtweisen, das Selbstbewusstsein und das Wohlbefinden beeinflussend und das Selbstbild verändernd. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B8 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.10. Interview 9

Interviewsituation

B9 war sofort bereit, sich befragen zu lassen. Zu Beginn des Interviews konnte man eine leichte Nervosität feststellen, die sich mit dem Fortschreiten der Befragung legte. Dies machte sich auch anfangs am Gesprächsfluss bemerkbar. Das Interview fand in einem ruhigen Kaffeehaus statt. Das gesamte Interview dauerte 18,02 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B9 hat ein sehr positives Verhältnis zu ihrem Beruf: „Alles nur im positiven Sinn“ (B9, Z 13). Sie ist gerne Lehrerin und beschreibt sich selbst als mütterlich, einfühlsam und konsequent. Obwohl es manchmal Probleme gibt, macht sie ihren Beruf total gerne: „Sehr positiv eingestellt. Ich tu das total gern, auch wenns hin und wieder Probleme gibt, aber die sind da um sie zu bewältigen, sag ich. Das gehört dazu in jedem Beruf, aber ich machs trotzdem sehr gern“ (B9, Z 17-19).

Sie ist größtenteils zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen: „Auf jeden Fall würde ich ihn wieder wählen“ (B9, Z 26).

Beziehung zu sich selbst

B9 empfindet ihren Beruf teilweise als stressig und dies äußert sich auch in Kopfweh. Sie kann jedoch gut mit stressigen Situationen umgehen: „Aber sonst kann ich recht gut damit umgehen“ (B9, Z 61).

Beziehungen

B9 ist auf ihren Unterricht gut vorbereitet. Sie investiert viel Zeit in ihre Vorbereitungen, da der Unterricht ihr und den Schüler/inne/n gefallen soll und ein Erfolg werden soll: „Mhm (11), ich schau mir mal das Thema an, dann überleg ich mir, wie kann ich das Thema so gestalten, dass es bei den Kinder gut ankommt, dass der Unterricht halt ein Erfolg wird“ (B9, Z 85-86). Ihre Vorbereitungsarbeit ist jedoch vom jeweiligen Thema abhängig.

Ihren Schüler/inne/n ist B9 sehr positiv gesinnt. Sie versucht alle Kinder gleich zu behandeln, ist einfühlsam, freundschaftlich und auch streng. Die Schüler/innen mögen sie: „Aber sonst glaub ich komm ich schon gut an, gefühlsmäßig“ (B9, Z 110).

Zu ihren Kolleg/inn/en hat B9 ein durchwegs positives Verhältnis, das geprägt ist von einem Erfahrungsaustausch, von dem sie profitiert. Mit manchen Kolleg/inn/en hat sie sogar ein freundschaftliches Verhältnis: „Ja, zum Großteil ein sehr gutes, ich schau, dass ich mit jedem auskomm, dass man da jetzt nicht mit jedem einer Meinung ist, ist auch klar, zu manchen baut man eine wirklich freundschaftliche Beziehung auf und unternimmt auch einiges, aber sonst komm ich mit jedem aus, glaub ich“ (B9, Z 112-115). Sie hat keine Rolle im Kollegium.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist eher positiv besetzt, da sie mit dem Großteil der Eltern gut zusammenarbeiten kann: „Die meisten tun gemeinsam mit mir“ (B9, Z 129). Leider hat sie mit einigen wenigen Eltern gar kein Verhältnis bzw. einige arbeiten sogar dagegen: „Nicht mit allen, ich mein manche arbeiten dagegen. Das ist das Problem. Aber sehr wenige. In meiner jetzigen Klasse sind das sehr wenige“ (B9, Z 128-129).

Reflexionsfähigkeit

Die Bereitschaft zur Reflexion von schulischen Situationen ist bei B9 sehr hoch, da sie mit Freund/inn/en und ihrem Mann über in der Schule Geschehenes redet: „Mit meiner Freundin, meiner besten, der vertraue ich eigentlich viel an, nur das, was man darf natürlich, meinen Mann sudere ich auch ab und zu voll ((lacht)). Der sagt dann gib eine Ruh ((lacht))“ (B9, Z

81-83). Nach dem Reden und Reflektieren oder nach dem Walken mit einer Freundin geht es ihr besser.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B9 sehr hoch, da sie über die guten Fortbildungsinhalte nachdenkt und sie auch anwendet. Schlechte Sachen vergisst sie: „(3) Nur über die, die mich interessiert haben. Alles andere vergesse ich“ (B9, Z 144).

Zur Supervisionsbereitschaft von B9 kann nicht viel gesagt werden, da sie nicht genau weiß, ob sie Supervision haben möchte: „Das weiß ich nicht. Das weiß ich jetzt momentan nicht“ (B9, Z 149).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B9 hat durchwegs negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie ist der Meinung, dass die Pädak zu theoretisch sei und viel Unbrauchbares gelehrt wird. Weiters empfindet sie das Praxisangebot als zu wenig: „Ich mein, das bisserl Praxis, was wir gehabt haben, find ich, ist zu wenig“ (B9, Z 152).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B9 ist sehr hoch, da sie mehr Fortbildungen als erforderlich macht: „Das ist unterschiedlich. Wie es jetzt um die neue Mittelschule gegangen ist, habe ich doppelt so viel gemacht. ((lacht))“ (B9, Z 162-163). Weiters hört sie sich auch außerschulische Vorträge an. Besonders das Soziale Lernen empfindet sie als interessant und informativ.

Das Fortbildungsangebot ist laut B9 sehr unterschiedlich. Soziales Lernen ist interessant und praxisorientiert und in Geografie gibt es viele Angebote. Sie ist der Meinung, dass es in Englisch wenige Angebote gibt und dass in Sozialem Lernen noch mehr angeboten werden sollte: „Also diese Soziales Lernen Projekte da, die sollten vermehrt stattfinden. Und vielleicht auch verpflichtend für viele andere. Für alle, so Seminare das betrifft ja jeden. Die Schüler werden schwieriger, das betrifft ja jeden. Viele jammern, da gehört so was angeboten“ (B9, Z 181- 184).

Fortbildungen bedeuten B9 sehr viel, da sie wichtig für das Weiterlernen im Beruf sind, sie viele Erwartungen an Fortbildungen hat und ihr Fortbildungen viel bringen: „(4) Na, des bringt mir irrsinnig viel“ (B9, Z 209).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B9 die Fortbildungen auf der einen Seite als brauchbar für den Unterricht sieht und sie ihr irrsinnig viel bringen, weil sie von ihnen profitiert. Als Beispiel können die Fortbildungen im Sozialen Lernen genannt werden: „(8) Na, was ist mir am meisten in Erinnerung geblieben, das Soziale, weil da hab ich einiges schon durchgeführt“ (B9, Z 202-203). Auf der anderen Seite gehen sie jedoch nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen ein.

Gute Fortbildungen sind für B9 sehr wirksam, da sie wichtig fürs Weiterlernen im Beruf sind, motivieren und den Tatandrang fördern: „Man weiß, man hat da was dazugelernt, mir geht’s so, wenn ich dann dort sitz und ich hör das und das taugt mir, da bin ich gleich so voller Tatendrang und würd am liebsten gleich alles umsetzen. Aber leider geht das nicht ((lacht)). Ja, also so geht’s mir halt“ (B9, Z 209-212). Sie empfindet eine schlechte Fortbildung als Zeitverschwendung.

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B9 ist der Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend und stärkend wirken, auf die eigene Person einwirken und das Selbstbewusstsein beeinflussen: „Also man geht ein bisserl selbstbewusster hinaus, muss ich sagen, wenn man wieder was gewonnen hat, was man umsetzen kann, was man brauchen kann“ (B9, Z 228-230). Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B9 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B9 hat trotz Problemen und teilweise stressigen Situationen in der Schule ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf. Sie ist größtenteils zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.

Auf ihren Unterricht ist sie immer gut vorbereitet, da er ein Erfolg werden soll. Ihr Verhältnis zu den Schüler/inne/n ist positiv. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist ebenfalls positiv

und mit einigen Kolleg/inn/en sogar freundschaftlich. Ihr Verhältnis zu den Eltern ist eher positiv besetzt, da sie mit dem Großteil der Eltern gut zusammenarbeiten kann.

B9 ist sehr reflexiv, da sie in der Schule Geschehenes mit anderen Personen bespricht. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie über Gutes nachdenkt und es auch anwendet. Zur Supervisionsbereitschaft von B9 kann nicht viel gesagt werden, da sie nicht genau weiß, ob sie Supervision haben möchte.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B9 aufgrund von zu viel Theorie und zu wenig Praxis negative Gefühle. Die Fortbildungsbereitschaft von B9 ist sehr hoch, da sie mehr Fortbildungen als erforderlich macht, auch außerhalb der Schule. B9 vertritt die Meinung, dass das Fortbildungsangebot in Geografie gut sei, in Englisch zu wenig und Soziales Lernen könnte mehr sein.

Fortbildungen bedeuten B9 sehr viel, da sie wichtig für das Weiterlernen im Beruf sind, sie viele Erwartungen an Fortbildungen hat und ihr Fortbildungen viel bringen.

B9 bewertet die Fortbildungen eher mittelmäßig, da sie nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen.

Gute Fortbildungen sind für B9 sehr wirksam, da sie wichtig fürs Weiterlernen im Beruf sind, motivieren und den Tatandrang fördern.

B9 ist der Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend und stärkend wirken, auf die eigene Person einwirken und das Selbstbewusstsein beeinflussen. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B9 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.11. Interview 10

Interviewsituation

B10 stellte sich freiwillig für das Interview zur Verfügung. Die Befragte war sehr mitteilungsbedürftig und beantwortete alle Fragen offen. Dies machte sich auch am Gesprächsfluss bemerkbar. Das Interview fand in einem geräuschvollen Kaffeehaus statt, was sich bei der Transkription des Interviews als Schwierigkeit herausstellte. Das gesamte Interview dauerte 30,36 Minuten und war somit das längste Interview.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B10 hat ein sehr positives Verhältnis zu ihrem Beruf, da sie ihn gerne ausübt: „Ja, ich bin gerne Lehrerin“ (B10, Z 21). Sie arbeitet gerne, steht jedoch in einem negativen Verhältnis zur Regelschule allgemein: „Ja, ich arbeite zu Hause auch immer irgendetwas, ich arbeite gern, aber in die Regelschule zu gehen, wo die Schüler vorm Eingang schon das Hirn ablegen, ist teilweise halt mühsam, na“ (B10, Z 31-33).

Sie ist zufrieden mit ihrem Beruf. Der Lehrberuf ist ihre Berufung und sie würde ihn wieder wählen: „Ja ich würde den Lehrberuf wieder wählen, weil ich glaub, dass das wirklich Teil meiner Berufung ist“ (B10, Z 44-45). Trotz alledem ist er nicht perfekt.

Beziehung zu sich selbst

B10 empfindet ihren Beruf aufgrund der Disziplinschwierigkeiten als eine Belastung: „Mich belasten am meisten diese Disziplinschwierigkeiten, weil ich es so schade finde, Schüler immer nieder zu bügeln zu müssen, weil das überhaupt nicht mein Naturell ist. Weil ich dann auch den Spaß dran, eigentlich belastet mich das. Disziplinschwierigkeiten“ (B10, Z 48-50). Auch die Tatsache, in die Regelschule gehen zu müssen empfindet sie als eine Belastung. Sie nimmt jedoch nichts mit nach Hause.

Beziehungen

B10 ist auf ihren Unterricht gut vorbereitet. Sie liebt das Vorbereiten, da sie selbst sehr viel dabei lernt: „Aber ich liebe Vorbereiten, und da lieb ich es, dass ich wirklich beim Internet sitz und Sachen zusammensuche und dann lerne ich selber so viel“ (B10, Z 152-154). Ihre Vorbereitungsarbeit ist jedoch vom Fundus abhängig.

Das Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n sieht B10 eher gespalten. Auf der einen Seite möchte sie mit ihren Schüler/inne/n eine gute Zeit verbringen, ist einfühlsam und hat auch eine gute Beziehung zu den Schüler/inne/n, zu denen sie ein persönliches Verhältnis aufgebaut hat: „Und in der Hauptschule, es kommt so darauf an, ob sie zu mir persönliche, grad in dem Fach, wenn sie mich persönlich schätzen, dann bin ich sehr beliebt“ (B10, Z 132-133). Auf der anderen Seite ist sie sicherlich nur teilweise beliebt und hat das Gefühl, dass all ihre

Bemühungen umsonst sind und sie eigentlich nichts vermitteln kann: „Weil eben mit Worten habe ich das Gefühl kann ich ihnen auch wirklich nichts vermitteln“ (B10, Z 215-216).

Zu ihren Kolleg/inn/en hat B20 ein sehr gutes Verhältnis: „Ahm, ja glaub ich schon auch, dass das gut ist“ (B10, Z 138). Es ist geprägt von einem Erfahrungsaustausch, von dem sie auch profitiert. Sie ist der Meinung, dass sie ihren Platz im Kollegium gefunden hat.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist positiv besetzt, da sie bereit für jede Art der Zusammenarbeit mit ihnen ist. Besonders mit den Eltern der Erstkommunionskinder ist die Zusammenarbeit in Ordnung: „Mein Umgang mit den Eltern bezieht sich eigentlich nur auf die Kinder in der Volksschule, ahm, ja und da ist das eh so ein miteinander, eigentlich immer mehr“ (B10, Z 100-101).

Reflexionsfähigkeit

Die Bereitschaft zur Reflexion von schulischen Situationen ist bei B10 sehr hoch, da sie mit Freund/innen über in der Schule Geschehenes redet oder alleine reflektiert: „Durch Reden und alleine Reflektieren auch. Wenns dadurch nicht gelöst wird, dann mit anderen“ (B10, Z 62-63). Nach dem Reden und Reflektieren geht es ihr besser. Sie versucht jedoch, nichts mit nach Hause zu nehmen.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B10 sehr hoch, da sie über gute als auch schlechte Fortbildungen nachdenkt.

B10 hat keine Bereitschaft zur Supervision, da sie das Gefühl hat, sie sei austherapiert. Sie hatte früher viel Supervision und möchte jetzt keine mehr haben: „Ahm (5), ich bin ein Mensch ich habe mein ganzes Leben Therapie bzw. Supervision gemacht und ich hab so das Gefühl seit zwei Jahren, seit zwei Jahren bin ich eigentlich austherapiert“ (B10, Z 69-71).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B10 hat durchwegs negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie ist der Meinung, dass in der Pädak die Theorie vorherrsche und dass die Didaktik zu kurz komme. Weiters war die Pädak für sie persönlich ein Rückschritt in ihrer Entwicklung: „Eines möchte ich noch anfügen: Pädak war für mich wirklich ein absoluter Rückschritt in meiner

Entwicklung“ (B10, Z 181-182). Ein weiterer negativer Punkt ist die Tatsache, dass die Pädak nicht mehr zeitgemäß ist und viele Dinge anders gemacht werden sollten. Das einzig Positive an der Pädak war die Praxis, die empfand B10 als gut: „Ich mein, in Bezug auf die Praxis, es war schon gut, da mal rauszugehen und zu sehen, wie in meinem Fall, ah ja, es gibt ja so was wie Disziplin“ (B10, Z 170-171).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B10 ist in Bezug auf ihre außerschulischen Fortbildungen prinzipiell sehr hoch. Sie macht jedoch im schulischen Bereich keine Fortbildungen mehr: „Irgendwann habe ich mir einmal vorgenommen, ich mache überhaupt keine Fortbildung mehr, die von einem Lehrer angeboten wird, der im System steht“ (B910, Z 197-199).

Das Fortbildungsangebot ist laut B10 schlecht. Aus diesem Grund macht sie im schulischen Bereich keine Fortbildungen mehr. Die Outdoor Ausbildung hat sie deswegen abgebrochen. „Voriges Jahr habe ich dann angefangen mit einer Outdoor Geschichte, ich habe die aber dann abgebrochen, weil ich das Gefühl gehabt habe, so will ich es eigentlich auch nicht. Das war dann auch sehr auf Erfolg, weißt, die Besten, die Sieger“ (B10, Z 199-201).

Die Bedeutung von Fortbildungen ist bei B10 sehr hoch und wichtig, da eine Fortbildung für sie Lernen und die absolute Erweiterung darstellt: „Na, vor allem für mich eine absolute Erweiterung meines Horizonts und nachdem ja ich als Lehrerin nur so gut bin, wie ich auch wirklich bin, weil ich glaub ja auch nicht, dass ich jemanden unterrichten kann in dem“ (B10, Z 214-216).

In Bezug auf die Bewertung der Fortbildungen kann festgehalten werden, dass B10 die Fortbildungen schlecht bewerten würde, da sie wie bereits oben genannt, keine mehr macht und die Outdoorausbildung abgebrochen hat.

Gute Fortbildungen sind jedoch für B10 sehr wirksam, da sie für Veränderung und Entwicklung stehen und wichtig für die Weiterentwicklung im Beruf sind: „Absolut wichtig für meine berufliche Weiterentwicklung“ (B10, Z 234).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B10 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen Perspektiven verändern, erweiternd wirken, das Selbstbild verändern, die Persönlichkeit des Menschen und sein Beruf zusammen gehören und dass sie Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben: „Ja, auch mein Selbstbewusstsein“ (B10, Z 264). Dies lässt im Fall von B10 den Schluss zu, dass es einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B10 hat trotz Disziplinschwierigkeiten ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf, da sie ihn gerne macht. Sie ist zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.

Auf ihren Unterricht ist sie immer gut vorbereitet, da sie das Vorbereiten liebt. Ihren Schüler/inne/n bringt sie ambivalente Gefühle entgegen. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist positiv. Das Verhältnis zu den Eltern der Schüler/innen ist auch positiv besetzt, da sie mit den Eltern der Erstkommunionskinder eine gute Zusammenarbeit hat.

B10 ist sehr reflexiv, da sie in der Schule Geschehenes mit anderen Personen oder mit sich alleine reflektiert. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie über Gutes und Schlechtes nachdenkt. Ihre Supervisionsbereitschaft ist nicht vorhanden, da sie der Meinung ist, dass sie austherapiert sei.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B10 aufgrund von zu viel Theorie und der Hemmung ihrer Entwicklung während ihrer Pädakzeit negative Gefühle.

Die Fortbildungsbereitschaft von B10 ist prinzipiell sehr hoch, jedoch nicht bei schulischen Fortbildungen. Aus diesem Grund würde sie das Fortbildungsangebot und die Fortbildungen selbst als schlecht bewerten. Die Bedeutung von Fortbildungen ist bei B10 sehr hoch und wichtig, da eine Fortbildung für sie Lernen und die absolute Erweiterung darstellt.

Gute Fortbildungen sind für B10 sehr wirksam, da sie für Veränderung und Entwicklung stehen und Bedeutung für die Weiterentwicklung im Beruf haben.

B10 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen Perspektiven verändern, erweiternd wirken, das Selbstbild verändern, die Persönlichkeit des Menschen und sein Beruf zusammen gehören und dass sie Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben. Dies lässt im Fall von B10 den Schluss zu, dass es einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.12. Interview 11

Interviewsituation

B11 stellte sich bereitwillig für das Interview zur Verfügung. Die Befragte beantwortete alle Fragen offen und frei. Dies bewirkte einen guten Gesprächsfluss. Das Interview fand in einer leeren Klasse in der Schule von B10 statt. Es nahm eine Zeit von 18,24 Minuten in Anspruch.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

Das Verhältnis von B11 zu ihrem Beruf ist nur von positiven Gefühlen geprägt. Ihr Beruf gefällt ihr, da sie gerne mit Kindern arbeitet: „Und das gefällt mir recht und mit Kindern zusammen arbeiten“ (B11, Z 33-34).

Sie ist mit ihrer Berufswahl zufrieden und würde den Lehrberuf auf jeden Fall wieder wählen.

Beziehung zu sich selbst

B11 empfindet ihren Beruf als stressig und belastend, besonders wenn viel zusammenkommt: „Ich meine, wenn dann einmal viel zusammen kommt, wie wenn du drei Heftklassen zum Beispiel hast. Und dann kommen noch Tests dazu und so weiter“ (B11, Z 69-70).

Beziehungen

Auf ihren Unterricht ist B11 immer gut vorbereitet. Sie bereitet sich für jedes Fach anders vor und für Englisch besonders intensiv. Weiters verwendet sie viele verschiedene Materialien für ihren Unterricht: „Ja, Flashcards in Englisch zum Beispiel, Multiple Choice Tests, oder Fragekarten, so verschiedenste Abwechslung halt“ (B11, Z 105-106).

Zu ihren Schüler/inne/n hat B11 ein sehr positives Verhältnis. Sie hat immer schon gerne mit Kindern gearbeitet und bemüht sich um ein gutes Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n: „Und, ansonsten, versuche ich ein gutes Verhältnis zu den Schülern aufzubauen“ (B11, Z 42). Weiters ist sie geduldig, flexibel und einfühlsam.

Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist durchwegs positiv, da sie sich mit ihnen austauscht und auch davon profitiert. B11 hat auch eine tragende Rolle im Kollegium: „((lacht)) Ja, ich

bin so der Ansprechpartner, wenn es irgendwas Computer mäßiges ist“ (B11, Z 90). Das einzig Negative an ihren Kolleg/inn/en sind deren Ups and Downs.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist für sie eher positiv besetzt, da sie der Meinung ist, dass der Kontakt und die Zusammenarbeit in Ordnung sind und mit der Zeit immer besser werden. Besonders bei Problemen wird der Kontakt zu den Eltern noch enger. Sie versteht sich jedoch nicht mit allen Eltern: „Mit manchen versteht man sich gleich und mit manchen nicht. Nur auf fachlicher Ebene halt“ (B11, Z 125-126).

Reflexionsfähigkeit

Die Bereitschaft zur Reflexion von schulischen Situationen ist bei B11 hoch, da sie mit Kolleg/inn/en über in der Schule Geschehenes redet: „Also, wenn irgendetwas nicht passt, dann weiß ich, zu wem ich gehen kann. Redet man halt darüber“ (B11, Z 83-84). Durch Sport gelingt es ihr abzuschalten.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B11 sehr hoch, da sie gehörte Dinge gleich anwendet: „Ja, dann versuche ich das ganze gleich umzusetzen. Ich mein in Steps, in kleinen Schritten“ (B11, Z 223).

Die Supervisionsbereitschaft von B11 ist eher mittelmäßig, da sie der Meinung ist, dass sie Supervision nur in Notfällen, also nicht unbedingt braucht: „Ich sag einmal, wenn etwas Gröberes passiert oder so, oder wenn irgendetwas Unvorhergesehenes oder weiß ich nicht, ein Unfall in der Schule, der schlecht ausgeht, dann auf alle Fälle“ (B11, Z 131-133). Sie wäre aber an dem Ablauf der Supervision interessiert.

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B11 hat einerseits positive, andererseits negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie ist der Meinung, dass die Praxis, Didaktik und das Blockpraktikum gut waren: „Ich meine, Blockpraktikum war das Beste, finde ich, an dem Ganzen“ (B11, Z 139-140). Die Theorie war jedoch zu viel und es wurde viel Unnötiges gelehrt. Weiters bereitet die Pädak zu wenig auf den Lehrberuf vor.

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B11 ist sehr hoch. Sie weiß, wie viele Stunden an Fortbildungen sie machen muss und macht viel mehr als erforderlich: „Ich habe schon einmal ein Jahr gehabt, wo ich 30 auch gehabt habe. Weil einfach gute Angebote waren“ (B11, Z 159-160). B11 macht nicht nur schulische, sondern auch außerschulische Fortbildungen.

Das Fortbildungsangebot ist laut B11 mittelmäßig. In Informatik und Englisch ist das Angebot gut, da gibt es viel. In Biologie hingegen wird weniger angeboten: „Was weniger ist, ist Biologie, aber ja. Da tu ich dann privat etwas“ (B11, Z 161-162).

Fortbildungen haben für B11 eine hohe Bedeutung, da sie am neuesten Stand bleiben will: „Schon, weil man bleibt auch am neuesten Stand auch“ (B11, Z 193). Weiters hat sie viele Erwartungen an die Fortbildungen.

Was die Bewertung der Fortbildungen betrifft, würde B11 sie mit mittelmäßig bewerten. Es gibt zwar einige gute Fortbildungen wie die Plus Ausbildung und die Klippert Ausbildung: „Dann war ich auf einem Klippert Vortrag, der war super“ (B11, Z 204-205). Sie gehen jedoch nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen ein. Die Prüfungskultur Fortbildung war sehr schlecht: „Weil, wie gesagt, die eine Prüfungskultur, die war für den Fisch“ (B11, Z 204).

Gute Fortbildungen sind jedoch für B11 sehr wirksam, da sie für die Weiterentwicklung im Beruf wichtig sind und motivierend wirken: „Da hat man dann gleich wieder Energie“ (B11, Z 226).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B11 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend wirken, Sichtweisen verändern und Auswirkungen auf das Selbstbild haben: „Mein Selbstbild (4), wie gesagt, wenn es gute sind, ja. Wenn es schlechte sind, dann versuche ich es wegzudrängen“ (B11, Z 240-241). Sie haben jedoch nur teilweise Auswirkungen auf die eigene Person und keine Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf die Befragte Nummer 11 einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B11 hat trotz Stress und Belastungen ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf. Sie ist zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.

Auf ihren Unterricht ist sie immer gut mit vielen verschiedenen Materialien vorbereitet. Ihren Schüler/inne/n bringt sie positive Gefühle entgegen. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist durchwegs positiv, da sie sich mit ihnen austauscht und auch davon profitiert. Ihr Verhältnis zu den Eltern ist eher positiv besetzt, da sie der Meinung ist, dass der Kontakt und die Zusammenarbeit in Ordnung sind und mit der Zeit immer besser werden.

B11 ist sehr reflexiv, da sie über in der Schule Geschehenes mit Kolleg/inn/en redet. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie Gutes gleich anwendet. Die Supervisionsbereitschaft von B11 ist eher mittelmäßig, da sie der Meinung ist, dass sie Supervision nur in Notfällen brauchen würde.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B11 ambivalente Gefühle, da die Praxis zwar gut war, die Theorie jedoch an Überhand gewann.

Die Fortbildungsbereitschaft von B11 ist sehr hoch, da sie mehr macht, als erforderlich. Das Fortbildungsangebot ist eher mittelmäßig. Die Bedeutung von Fortbildungen ist bei B11 sehr hoch, da sie am neuesten Stand bleiben möchte.

Sie würde die gemachten Fortbildungen mittelmäßig bewerten, da sie einige Gute und auch nicht so Gute gemacht hat.

Gute Fortbildungen sind jedoch für B11 sehr wirksam, da sie für die Weiterentwicklung im Beruf wichtig sind und motivierend wirken.

B11 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend wirken, Sichtweisen verändern und Auswirkungen auf das Selbstbild haben. Sie haben jedoch nur teilweise Auswirkungen auf die eigene Person und keine Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf Befragte Nummer 11 einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.13. Interview 12

Interviewsituation

B12 stellte sich gerne für das Interview zur Verfügung. Die Befragte wirkte jedoch die gesamte Befragung hindurch nervös und unsicher. Aus diesem Grund war der Gesprächsfluss gehemmt. Die Befragung fand bei B12 zu Hause im Garten statt. Das Interview nahm eine Zeit von 15,82 Minuten in Anspruch und ist somit das kürzeste Interview.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

Obwohl B12 zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn unsicher in Bezug auf ihre Berufswahl war, ist ihr Verhältnis zu ihrem Beruf jetzt nur noch von positiven Gefühlen geprägt. Dies bedeutet, dass sie gerne Lehrerin ist: „Eigentlich ein gutes. Muss ich sagen. Ich bin jetzt eigentlich gerne Lehrer. Würd ich sagen“ (B12, Z 24).

Jetzt ist sie mit ihrer Berufswahl zufrieden und würde den Lehrberuf auch wegen der Ferien wieder wählen: „Ferien ((lacht)). Na wie gesagt, ich bin es jetzt gerne geworden. Im Laufe der Zeit“ (B12, Z 47).

Beziehung zu sich selbst

B12 empfindet ihren Beruf als sehr belastend aufgrund des Arbeitslärms: „Ja, Arbeitslärm ist voll belastend bei mir. Der Lärm im Werkraum“ (B12, Z 76). Weiters war sie vergangenes Schuljahr des Öfteren gestresst, da sie Schule und Kinder teilweise nur schwer unter einen Hut gebracht hat: „Weil ich wirklich allein erziehend war weil mein Mann auf Kurs war und jetzt hatte ich die Kinder, Haus und Arbeit und das war oft ein bisschen stressig, das alles unter einen Hut zu bringen“ (B12, Z 79-81).

Beziehungen

Auf ihren Unterricht ist B12 immer gut vorbereitet. Sie verwendet viele verschiedene Materialien und bereitet sich schriftlich vor: „Schriftlich, auf jeden Fall, dass ich mir schon vorher den Stoff durchschau, was mache ich heute mit ihnen. Ja“ (B12, Z 110-111).

Zu ihren Schüler/inne/n hat B12 ein eher positives Verhältnis. Sie ist sehr einfühlsam, verständnisvoll und sehr um die Schüler/innen bemüht. Weiters hat sie ein autoritäres und lockeres Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n: „Sagen wir es so: ich probiere es schon auf eine gewisse Strenge, aber ich habe auch nichts dagegen, wenn es wieder einmal lockerer runter läuft“ (B12, Z 41-42). Ihre Bemühungen haben jedoch Grenzen.

Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist durchwegs positiv, da sie sich mit ihnen austauscht und sich auch wohl fühlt: „Ich fühle mich wohl“ (B12, Z 106).

Ihr Verhältnis zu den Eltern, die in die Schule kommen, ist positiv besetzt, da die Eltern sehr bemüht sind, der Umgang verständnisvoll ist und man von einer Zusammenarbeit sprechen kann: „Ja, eine Zusammenarbeit gibt es schon“ (B12, Z 142). Leider sieht sie manche Eltern die ganzen vier Jahre nicht.

Reflexionsfähigkeit

Die Bereitschaft zur Reflexion von schulischen Situationen ist bei B12 hoch, da sie mit Kolleg/inn/en und ihrem Mann über in der Schule Geschehenes redet. Danach fühlt sie sich besser: „Ja, sicher hilft mir das Reden“ (B12, Z 103). Durch Radfahren gelingt es ihr, abzuschalten.

Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B12 sehr hoch, da sie über gute Fortbildungen reflektiert und Brauchbares mitschreibt: „Oh ja, wenn sie gut war, dann ist es sowieso reflexionsmäßig, dann schreibe ich mir sowieso auf, was ich weiter brauchen könnte“ (B12, Z 145-146). Wenn sie eine schlechte Fortbildung macht, denkt sie über deren Sinnhaftigkeit nach.

Die Supervisionsbereitschaft von B12 ist hoch, da sie Supervision wichtig und gut findet und es gerne machen würde: „Ja sicher, weil es gut ist, um Rückmeldung über sein Verhalten usw. zu bekommen“ (B12, Z 209).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B12 hat nur negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie ist der Meinung, dass zu wenig Praxis und viel zu viel Theorie gelehrt wurde: „Ein Horror, weil viel zu viel Theorie gelehrt wird und viel zu wenig Praxis“ (B12, Z 211).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B12 ist sehr hoch, da sie mehr Fortbildungen als erforderlich macht: „Ich mache immer mehr“ (B12, Z 151). Weiters würde sie gerne mehr mit Werken machen.

Das Fortbildungsangebot ist laut B12 eher mittelmäßig. Die Fortbildungen sind zwar praxisorientiert, jedoch gibt es für Werken in ihrer Nähe nichts: „Heuer habe ich eigentlich

nur so schulinterne Fortbildungen bzw. soziales Lernen, würde aber gerne mehr mit Werken machen, nur gibt's das nicht bei uns in der Nähe" (B12, Z 156-157). Weiters sind viele der angebotenen Fortbildungen für sie uninteressant.

Fortbildungen haben für B12 eine hohe Bedeutung, da sie brauchbar und sinnvoll für ihren Beruf sind: „Na, weil ich mir denke, das bringt für die Schule auch was, weil man das in der Eingangsphase macht mit ihnen, soziales Lernen" (B12, Z 161-162).
B12 würde ihre gemachten Fortbildungen für gut befinden: „Wenn ich dann was gefunden habe, dann war es immer positiv" (B12, Z 189-190), weil sie sehr positiv waren und auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingegangen sind.

Gute Fortbildungen sind für B12 sehr wirksam, da sie wichtig für die Weiterentwicklung im Beruf sind, einen Erkenntnisgewinn mit sich bringen und sie von Fortbildungen profitiert: „Mhm, natürlich befriedigt total unter Anführungszeichen, weil ich mir denke, das war doch nicht sinnlos, das hat mir was gebracht" (B12, Z 192-193).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B12 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen etwas bringen und Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein haben. Ob sie auch auf das Selbstbild wirken, konnte B12 nicht sagen: „(10) Ich weiß nicht, was ich da wirklich antworten soll, keine Ahnung" (B 12, Z 202). Dies lässt den Schluss zu, dass es in diesem Fall einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B12 hat trotz Stress und Belastungen ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf. Sie ist zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.
Auf ihren Unterricht ist B12 immer gut vorbereitet. Sie verwendet viele verschiedene Materialien und bereitet sich schriftlich vor. Ihren Schüler/inne/n bringt sie positive Gefühle entgegen. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist durchwegs positiv, da sie sich mit ihnen austauscht und sich auch wohl fühlt. Ihr Verhältnis zu den Eltern, die in die Schule kommen, ist positiv besetzt. Manche Eltern sieht sie die ganzen vier Jahre nicht.
B12 ist sehr reflexiv, da sie in der Schule Geschehenes mit Kolleg/inn/en und ihrem Mann bespricht. Durch Radfahren gelingt es ihr, abzuschalten. Die Reflexionsfähigkeit von

Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie darüber reflektiert und mitschreibt. Die Supervisionsbereitschaft von B12 ist hoch, da sie Supervision wichtig und gut findet und es gerne machen würde.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B12 negative Gefühle, da zu wenig Praxis und zu viel Theorie angeboten wurde.

Die Fortbildungsbereitschaft von B12 ist sehr hoch, da sie mehr macht, als erforderlich. Das Fortbildungsangebot empfindet sie als eher mittelmäßig. Die Bedeutung von Fortbildungen ist bei B12 sehr hoch, da sie brauchbar und sinnvoll für ihren Beruf sind.

Sie würde ihre gemachten Fortbildungen mit Gut bewerten, da sie auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingegangen sind.

Gute Fortbildungen sind für B12 sehr wirksam, da sie wichtig für die Weiterentwicklung im Beruf sind, einen Erkenntnisgewinn mit sich bringen und sie von Fortbildungen profitiert.

B12 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen etwas bringen und Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein haben. Ob sie auch auf das Selbstbild wirken, konnte B12 nicht sagen. Dies lässt den Schluss zu, dass es in diesem Fall einen geringen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.5.14. Interview 13

Interviewsituation

B13 stellte sich freiwillig für die Befragung zur Verfügung. Die Befragte war die gesamte Befragung hindurch mitteilungsbedürftig und offen. Dies hatte positive Auswirkungen auf den Gesprächsfluss. Die Befragung fand bei der Interviewerin zu Hause statt. Das Interview dauerte 16,31 Minuten.

Skalierte Auswertung

Selbstbild

Biographie

B13 hat ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf, da ihr der Lehrberuf sehr gefällt und sie ihn sehr gerne ausübt: „Ja, ich mache ihn sehr gerne“ (B13, Z 20).

Sie ist mit ihrer Berufswahl zufrieden und würde den Lehrberuf wieder wählen.

Beziehung zu sich selbst

B13 empfindet ihren Beruf aufgrund der vielen neuen Projekte und Ideen teilweise als stressig und belastend: „Ja, ich finde es bei uns manchmal in der Schule belastend, dass schon immer wieder verlangt wird, neue Ideen zu haben und neue Projekte durchzuführen und so weiter, also solche Dinge halt“ (B13, Z 53-55).

Beziehungen

Auf ihren Unterricht ist B13 immer gut vorbereitet. Sie macht ihre Vorbereitungen sehr gründlich, indem sie sich schriftlich oder mündlich Gedanken macht: „Ja schon sehr gründlich und auch jetzt nach wie vor“ (B13, Z 81). B13 nimmt ihre Vorbereitungen sehr ernst. Sie verwendet viele verschiedene Materialien: „Ja, von ganz normalen Arbeitsblättern bis Overheadfolien, Spiele, ja Computer auch hin und wieder, also sehr kunterbunt, Bücher“ (B13, Z 86-87).

Zu ihren Schüler/inne/n hat B13 ein positives Verhältnis. Sie ist sehr einfühlsam und nimmt ihre Schüler/innen ernst: „Naja, ich versuche die Kinder auf alle Fälle als Person ernst zu nehmen“ (B13, Z 39). Weiters vertritt sie die Meinung, dass ihre Schüler/innen sie mögen und dass sie zu den meisten einen guten Bezug hat: „Aber ich finde, das wechselt auch immer so ein bisschen. Manchmal, also die letzte Klasse da habe ich eher mehr Bezug gehabt und dieses Mal spüre ich, die tendieren eher so mehr auf die männlichen Kollegen“ (B13, Z 46-49).

Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist nur von positiven Gefühlen geprägt: „Wir haben ein sehr gutes Verhältnis in der Schule“ (B13, Z 69). Sie fühlt sich wohl und tauscht sich mit ihren Kolleg/inn/en aus und profitiert davon. Im Lehrerzimmer ist sie die Liebe, Chaotische.

Ihr Verhältnis zu den Eltern ist eher positiv besetzt, da die Beziehung, Zusammenarbeit und der Umgang durchwegs in Ordnung sind. Einzig und allein die Tatsache, dass der Kontakt teilweise eher mäßig ist, ist für sie ein negativer Aspekt in Bezug auf die Eltern: „Ja, ja, man versucht einen Kontakt herzustellen, aber es klappt manchmal trotzdem nicht“ (B13, Z 104).

Reflexionsfähigkeit

Die Bereitschaft zur Reflexion von schulischen Situationen ist bei B13 hoch, da sie mit Kolleg/inn/en und ihrem Mann über in der Schule Geschehenes redet: „Ja mit meinem Mann

rede ich sehr oft darüber, der ist ja auch in dem Bereich tätig, aber der kann das oft schon nicht mehr hören ((lacht))“ (B13, Z 63-64). Sie muss jedoch immer wieder darauf achten, sich abzugrenzen.
Auch nach einer Fortbildung ist die Reflexionsbereitschaft von B13 sehr hoch, da sie über gute Fortbildungen nachdenkt, darüber redet und Brauchbares auch anwendet: „Ich erzähle das dann auch gerne daheim und dass mich das interessiert. Schau dann oft noch ein bisschen nach oder recherchiere noch ein bisschen oder versuche es gleich anzuwenden, wenn es etwas Praktisches war“ (B13, Z 179-181).

Die Supervisionsbereitschaft von B13 ist eher hoch, da sie Supervision schon einmal hatte und dies damals aber leider ausgeartet ist. Sie würde sie aber dennoch gerne wieder haben wollen, da sie Rat und Hilfe von jemand Außenstehendem braucht: „Ja, weil ich finde, dass man manchmal nicht nur freundschaftlichen Rat braucht, sondern halt auch, dass es ganz gut ist, wenn das wer hört, der nicht betroffen ist. Um das zu reflektieren“ (B13, Z 115-117).

Professionalisierung

Pädagogische Akademie

B13 hat eher negative Gefühle zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak. Sie ist zwar der Meinung, dass die Praxis größtenteils in Ordnung war, dennoch ist die Pädak sehr theoretisch und wenig brauchbar für das Lehrerdasein: „Also für die Praxis, war sie leider sehr wenig zu gebrauchen“ (B13, Z 198).

Fort- bzw. Weiterbildung

Die Fortbildungsbereitschaft von B13 ist eher hoch, da sie sich immer wieder auf Fortbildungen freut, ihre fünfzehn Stunden und manchmal auch mehr macht und teilweise auch außerschulische Fortbildungen in Englisch macht: „Ja, manchmal, was mit Englisch zu tun hat“ (B13, Z 133). Was gegen eine hohe Fortbildungsbereitschaft spricht ist die Tatsache, dass sie nicht so viele Fortbildungen macht, womit sie sich jedoch selbst widerspricht.

Das Fortbildungsangebot ist laut B13 in Ordnung. Sie macht viele verschiedene Sachen, würde sich jedoch mehr Praxisorientierung wünschen.

Auf die Frage, ob Fortbildungen für sie eine hohe Bedeutung haben, antwortet B13 folgendermaßen: „Ja, schon eine große“ (B13, Z 153). B13 hat viele Erwartungen an Fortbildungen, was auch für eine hohe Bedeutung spricht.

B13 würde ihre gemachten Fortbildungen für mittelmäßig befinden, da sie zwar interessant und motivierend waren, dennoch aber zu wenig Praxisorientierung aufweisen und nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingegangen sind. Weiters sind die Fortbildungen teilweise schlecht und die bewegte Klasse war der absolute Flop: „Also, es hat oft so tolle Titel und dann stellt man sich etwas vor, so bewegte Klasse war ich vor kurzem einmal, das war dann ein totaler Flop. Der ist weniger eingefallen wie mir. Ich habe mir einfach neue Ideen erwartet“ (B13, Z 143-146).

Gute Fortbildungen sind für B13 hoch wirksam, da sie wichtig für die Weiterentwicklung im Beruf sind, sie oft was für die Schule Brauchbares mitnehmen kann und sie motivierend wirken: „Ich finde es, man hat immer wieder neue Ideen und neue Motivationen nachher“ (B13, Z 153-154).

Zusammenhang

Zusammenhang zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Selbstbild

B13 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend wirken, Sichtweisen verändern können, Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und Auswirkungen auf die eigene Person haben: „(10) Also vom Persönlichkeitsbild und von der Weiterentwicklung, ja schon“ (B 13, Z 184). Dies lässt in Bezug auf B13 den Schluss zu, dass es einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

Zusammenfassung

B13 hat, obwohl sie teilweise gestresst und belastet ist, ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf. Sie ist zufrieden mit ihrem Beruf und würde ihn wieder wählen.

Auf ihren Unterricht ist B13 immer gut vorbereitet. Sie verwendet viele verschiedene Materialien und bereitet sich gründlich vor. Ihren Schüler/inne/n bringt sie positive Gefühle entgegen. Das Verhältnis zu ihren Kolleg/inn/en ist durchwegs positiv, da sie sich mit ihnen austauscht und davon auch profitiert. Ihr Verhältnis zu den Eltern ist eher positiv besetzt, da die Beziehung, Zusammenarbeit und der Umgang durchwegs in Ordnung sind.

B13 ist sehr reflexiv, da sie in der Schule Geschehenes mit Kolleg/inn/en und ihrem Mann bespricht. Die Reflexionsfähigkeit von Fortbildungsinhalten ist ebenfalls sehr stark, da sie darüber nachdenkt, redet und Brauchbares auch anwendet. Die Supervisionsbereitschaft von B13 ist hoch, da sie Supervision gerne hätte, um Hilfe von jemand Außenstehendem zu erhalten.

Zum Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak hat B13 negative Gefühle, obwohl die Praxis teilweise in Ordnung war. Dennoch wurde zu viel unnötige Theorie angeboten.

Die Fortbildungsbereitschaft von B13 ist eher hoch, da sie sich immer wieder auf Fortbildungen freut, ihre fünfzehn Stunden und manchmal auch mehr macht und teilweise auch außerschulische Fortbildungen in Englisch macht. Das Fortbildungsangebot empfindet sie als eher mittelmäßig. Die Bedeutung von Fortbildungen ist bei B13 sehr hoch, da sie viele Erwartungen an Fortbildungen hat.

Sie würde ihre gemachten Fortbildungen für mittelmäßig befinden, da sie nur teilweise auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer/innen eingehen.

Gute Fortbildungen sind für B13 hoch wirksam, da sie wichtig für die Weiterentwicklung im Beruf sind, sie oft was für die Schule Brauchbares mitnehmen kann und sie motivierend wirken.

B13 vertritt die Meinung, dass gute Fortbildungen motivierend wirken, Sichtweisen verändern können, Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und Auswirkungen auf die eigene Person haben. Dies lässt den Schluss zu, dass es in Bezug auf B13 einen großen Zusammenhang zwischen einer guten Fortbildung und dem Selbstbild des/r Lehrers/in gibt.

6.6. Beantwortung der Forschungsfrage

Folgende Fragestellung bildete den Kern des Forschungsinteresses **‚Wie verändert sich das Selbstverständnis des/r Sekundarstufenlehrers/in nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?'** Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ist es wesentlich, die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit Hilfe der Subfragen herauszuarbeiten und mit der Theorie zu verbinden.

Subfrage 1: Was ist Professionalisierung? Welche Möglichkeiten zur Professionalisierung im Lehrberuf gibt es?

Wie im Theorieteil (vgl. Kapitel 2.3.) bereits zusammenfassend festgestellt, begreift der Großteil der Autor/inn/en Professionalisierung als einen Prozess, bei dem die Weiterentwicklung der Kompetenzen in Verbindung mit Reflexion, Erfahrung und Austausch im Vordergrund steht.

Um im Lehrberuf professioneller zu werden hat der/die Lehrer/in folgende Möglichkeiten:
Auf der einen Seite gibt es die Möglichkeit der verpflichtenden schulischen Fortbildungen, welche von der KPH und PH angeboten werden (vgl. KPH 2010 [online], vgl. PH 2010 [online]). Die Lehrer/innen haben hierbei laut Landeslehrer/innendienstrechtsgesetz die Pflicht, Fortbildungen in der Höhe von 15 Jahresstunden zu absolvieren (vgl. BMUKK 2010f [online]).

Im Zuge der empirischen Untersuchung wurde auch die Bewertung des schulischen Fortbildungsangebots angesprochen. Diese ergab folgendes: B3 und B13 empfinden das Angebot als in Ordnung, acht der befragten Personen beurteilen es als mittelmäßig und drei als schlecht (B5, B10, B8).

Folgende das Fortbildungsangebot betreffende Ansichten konnten im Zuge der qualitativen Interviews gewonnen werden: B2 und B4 halten das Musikangebot für gut. Dies kann mit Hilfe des Fortbildungsangebots der KPH Krems und der PH Nö bestätigt werden. Hierbei konnten im Schuljahr 2009/10 in Krems sechzehn (vgl. KPH 2010 [online]) und auf der PH Nö fünfundzwanzig verschiedene Musikfortbildungen ausfindig gemacht werden (vgl. PH 2010 [online]).

Auch die persönlichkeitsbildenden Fortbildungsangebote werden von B3 und B4 für sehr gut befunden. Ebenfalls für toll hält B4 die Snowboard Angebote und B9 das Angebot in Geografie.

B11 beurteilt das Informatik und Englisch Angebot mit gut. Dem widerspricht jedoch B4, der das Informatikangebot für weniger gut befindet. Auch B9 ist anderer Meinung, da er das Englischangebot schlecht beurteilt. In Bezug auf das Informatikangebot wurde auf der Fortbildungsseite der KPH Krems mit dem Schlagwort ‚Informatik' nichts gefunden. Bei dem Schlagwort ‚Computer' wurden zwei Lehrveranstaltungen detektiert (vgl. KPH 2010 [online]). Im Gegensatz dazu wurden auf der Fortbildungsseite der PH vierzehn Informatikfortbildungen ermittelt (vgl. PH 2010 [online]). In Englisch wird jedoch das eher schlechte Fortbildungsangebot von der KPH bestätigt. Es wurden nur fünf Fortbildungen ausgemacht (vgl. KPH 2010 [online]). Die PH hingegen bietet in Bezug auf Englisch dreißig Fortbildungen an (vgl. PH 2010 [online]). Hierbei kann angenommen werden, dass B11 seine Fortbildungen an der PH macht und B4 und B9 an der KPH.

In Sozialem Lernen sollte es laut B7 und B9 vermehrt Angebote geben. Auch dies kann mit Hilfe des Fortbildungsangebots der KPH und der PH nachvollzogen werden. Diesbezüglich konnten im Schuljahr 2009/10 fünf Soziale Lernen Fortbildungen bei der KPH und sechs bei der PH ausgemacht werden (vgl. KPH 2010 [online], vgl. PH 2010 [online]).

Weiters sollte in Turnen das Angebot laut B7 und B8 verbessert werden, da es dazu laut deren Meinung nichts gibt. Dies kann mit Hilfe des Fortbildungsangebots der KPH bestätigt werden: nur eine einzige Sportfortbildung konnte ausfindig gemacht werden (vgl. KPH 2010 [online]). Das Fortbildungsangebot der PH hingegen findet zum Thema Sport bzw. Turnen elf verschiedene Fortbildungen (vgl. PH 2010 [online]). Daraus kann wieder geschlossen werden, dass B7 und B8 ihre Fortbildungen bezüglich Sport an der KPH absolvieren.

B6 und B13 würden sich mehr Praxisorientierung wünschen. Dies dementiert B12, welche die Praxisorientierung generell in Ordnung findet. Sie ist jedoch der Meinung, dass für das Fach Werken in ihrer Nähe zu wenig angeboten wird. Das online Fortbildungsverzeichnis der KPH kann dies bestätigen, da keine Fortbildung für technisches Werken verzeichnet ist (vgl. KPH 2010 [online]). Auch die PH bietet im Schuljahr 2009/10 nur eine Fortbildung für technisches Werken an (vgl. PH 2010 [online]).

B11 empfindet die Biologie Angebote als zu wenig, was vom online Fortbildungsangebot der KPH belegt wird. Für das Schuljahr 2009/10 konnten lediglich zwei Biologie Fortbildungen ausgemacht werden (vgl. KPH 2010 [online]). Im Gegensatz dazu hat die PH Nö zum Bereich

Biologie achtzehn verschiedene Lehrveranstaltungen (vgl. PH 2010 [online]). Hier kann also angenommen werden, dass B11 ihre Fortbildungen an der KPH absolviert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei den beiden Hochschulen gravierende Unterschiede in der Größe des Fortbildungsangebots gibt. Da aus der empirischen Untersuchung nicht ersichtlich ist, ob die befragten Lehrer/innen von der KPH oder PH sprechen, konnten in dieser Hinsicht nur Vermutungen angestellt werden: Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass B11 seine Informatik und Englisch Fortbildungen an der PH und seine Biologie Fortbildungen an der KPH absolviert. B4, B7, B8 und B9 machen ihre Fortbildungen an der KPH und B2, B4 und B12 konnten weder der einen noch der anderen Hochschule eindeutig zugeordnet werden. Dies lässt den Schluss zu, dass sie das Fortbildungsangebot beider Hochschulen nutzen.

Auf der anderen Seite gibt es für den/die Lehrer/in nicht nur die Möglichkeit an den pädagogischen Hochschulen professioneller zu werden. Einige der befragten Lehrer/innen gaben zusätzlich zu den verpflichtenden Fortbildungen an, sich auch außerschulisch, auf freiwilliger Basis, durch Vorträge, Seminare, Studien oder ähnliches, fortzubilden. Die Möglichkeit der außerschulischen Fortbildung nahmen neun der dreizehn Befragten in Anspruch. B2, B3, B7 und B12 haben dazu keine Angaben gemacht.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass der/die Lehrer/in die Möglichkeit hat, einerseits durch verpflichtende schulische Fortbildungen und andererseits durch außerschulische freiwillige Seminare, Vorträge, etc. professioneller zu werden.

Subfrage 2: Was ist das Selbstverständnis des/r Lehrers/in? Welche Faktoren beeinflussen das Selbstverständnis des/r Lehrers/in?

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde bereits festgestellt, dass das Selbstverständnis des/r Lehrers/in „die Kognitionen und Gefühle, die man sich selbst gegenüber hat“ (Häcker/Stapf 2004, 847) umfasst. Daraus lässt sich schließen, dass das Selbstverständnis des Einzelnen alle Einstellungen, die die eigene Person betreffen, beinhaltet (vgl. Mummendey 2006, 38). Dieses Bild, das der Mensch von sich selbst hat, wird von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst.

Diese das Selbstverständnis des/r Lehrers/in beeinflussenden Faktoren gilt es nun mit Hilfe den Erkenntnissen der Theorie und der empirischen Untersuchung zu analysieren.

Die empirische Untersuchung ergab, dass zwölf von dreizehn befragten Lehrer/inne/n ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf haben. Aus diesem Grund kann in Bezug auf das Verhältnis zum Beruf von einem positiven beruflichen Selbstverständnis ausgegangen werden. Auch die Theorie weist auf diesen Zusammenhang zwischen Verhältnis zum Beruf und beruflichem Selbstverständnis hin. Dies wird durch folgende Aussage bestätigt: Das berufliche Selbstverständnis ist Teil der eigenen Identitätsausstattung (vgl. Röthlisberger 1989, 36) und diese wird vom Verhältnis zum Beruf bestimmt (vgl. Hirsch 1990, 10). Das bedeutet, dass das Selbstverständnis vom Verhältnis zum Beruf beeinflusst wird und in dieser Untersuchung von einem positiven Selbstverständnis der befragten Lehrer/innen ausgegangen werden kann.

Dieselben zwölf von dreizehn Lehrer/innen sind sehr zufrieden mit ihrem Beruf und üben ihn gerne aus. Die Zufriedenheit mit dem Beruf wirkt sich wiederum positiv auf das Selbstverständnis des/r einzelnen Lehrers/in aus. Bestätigt wird dies mit Hilfe der Theorie dadurch, dass Ammann schreibt, Berufszufriedenheit sei ein Kennzeichen gelungener Identitätsbildung (vgl. Ammann 2004, 31f) und der Beruf habe daher für den/die Lehrer/in einen wichtigen identitätsbildenden Stellenwert (vgl. ebd., 325). Auch Rudow spricht von einer Beeinflussung zwischen Arbeitszufriedenheit und Selbstbild des/r Lehrers/in (vgl. Rudow 1994, 160).

Andere zwölf von dreizehn Lehrer/innen empfinden ihren Beruf als stressig und belastend. Nur B8 sieht dies nicht so. Dieses gestresst und belastet sein der befragten Lehrer/innen hat Auswirkungen auf ihre Psyche und somit auch auf ihr Selbstverständnis. Diese Einschätzung geht konform mit dem, was Rudow schreibt. Seiner Meinung nach ist die psychische Gesundheit ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rudow 1994, 27). Denn die Art und Weise, wie der/die Lehrer/in mit Stress und Belastungen umgeht, bestimmt seine/ihre Psychohygiene, welche sein/ihr Selbstbild maßgeblich beeinflusst (vgl. Röthlisberger 1989, 188).

Weiters ergab die empirische Untersuchung, dass zehn der befragten Lehrer/innen auf ihren Unterricht immer gut entweder schriftlich oder mündlich vorbereitet sind. Zusätzlich dazu

verwenden sie viele unterschiedliche Materialien. B1 und B5 sind nur mittelmäßig vorbereitet und B8 hat zu seiner Beziehung zum Fachlichen keine Angaben gemacht. Die Beziehung zum Fachlichen ist ein weiterer Faktor, der das Selbstbild des/r einzelnen Lehrers/in beeinflussen kann. Dies entspricht der Vermutung von Röthlisberger, der die Ansicht vertritt, dass das Interesse am fachlichen Inhalt und an der Umsetzung des Unterrichtsstoffs das berufliche Selbstverständnis beeinflusst (vgl. Röthlisberger 1989, 93).

Die Beziehung zu den Schüler/inne/n ist ebenfalls ein das Selbstverständnis beeinflussender Faktor. B10 hat ihren Schüler/inne/n gegenüber ambivalente Gefühle. Alle anderen Befragten sind ihren Schüler/inne/n sehr positiv gesinnt. Die befragten Lehrer/innen sind großteils sehr beliebt und einfühlsam. Hierbei spielt die Empathie für die Befindlichkeit des/r Schülers/in eine große Rolle (vgl. Röthlisberger 1989, 102) und wirkt sich positiv auf das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in aus (vgl. ebd., 109f). Die Interviews haben gezeigt, dass in Bezug auf die Beziehung zu den Schüler/inne/n von einem positiven Selbstverständnis der Befragten ausgegangen werden kann.

Ebenso verhält es sich mit dem Umgang und der Beziehung zu den Kolleg/inn/en und zu den Eltern der Schüler/innen. Die Beziehung zu den Kolleg/inn/en ist bei zwölf von dreizehn Lehrer/inne/n gut und beinhaltet einen fachlichen Austausch. Das Verhältnis zu den Eltern gestaltet sich bei B5 schlecht, bei B1 und B3 mittelmäßig und bei allen anderen Befragten eher gut. Dies bedeutet, dass auch die Beziehungen zu den Kolleg/inn/en und Eltern von Bedeutung für das berufliche Selbstbild sind (vgl. Röthlisberger 1989, 118). In Bezug auf die Beziehungen des/r Lehrers/in kann also ebenfalls von einem positiven Selbstbild ausgegangen werden.

Die Reflexionsfähigkeit von schulischen Situationen und Fortbildungsinhalten ist bei allen befragten Lehrer/inne/n sehr hoch, da sie nach der Schule oder nach Fortbildungen noch über das Geschehene oder Gehörte nachdenken und sprechen. Auch die Supervisionsbereitschaft ist bei acht Befragten hoch, bei einer mittelmäßig und bei zwei Befragten nicht vorhanden. B9 wusste nicht, ob sie Supervision möchte. Die Reflexionsfähigkeit ist ein wesentlicher Faktor, der das Selbstverständnis des/r Lehrers/in beeinflusst, wie Dick festhält: „Berufliche Reflexion der Lehrer und Lehrerinnen wird verstanden als Rekonstruktion ihrer persönlichen Erfahrungen in der und mit der Institution Schule, die das Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle und des schulischen und unterrichtlichen Handlungsraumes verändern kann“

(Dick 1995, zitiert in Reh/Schelle 2000, 108). Die Ergebnisse besagen, dass die Reflexionsfähigkeit einen Einfluss auf das Selbstverständnis des/r Lehrer/in hat. Die empirische Umfrage bestätigt, dass die Lehrer/innen sowohl nach der Schule als auch nach Fortbildungen sehr viel reflektieren.

In der empirischen Untersuchung wurde auch die Fortbildungsbereitschaft der Lehrer/innen erfragt. Diese ist bei elf der Befragten hoch, da sie mehr als die erforderlichen fünfzehn Stunden absolvieren. Auch die Bedeutung der Fortbildungen generell ist bei allen Befragten sehr hoch. Im Großen und Ganzen kann von einer hohen, positiven Fortbildungsbereitschaft und Bedeutung der Fortbildung gesprochen werden, welche somit das Selbstbild der Befragten positiv beeinflusst. Dies wurde auch bei Bauer/Kopka/Brindt behandelt. Sie vertreten die Ansicht, dass das Selbstbild durch Fortbildungen gefördert werden kann (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, 14), da die Lernbereitschaft ein tragendes Element des beruflichen Selbstverständnisses ist (vgl. Röthlisberger 1989, 203) und die berufliche Entwicklung nie beendet ist (vgl. Peagitsch 1983, 174f).

Weiters ergab die empirische Untersuchung, dass zwölf befragte Lehrer/innen Fortbildungen als sehr wirksam einstufen würden. Nur B5 empfindet Fortbildungen als unwirksam. Auch die hohe Wirksamkeit von Fortbildungen hat Auswirkungen auf das Selbstbild der Befragten. Denn je wirksamer eine Fortbildung ist, desto mehr kann man mitnehmen oder für sich selbst und seinen Unterricht gebrauchen. Bestätigt wird dies von Lipowski, der die Wirksamkeit von Fortbildungen auch auf der Ebene der kognitiven Veränderungen sieht, welche Überzeugungen, subjektive Theorien, fachliches und pädagogisches Wissen mit einschließen (vgl. Lipowski 2010, 52).

In Bezug auf das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak kann folgendes festgehalten werden: B6 ist der Meinung es sei gut, fünf Befragte empfanden es als mittelmäßig und sieben der befragten Personen haben nur Negatives zu berichten. Daraus kann geschlossen werden, dass die befragten Lehrer/innen das Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak eher schlecht bewerten, was großteils auf zu viel Theorie und zu wenig Praxis zurückzuführen ist. Auch die Erfahrungen der einzelnen Lehrer/innen während ihrer Lehrer/innenerstausbildung können positiven wie negativen Einfluss auf deren Selbstverständnis nehmen. Dies deckt sich mit der Ansicht, dass die Unzulänglichkeit der Lehrerausbildung Enttäuschungen im Selbstbild hervorrufen kann (vgl. Rauscher 2001, 43ff).

Im Großen und Ganzen kann anhand der empirische Untersuchung auf ein grundsätzlich positives Selbstverständnis der befragten Lehrer/innen geschlossen werden. Die Interviewpartner/innen haben ein positives Verhältnis zum Beruf, sind zufrieden mit ihrem Beruf, sind auf ihren Unterricht gut vorbereitet, haben ein gutes Verhältnis zu ihren Schüler/innen, zu ihren Kolleg/inn/en und großteils zu den Eltern der Schüler/innen, sind sehr reflexiv, haben eine hohe Fortbildungsbereitschaft und empfinden Fortbildungen als wirksam. All diese genannten Punkte beeinflussen das Selbstverständnis des/r Lehrers/in auf positive Art und Weise. Einzig und allein die genannten Belastungen in der Schule und das eher schlechte Theorie-Praxis Verhältnis während der Pädak haben negative Auswirkungen auf das Selbstverständnis des/r Lehrers/in.

Zusammenfassend kann also mit Hilfe der theoretischen und empirischen Untersuchungen festgehalten werden, dass das berufliche Selbstverständnis des/r Lehrers/in von vielerlei Faktoren beeinflusst wird. Hierzu zählen das Verhältnis zum Beruf, die Berufszufriedenheit, die Psychohygiene, die unterschiedlichen Beziehungen des Lehrers, die Reflexionsfähigkeit, die Fortbildungsbereitschaft, die Bedeutung der Fortbildungen, die Wirksamkeit der Fortbildungen und die Lehrererstausbildung. All diese Faktoren werden von den Interviewten wahrgenommen und haben großteils positiven Einfluss auf ihr Selbstbild.

Subfrage 3: Wie sieht das Selbstverständnis des/r Lehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess aus?

Die empirische Untersuchung ergab folgendes: Zehn der dreizehn Befragten geben an, nach einer Fortbildung motivierter zu sein und Dinge anders zu sehen als vorher. Neun Personen vertreten die Ansicht, dass Fortbildungen Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein haben.
Dass Fortbildungen das Selbstbild beeinflussen, meinen acht der befragten Lehrer. B2, B4, B5, B6 und B8 äußern, dass Fortbildungen in positiver Weise auf das Wohlbefinden einwirken. Vier der befragten Personen vertreten die Auffassung, dass Fortbildungen etwas bringen, stärkend wirken und Auswirkungen auf die eigene Person haben. B5 und B10 sind der Überzeugung, dass Fortbildungen erweiternd wirken. B10 stellte fest, dass die Persönlichkeit und der Beruf zusammengehören. B7 ist der Ansicht, dass sich nach einer Fortbildung das Verhalten ändert und B6 meint, dass Fortbildungen erneuernd wirken.

All diese genannten Dinge lassen auf eine Veränderung des Selbstbildes nach einer guten Fortbildung schließen, besonders im Hinblick auf die Motivation, den Perspektivenwechsel, das Selbstbewusstsein und das Selbstbild.

Gegen eine Veränderung des Selbstbildes nach einer guten Fortbildung sprechen jedoch die Aussagen von B5, die besagen, dass Fortbildungen keine Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und auf die Motivation haben. B11 ist in Bezug auf das Selbstbewusstsein derselben Meinung. Auch die Tatsache, dass Fortbildungen nur teilweise Auswirkungen auf die eigene Person (B7 und B11), auf das Selbstbewusstsein (B7 und B1) und auf das Selbstbild (B1) haben, sprechen dagegen.

Abschließend kann somit aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung folgender Schluss gezogen werden: Das Selbstverständnis des/r Lehrers/in verändert sich nach einer guten Fortbildung. Der/die nach einer guten Fortbildung professionalisierte Lehrer/in ist motivierter, kann Dinge aus einer anderen Perspektive sehen, ist teilweise selbstbewusster und sieht sich selbst anders in seiner/ihrer Lehrer/innenrolle.
Die Aussagen von Miller bestätigen diese Ergebnisse. Er vertritt die Meinung, dass eine Förderung der Lehrer/innenfortbildung zu einem positiven Selbstkonzept, zu Zufriedenheit, zu Ausgeglichenheit, zu positivem Denken, etc. führe (vgl. Miller 1995, 28).

6.7. Resümee

Zusammenfassend kann zum ‚Selbstbild des/r Sekundarstufenlehrers/in nach einem Professionalisierungsprozess' folgendes festgehalten werden:

Der/die Lehrer/in hat die Möglichkeit sich durch die verpflichtenden fünfzehn Fortbildungsstunden an der KPH oder PH zu professionalisieren. Diese Form der Fortbildung wurde von den Befragten als eher mittelmäßig bewertet. Daneben gibt es die Möglichkeit außerschulischer Fortbildung. Wie die empirische Untersuchung belegt, wird auch diese Form von den Lehrer/innen wahrgenommen.

Die befragten Lehrer/innen haben ein positives Verhältnis zu ihrem Beruf, zu ihren Schüler/inne/n und deren Eltern, zu ihren Kolleg/inn/en und zum Fachlichen. Sie sind sehr reflexiv und zufrieden mit ihrem Beruf. Die Fortbildungsbereitschaft ist groß und die Bedeutung der Fortbildungen wird generell als sehr hoch eingeschätzt. Die Interviewten empfinden Fortbildungen als sehr wirksam. All diese Faktoren beeinflussen das Selbstbild der befragten Lehrer/innen in positiver Weise.
Aber auch der von den Befragten genannte Stress, die Belastungen im Beruf und die schlechte Bewertung des Theorie-Praxis Verhältnisses während der Pädak haben Auswirkungen auf das Selbstverständnis des/r einzelnen Lehrers/in. Hier kann von einer eher negativen Beeinflussung des Selbstverständnisses ausgegangen werden.
Diesbezüglich gilt es zukünftig zu überlegen, wie der/die einzelne Lehrer/in gegen den Stress und die Belastungen im Lehrberuf ankämpfen könnte und welche Hilfsmaßnahmen zur Verbesserung des Theorie – Praxis Verhältnisses während der Pädak beitragen könnten.

Mit Hilfe der empirischen Untersuchung wurde eine Veränderung im Selbstverständnis des/r Lehrers/in nach einer guten Fortbildung festgestellt, vor allem in Bezug auf seine/ihre Motivation, seine/ihre Sichtweise, sein/ihr Selbstbewusstsein (teilweise) und seine/ihre Lehrer/innenrolle. Diese Faktoren können durch gute Fortbildungen positiv beeinflusst werden.

Aus diesem Grund ist die Wirksamkeit und die Wirkung der Fortbildungen auf den/die Lehrer/in ein wesentlicher Aspekt für seine/ihre Professionalisierung. Zu dieser Professionalisierung gehört die Weiterentwicklung im Beruf, die Arbeit an sich selbst und am

Selbstbewusstsein, etc., mit dem Ziel, besser in den eigenen Beruf hineinzuwachsen, um den Schüler/inne/n eine professionalisierte Lehrkraft und die bestmögliche Unterstützung zu bieten. Dies sollte im Hinblick auf das Fortbildungsangebot der KPH und PH berücksichtigt werden.

7. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AZ	Arbeitszufriedenheit
B1 – B13	Befragter 1 - 13
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber
KPH	Kirchlich pädagogische Hochschule
Nö	Niederösterreich
Pädak	Pädagogische Akademie
PH	Pädagogische Hochschule
ScheLF	Schulexterne Lehrer/innenfortbildung
SchiLF	Schulinterne Lehrer/innenfortbildung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
vgl./Vgl.	vergleiche
Z	Zeile
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG	QUELLE	SEITE
1	Kompetenzfelder der Professionalität von Lehrer/innen (Schratz/Schrittesser/Forthuber/Pahr/Paseka/Seel 2007, 72)	18
2	Pädagogische Kompetenz (Nieke 2002, 23)	24
3	Professional Community (Schrittesser 2010d [online])	30
4	Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs (Hericks 2006, 94)	33
5	Wirksamkeit der Fortbildungen (Lipowsky 2010, 63)	40
6	Rollenbeziehungen von Lehrer/innen (Gössinger 1996, 15)	54
7	Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2008a, 84)	76

9. LITERATURVERZEICHNIS

Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 17-34

Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske und Budrich, S. 145-166

Ammann, T. (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

Arnold, R./Schüßler, I. (2002): Weiterbildung im Beruf – Weiterbildung als Beruf. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Bd. 3. Opladen: Leske und Budrich, S. 115-137

Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter, 10. Auflage

Bachmair, B. (1969): Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern. Erlangen: J. Hogl Offsetdruck–Fotodruck

Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3, S. 417-435

Bastian, J./Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske und Budrich, S. 167-187

Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim und München: Juventa

Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, W./Helsper,W./Reh,S./Schelle,C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske und Budrich, S. 55-72

Bauer, K-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein [!]. Weinheim und München: Juventa

Bieri, T. (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Bortz, J./Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie 1. Bd.3. Göttingen, S. 177-212

Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Bd. 3. Opladen: Leske und Budrich, S. 29-47

Combe, A. (2000): Überlegungen zum Belastungsbegriff und ein Balancemodell von Belastungen in Schulentwicklungsprozessen. In: Arnold, E./Bastian, J./ Combe, A./Reh, S./Schelle, C.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, S. 15-23

Cropley, A.J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz GmbH, 1. Auflage

Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 490- 493

Dewe, B./Wagner, H.-J. (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 51-76

Dieterich, R./Rietz, I. (1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. In: Petersen, J./Reinert, G.-B.: Reihe Schule und Unterricht. Donauwörth: Auer Verlag

Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann

Dorsch, F./Häcker, H./Stapf, K.-H. (1987/1991): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Verlag Hans Huber

Elbing, E. (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dieterich, R./Elbing, E./Peagitsch, I./Ritscher, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 110-134

Erikson, E. (1970): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie

Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2. Auflage

Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 2. Auflage

Fremdling, J. C. (2008): Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Regensburg: S. Roderer Verlag

Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 437-456

Gerner, B. (1976): Selbstverständnis von Lehrern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Giesecke, H. (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim und München: Juventa Verlag

Gössinger, P. (1996): Lehrersein – eine Belastung? Eine empirische Untersuchung zur Belastungswahrnehmung von Hauptschullehrern im Bundesland Niederösterreich. Eingereicht von Petra Gössinger

Gräsel, C./Parchmann, I./Puhl, T./Baer, A./Fey, A./Demuth, R.(2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann, S. 133-151

Grunder, H.-U./Bieri, T. (1995): Zufrieden in der Schule, mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Stuttgart und Wien: Verlag Paul Haupt Bern

Halbherr, U./ Reusser, K. (2009): Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nikolaus, R./ Mulder, R.(Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz

Häcker, H./Stapf, K.-H. (2004): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Verlag Hans Huber

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Herzmann, Petra (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. In: Forschung Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich (Bd. 126)

Herzog, S./Munz, A. (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biographischer Weiterbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr,J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 73-88

Hildebrandt, E. (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. Weinheim und München: Juventa

Hintz, D./Pöppel, K.G./Rekus, J. (1993): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim und München: Juventa Verlag

Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München: Juventa Verlag

Hoyer, H. – D. (1996): Lehrer im Transformationsprozess. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme. Weinheim und München: Juventa Verlag

Huber, S. G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nikolaus, R./ Mulder, R.(Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 451-464

Ipfling, H. J./Peez, H./Gamsjäger, E. (1995): Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Keßler, E./Krätzschmar, C. (1993): Schulpädagogisches Repetitorium. Neuwied: Luchterhand

Kliebisch, U. W./Meloefski, R. (2006): LehrerSein. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Knoblauch, H. (2003): Transkription. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 159-160

Korthagen, F. (2002): Eine erweiterte Sichtweise von Reflexion. In: Korthagen, F./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf B./Wubbels T.: Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB – Verlag, S. 241-249

Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen, F./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf B./Wubbels T.: Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB – Verlag, S. 55-73

Korthagen, F./Wubbels T. (2002): Charakteristika reflektierender Lehrer. In: Korthagen, F./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf B./Wubbels T.: Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB – Verlag, S. 141 - 157

Koring, B. (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Krainz, E. : Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers. Ein empirischer Beitrag zur Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In: Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht von Ministerialrat Dr. Otto Timp und Dr. Margareta Sonnleitner: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Wien: Verlag Eugen Ketterl

Krapp, A./ Hascher, T. (2009): Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nikolaus, R./ Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 377-388

Kretschmann, R. (1978): Soziale Interaktionsformen III: Lehrer-Lehrer-Interaktion. In: Minsel, B./Roth, W. K.(Hrsg.): Soziale Interaktion in der Schule. München-Wien-Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 91-109

Kuna, H. (1997): Schulautonomie und Lehrberuf. Die neuen Anforderungen an Sekundarschullehrer durch die Umsetzung der 14. SchOG-Novelle unter besonderer Berücksichtigung der AHS. eingereicht von Hans Kuna

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage

Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, a./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 515-528

Lenzen, D. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Lenzen, D. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Leonhard, T. (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. In: Niedderer, H./Fischler, H./Sumfleth, E. : Studien zum Physik- und Chemielernen. Berlin: Logos Verlag (Bd. 78)

Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr,J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51-70

Koch-Priewe, B. (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, rofessionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-165

Mad, B. (1997): Permanente Lehrerfortbildung – eine Notwendigkeit für guten Unterricht? Eine Untersuchung über die Lehrerfortbildung im Hauptschulbereich des Burgenlandes. Eingereicht von Brigitta Mad

Marotzki, W. (2003): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 114

Mayring, P. (2008a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10. Auflage

Mayring, P. (2008b): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2. Auflage, S. 7-19

Mayring, Phillip (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Meyer, H. (1997a): Schulpädagogik. Band 1: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, H. (1997b): Schulpädagogik. Band 2: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor

Merz, J. (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim und Basel: Beltz

Michel, C./Novak, F. (2001): Kleines Psychologisches Wörterbuch. Völlig überarbeitete Neuausgabe. Freiburg: Herder

Miller, R. (1995): Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SCHILF – Wegweiser. Weinheim und Basel: Beltz

Mulder, R. H./ Messmann, G./ Gruber, H. (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nikolaus, R./ Mulder, R.(Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 401-441

Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des „Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag

Neuweg, G. H. (2004): Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen: Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In: Krainz-Dürr, M./Enzinger, H./Schmoczer, M. (Hrsg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Klagenfurt: Drava, S. 74-82

Nickel, H. (1985): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: Biermann, R. (Hrsg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Bd. 534, S. 254-280

Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Bd. 3. Opladen: Leske und Budrich, S. 13-28

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182

Peagitsch, I: (1983): Motivationale Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrberufs. In: Dieterich, R./Elbing, E./Peagitsch, I./Ritscher, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 160-184

Popp, U. (2004): Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In: Hackl, B./Neuweg, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Münster: LIT Verlag, Bd. 1, S.45-67

Posch, P. (1997): Herausforderungen an Schulen. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): LehrerInnenarbeit – heute und morgen. Innsbruck: Studien Verlag, S. 188-191

Rapold, M. (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 5-34

Rauscher, H. (2001): Verändertes Lehrerimage als Herausforderung für die Schulleitungen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH

Redeker, S. (1993): Belastungserleben im LehrerInnenberuf. Bd.8. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang

Reh, S./Schelle, C. (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erziehung. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske und Budrich, S. 107-124

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Verlag

Röthlisberger, H. (1989): Lehrer sein dagegen sehr. Gedanken zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrern. Hitzkirch: Comenius

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber

Sann, U.,/Preiser, S. (2008): Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M. K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-226

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Kapitel 1: Einführung und Überblick. In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schönwälder, H.-G. (1983): Lehrerarbeit – Arbeit ohne Theorie. Frankfurt am Main: Carl Winter Universitätsverlag

Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: Journal für Lehrerinnenbildung. Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. 7. Jg. Heft 2. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, S. 70-80

Schrittesser, I. (2004): Professional communities: Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In: Krainz-Dürr, M./Enzinger, H./Schmoczer, M. (Hrsg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Klagenfurt: Drava, S. 105-114

Schütz, J. (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsübergreifende Studie. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Seitz, Stefan (2008): Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Stahl, U. (1995): Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz

Terhart, E. (2000a): Lehr – Lern - Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lernen und Lehren. Weinheim und München: Juventa Verlag

Terhart ,E. (Hrsg.) (2000b): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main, Wien: Lang

Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Unterweger, E. (2009): Selbstprofessionalisierung und Persönlichkeitsarbeit in der Ausbildung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Heft 1/2009

Wentner/Havranek (1997): Berufsleitbild für LehrerInnen – Entwurf LehrerInnenleitbild. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): LehrerInnenarbeit – heute und morgen. Innsbruck: Studien Verlag, S. 188-191

Wiater, W. (2009): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer Verlag

Wulk, J. (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang

Internetquellen

BMUKK 2010a [online]: Bildungswege im Primar- und Sekundarschulwesen. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml#toc3-id2 [Stand vom 7.3.2010]

BMUKK 2010b [online]: Allgemeine Schulpflicht. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id3 [Stand vom 7.3.2010]

BMUKK 2010c [online]: Schulunterrichtsgesetz 1986-SchUG. URL: http://bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml [Stand vom 5.3.2010]

BMUKK 2010d [online]: Schulorganisationsgesetz-SchOG. URL: http://bmukk.gv.at/schulen/bo/rg/allglpbez.xml [Stand vom 7.3.2010]

BMUKK 2010e [online]: Die 5 Qualitätsbereiche. URL: http://www.qis.at-bm:bwk [Stand vom 8.3.2010]

BMUKK 2010f [online]: Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz-LDG 1984). URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/ldg_01.xml [Stand vom 4.3.2010]

BMUKK 2010g [online]: Ziele der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml [Stand vom 14.5.2010]

BMUKK 2010h [online]: Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen (LFWB). URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/lbf/bbs..xml [Stand vom 14.5.2010]

KPH Krems/Wien 2010 [online]: Fortbildungs-Lehrveranstaltungssuche. URL: https://www.ph-online.ac.at/kphvie/webnav.ini [Stand vom 1.9.2010]

Logar, S./Schrittesser, I. 2010d [online]: Professional Communities: gestaltete Lernorte für Professionalisierungsprozesse in Aus- und Weiterbildung. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm [Stand vom 2.1.2010]

Logar, S./Wenninger, B. 2010b [online]: Professional Communities – präsente und virtuelle Form kollaborativen Lernens. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm [Stand vom 2.1.2010]

Nibis 2010 [online]: Schulinterne Fortbildung (SchiLF). URL: http://nline.nibis.de/rfbnibis/menue/nibis.phtml?menid=1036&PHPSESSID=c820a0c5a01092096c7a9bcb642d5d11 [Stand vom 14.5.2010]

Pädagogik 2010 [online]: Lehrerfortbildung in der lernenden Schule. URL: http://paed.com/altfort/alt/kls/konzept.htm [Stand vom 14.5.2010]

PH Baden Nö 2010 [online]: Fortbildungs - Lehrveranstaltungssuche. URL: https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/webnav.ini [Stand vom 1.9.2010]

PH Wien 2010 [online]: Schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung (SCHILF) . URL: http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/schilf-477.html [Stand vom 14.5.2010]

Schrittesser, I. 2010a [online]: Professional Communities: Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm [Stand vom 2.1.2010]

Schrittesser, I. 2010c [online]: Die professional community: Zur Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung für die Entwicklung und Vertiefung professionalisierten Handelns. Eine erste Bestandsaufnahme eines von der Universität Wien geförderten anwendungsbezogenen Forschungsprojekts. URL: http://www.univie.ac.at/profcomm [Stand vom 2.1.2010]

Stangl, W. 2009 [online]: Was den Lehrer in der Schule erwartet. URL: http://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/Lehrer.pdf [Stand vom 12.102009]

10. ANHANG

10.1. Genehmigung der Durchführung der empirischen Untersuchung

Landesschulrat für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten
lsr noe

Frau
Deniese Ellinger
Per E-Mail: deniese.ellinger@gmx.net

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger

t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at
Beilage: 0

Präs.-420/486-2010

Datum: 16.07.2010

Betrifft: Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung unter HauptschullehrerInnen aus Niederösterreich im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „Wie verändert sich das Selbstbild des Sekundarstufenlehrers nach einem Professionalisierungsprozess in Form einer Fortbildung?“ durch Frau Deniese Ellinger.

Die Untersuchung, die sich an 15 LehrerInnen richtet, darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:
HS St. Pölten, Viehofen
Dr. Theodor Körner-HS II St. Pölten
Dr. Theodor Körner-HS III St. Pölten
HS Pöchlarn

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden. Die an dieser Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren. Die Untersuchung ist außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen.

Für den Amtsführenden Präsidenten
Dr. F r e u d e n s p r u n g
Wirkl. Hofrat

10.2. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmet sich einem möglichen Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis des/r Lehrers/in und seiner Professionalisierung. In Bezug auf diesen Zusammenhang lautet die Forschungsfrage: ‚Wie verändert sich das Selbstverständnis des Sekundarstufenlehrers nach Professionalisierung in Form von Fortbildung?'

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen ist es sinnvoll sich den beiden Themenkomplexen ‚Professionalisierung' und ‚Selbstverständnis' zunächst von der Theorie zu nähern. Dies wird im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Dabei werden die Begriffe nicht nur definiert und deren Bedingungen aufgezeigt, sondern auch in Bezug zueinander gesetzt.

Die Fragestellung soll jedoch nicht nur theoretisch, sondern auch anhand einer empirischen Untersuchung behandelt werden. Der empirische Teil der Arbeit klärt über die Forschungsmethode und das verwendete Forschungsdesign auf und beschreibt die Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews.

Die Ergebnisse der Studie gehen konform mit der Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Selbstverständnis des/r Lehrers/in gibt.
Sowohl die Theorie als auch die empirische Untersuchung kamen zu dem Ergebnis, dass sich das Selbstverständnis des Sekundarstufenlehrers nach einem Professionalisierungsprozess verändert (inhaltlich siehe Punkt 5.6.).

10.3. Abstract

This thesis examines a connection between the self-perception of a teacher and his professional process. Related to this connection the research question is: ‚How does the self-perception of a teacher change after a professional process, especially a further training?‘

To answer this question it is necessary to have a look at the theory of ‚professional process‘ and ‚self-perception‘. Therefore in the theory part of the thesis the general definitions are selected, their conditions are demonstrated and correlated.

The question should be treated not only theoretical, but also on the basis of empirical analysis (survey). The empirical part of the project explains the research method and research design and it demonstrates the realisation and data interpretation of the qualitative interviews.

The results of the study reinforce the connection between the self-perception of a teacher and his professional process. Both the theory and the empirical analysis arrive at the conclusion that the self-perception changes after a professional process.

10.4. Transkripte

Interview 1

I: Wieso bist du Lehrer geworden?
B: Weil es bei unserer Schule viele Lehrer gegeben hat mit denen ich absolut nicht zufrieden war, zum Beispiel mein Klassenvorstand, wenn ich zurück denke, so wollte ich es eben nicht machen. Und ich hab durch den Sport immer mit Kindern gearbeitet, habe auch oft in den Ferien mit kleineren Kindern trainiert und auch irgendwie so. Und so hat es sich eben entwickelt.
I: Wie schaut dein beruflicher Werdegang aus?
B: Beruflicher Werdegang, ja ähm … 8 Jahre Gymnasium, und hab dann ewig lang mit der Pädak braucht weil ich mich karenzieren hab lassen, für den Sport weil ich Leistungssport betrieben habe und habe dann zuerst wie ich fertig war 2 Jahre in einem Jugendzentrum gearbeitet, da habe ich nebenbei auch noch Sport machen können und dann habe ich einen Posten bekommen.
I: Hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie geprägt haben oder dich beeinflusst haben indem was du jetzt …
B: Inwieweit jetzt?
I: Also im Lehrberuf.
B: Was mich geprägt hat? Ich überlege gerade …
I: Na ja wenn dir jetzt nichts einfällt dann vielleicht später. Persönliches Verhältnis zum Beruf, wie stehst du zu deinem Beruf?
B: Ich, mir gefällt mein Beruf noch immer sehr und ich geh nach wie vor noch immer recht gerne in die Schule und ich sehe das noch immer relativ positiv. Ich bin weder frustriert noch sonst irgendwas. Ich hoffe, dass das so bleibt und nicht irgendwann einmal kommt ((lacht)). Wie es bei manchen dann ist, aber momentan habe ich noch immer Freude am arbeiten.
I: Ok. Und wie würdest dich als Lehrer beschreiben?
B: (3) Pfh, Äh, es ist schwierig. Ich meine, es gibt, ich setze schon Regeln immer, aber kann natürlich nicht immer locker zugehen. Aber die Kinder wissen, wann die Grenze erreicht ist, also, dass man ihnen schon gewisse Sachen vorgibt, wo sie sich nicht auskennen, denn zu viel Freiraum heißt auch nichts, aber es musst nicht so militaristisch ablaufen das Ganze.
I: Und, bist du gerne Lehrer?
B: Ja.
I: Das heißt, du bist mit deiner Berufswahl bist du zufrieden?
B: Bin ich voll zufrieden und ich könnte mich momentan und ich hoffe im nächsten Jahr, nichts anderes vorstellen.
I: Das heißt, du würdest den Lehrberuf noch einmal wählen?
B: Noch einmal wählen und das Ganze noch einmal machen, ganz genau.
I: Welche Anforderungen und Erwartungen bringt der Lehrberuf mit sich?
B: Erwartungen sind eigentlich so, dass Aufgaben vom Elternhaus immer abgegeben werden und dass wir viel mehr erzieherische Tätigkeiten ausüben müssen. Weil viele Dinge früher nicht so bekannt sind. Du musst oft bei Null irgendwo anfangen und wenn du dann die Fortschritte siehst, dann gefällt einem das selber eben auch. Du weißt das eh, von deiner Klasse eben wie das ist. Aber es sind eben die kleinen Fortschritte, die einem das sagen, ok, das passt so und wollen alles genauso wieder weiter machen.
I: Und das heißt, wie gehst du mit diesen Anforderungen um? Eher positiv, hört sich irgendwie schon an.
B: Schon, ja, sicher. Ich meine, natürlich ist, denkst du dir, um Gottes Willen, das wissen sie auch noch nicht, das musst du auch noch machen. Aber wenn du den Erfolg siehst. Auch wenn so Kleinigkeiten sind, das muss dir einfach wieder etwas geben und sagen, ok, können

wir weitermachen. Und nicht gleich am Anfang wieder aufhören damit. Weil es braucht, alles leider immer mehr Zeit jetzt.
I: Stimmt. Das heißt, empfindest du deinen Beruf als stressig oder belastend?
B: Ja, ist sehr wohl, sicher oft auch stressig und belastend auch. Ich meine, ein paar Situationen, wo ich mir denke, wenn du laufen gehst mit ihnen irgendwohin, da musst du dich verlassen können, dass alles funktioniert. Und auch wenn du genügend Schüler dabei hast, bei denen es nicht so ist, aber das setzt eben ein gewisses Vertrauen eben auf und durch das Fach Sport eben, kann man sehr oft zu den Kindern vordringen, was du im normalen Unterricht nicht schaffst.
I: Na und wie gehst du dann um, wenn irgendetwas, also wie gehst du mit so einer Stresssituation oder mit irgendeiner belastender Situation du selber jetzt um?
B: Probieren, ruhig zu bleiben, auch wenn es manchmal, du solche Kabel schon bekommst. Aber wenn beide die Nerven schmeißen, das hat wenig Sinn. Und das ist mir genau schon so passiert, dass ich irgendwen angeschrien habe. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, am besten ist es, wenn du selber ruhig bleibst.
I: Und welche Situationen sind da für dich, wo du halt voll anspringst darauf? Kann man da ein konkretes Beispiel, oder …
B: Ich überlege gerade.
I: Was hältst du überhaupt nicht aus? Oder...
B: Da fällt mir jetzt kein Beispiel dazu ein.
I: Wie bereitest du dich auf deinen Unterricht vor?
B: In Deutsch, durch die neue Mittelschule, bin ich doch einiges gewissenhafter als die Jahre jetzt zuvor. So ehrlich bin ich, weil das einfach eine neue Herausforderung ist und du willst eben schauen, dass es eben passt. Weil es eben neu ist, umso mehr Herausforderung ist das Ganze. Oft merke ich selber auch, dass ich in eine Routine hineinfalle, aber für mich selber ist es halt so, ich nehme, zum Beispiel Geschichte nehme ich immer oder das ist für mich ein ungeprüftes Fach und das ist zumindest immer nur eine gewisse, etwas neues wieder da.
I: Das heißt, du nimmst nur die Bücher her oder nutzt du zusätzliches Material dann irgendwie. Wenn du jetzt zum Beispiel Geschichte hernimmst. Wo du nicht so sattelfest bist, theoretisch.
B: Ich habe zumindest zwei, drei Lernbücher und lese es mir zumindest durch. Also, ich halte mich, nicht direkt ans Buch und schaue zumindest auch im Internet immer nach. Informiere mich aus diesen Quellen. Aufs Turnen, ist halt so, einfacher als in einem Hauptgegenstand.
I: Na und, der Umgang mit den Schülern? Wie ist der?
B: Ich hoffe doch freundlich, ich meine, es ist halt immer schwierig, ich meine, die Selbsteinschätzung und das alles, aber freundlich, einen höflichen Ton irgendwie. So wie man in den Wald hineinruft, so kommt es zurück auch. Denke ich mir. Und jetzt denke ich mir, man kann ja genauso schreien, aber es kommt Gott sei Dank sehr selten vor.
I: Na und, Einfühlungsvermögen. Wie schaut es da aus bei dir?
B: Das ist echt schwierig sich selber einzuschätzen, aber ich hoffe doch, dass eben auch die Kinder zu mir kommen, wenn es Probleme gibt. Ich meine, ich werde nicht immer alle ansprechen können, aber ich habe sicher eine Vertrauensbasis aufgebaut zu meiner Klasse. Speziell auch in Deutsch, ist es so, du kommst drauf in Aufsätzen, oft versteckte Sachen. Da kann man sehr viel raus lesen.
I: Wie würdest du deine Beliebtheit einschätzen bei den Schülern (lacht)?
B: Das ist wirklich schwierig. Ah, dadurch, dass ich einer der wenigen männlichen Lehrer bin, glaube ich, ist es sicher leichter bei den weiblichen Schülern. Das ist mir vollkommen bewusst und ein weiterer Vorteil ist natürlich auch, das was bei Kindern oft ist, ist das sportliche eben auch. Das ist auch etwas, was hochgeschätztes, also, ich würd mich sicher, glaube ich, eher zu den Beliebteren einmal. Ich weiß nicht, ob ich richtig liege, das ist eine Selbsteinschätzung einfach.

I: Und dein Verhältnis zu den Kollegen? Wie schaut es da aus?
B: Also, ich gehe sehr gerne in der Früh rein und bin froh, wenn ich die alle sehe. Ich fahre auch gerne mit ihnen auf Skikurs und sonst irgendwohin und unternehme auch gerne mal irgendwas. Weil einfach ein ganz tolles Kollegium da ist, weil ich es anders erlebt habe auch.
I: Das heißt, ihr tauscht euch auch so über schulisches aus, oder privates, oder?
B: Ja, wird vermischt auch immer, aber, wenn du gemeinsam irgendwohin fährst, da kommt man auch mehr zum reden.
I: Das heißt, wenn ihr euch so austauscht über schulische, profitierst du davon?
B: Auf jeden Fall, weil ich auch nicht alles weiß und ich speziell sehe, dass in Deutsch zum Beispiel so. Ich bin von uns vier Deutschlehrern, die wir sind, bin ich der Jüngste und kann von dem nur profitieren. Also ich sehe das eigentlich so (3). Die haben eben schon so viel Berufserfahrung und.
I: Na und, glaubst du, dass du eine Rolle im Kollegium hast? Und wenn ja, welche?
B: Pfh, das ist schwierig. Ich meine, (3) auch eher vielleicht eben auf eine gewisse Art und Weise, ruhiger, vielleicht von dem her nicht gleich irgendwo aufbrausend reagiere. Vielleicht ist es das für jemanden dann irgendwie eine Stütze so etwas eben. Sag ich mal, so wie ich das einschätze. Also ich bin jetzt nicht der, der die Volksreden hält.
I: Ah, der Kontakt zu den Eltern, wie sieht der aus?
B: Ich rufe nicht wegen jedem Schass an, wenn ich das jetzt so sagen darf, aber natürlich tu ich es auch. Und in meiner Situation bin ich als Klassenvorstand eh gezwungen, sehr oft irgendetwas zu machen. Also, oft mehr, als mir lieb ist, sag ich einmal.
I: Na und die Zusammenarbeit zwischen dir und den Eltern, wie funktioniert die?
B: Ehm, in meiner speziellen Klasse eben, wo der Anteil an ausländischen Schülern, ich meine, das soll jetzt kein Vorurteil sein, aber das habe ich damals gesehen, bei den ersten Klassen die wir gehabt haben. Die Eltern waren in meiner damaligen Ersten, 40 % da und bei der anderen waren über 90 % da. Das hat sich ebenso fortgesetzt, also denke ich mir, ist von denen das Interesse nicht wirklich groß da und die wenigen, die auch Kontakt suchen, ist natürlich um so mehr.
I: Aber der Umgang ist da?
B: Ist natürlich da. Es sind aber viele der deutschen Sprache nicht mächtig, von dem her.
I: Wenn du jetzt zum Beispiel, wenn dir da jetzt in der Schule was passiert ist, denkst du da zu Hause noch darüber nach?
B: Mhm, also ich denke mir selber oft, wenn irgendetwas ist, was kann ich besser machen und wie kann ich helfen. Also das ist nicht, dass ich aus der Schule rausgehe und der Schalter ist weg und es interessiert mich nicht mehr. Also überhaupt nicht.
I: Naja und wie, was tust du dann?
B: Na nachdenken, wie wir das eben anders lösen können. Warum ist der jetzt ausgezuckt? Wie kann ich dem besser helfen.
I: Tauscht du dich da auch aus mit jemandem? Oder regelst du das alleine?
B: Ich probier es, wenn das unmittelbar vorher passiert, dann probiere ich das mit Kollegen das auszusprechen, aber mit meiner Partnerin eigentlich diesbezüglich eher weniger.
I: Das heißt, und wie verarbeitest das Geschehene oder dein Verhalten?
B: Darüber nachdenken, also ich bereite mich keine schlaflosen Nächte oder Albträume, also da kann ich dann doch abschalten, aber ich beschäftige mich dann wirklich zu Hause und probiere, vielleicht kann ich das nächste Mal irgendetwas besser machen.
I: Das heißt, wie fühlst du dich nachdem du das alles reflektiert hast und darüber nachgedacht hast oder mit jemanden darüber geredet hast? Ist das eine Erleichterung?
B: Das ist eine Erleichterung, aber manchmal auch ärgerlich, warum ich das gerade so gemacht habe, wenn ich es doch so machen hätte können. Nachher, wenn mir das nicht eingefallen ist, also das ärgert einen sehr lang.

I: Na und wenn du zum Beispiel eine Fortbildung besuchst, denkst du dann auch nachher noch über die Inhalte, die du gehört hast, nach? Oder?
B: Über die Inhalte sehr wohl, weil, ich gehe zu einer Fortbildung, weil ich etwas anderes machen möchte, etwas anderes ausprobieren. Es ist zwar nicht wirklich oft, dass ich so viel mitnehmen kann, aber es doch immer ein bisschen etwas dabei. Also, vollkommen sinnlose Fortbildungen gibt es Gott sei Dank sehr wenige.
I: Tust du dein Verhalten in Superversion reflektieren?
B: Nein.
I: Würdest du es gerne machen?
B: Würde ich nicht machen. Ich habe die Erfahrung gemacht, eben durch das Jugendzentrum, wo ich gearbeitet habe und das hat mir persönlich nicht so viel gebracht.
I: Gut, jetzt kommen wir zu dem anderen Themenbereich. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis während der Lehrerausbildung. Was denkst du da darüber?
B: Pädak?
I: Nur Pädak. Also jetzt nicht, nur die Pädak jetzt einmal.
B: Ja, recht schön und nett (4).
I: Hat sie dich auf das vorbereitet, was auf dich zukommt?
B: Nein.
I: Nicht. Und vom Praktischen?
B: Das Beste waren die Blockpraktika, die waren ein bisschen ein Einblick, wie es einmal ausschaut, wenn du einmal von einem Lehrer die Stunde übernimmst, aber das ist ein Humbug, dass du dich für eine Stunde in der Woche, dich vorbereiten kannst. In ein Planungsseminar noch gehen musst und solche Dinge. Voll kompletter Schwachsinn. Das sind die Erfahrungen. Ich bin nie in ein Planungsseminar gegangen, weil das war eine vertane Zeit eben. Das muss ich selber auch schaffen das Ganze. Und später ist es auch so, da bekommst du auch irgendein Fach zugeschanzt.
I: Gut, jetzt kommen wir zu den Fortbildungen. Du weißt schon, wie viele Stunden du an Fortbildungen machen musst.
B: Ja, wie viele ich machen muss, das schon, aber wie viele ich gemacht habe, weiß ich nicht. Ich könnte nachschauen.
I: Das heißt, machst du mehr oder weniger oder nur die, die du machen musst?
B: Ja, ich muss gestehen, ich bin sehr faul momentan. Durch die Lehrersituation, durch das Kind und so. Ich habe geschaut, dass ich meine Stunden habe, aber ich bin nicht wirklich viel drüber.
I: Und andere Sachen? Jetzt nicht auf der KPH oder auf de PH Niederösterreich, sondern irgendetwas anderes. Tust du dich da weiterbilden?
B: Auch schon länger nicht. Durch den Sportbereich, wo ich nur als Trainer gearbeitet habe, da habe ich Sportseminare besucht. Ich bin jetzt die nächsten ein bis drei Jahre in Kinderdienst (lacht).
I: Welche Fortbildungen besuchst du dann?
B: Größtenteils, Deutschangebote und was wir in meiner Schule auch gehabt haben, diese Konfliktbewältigung.
I: Und warum machst du gerade diese Sachen?
B: Das habe ich müssen, aber was ich selber interessant finde. Und weil es eben durch die neue Mittelschule da eben, aus diesem Grunde heraus eben.
I: Und wie praxisorientiert findest du die Fortbildungen? Die du jetzt gemacht hast?
B: (3) Wenn ich an die letzte denke, war eher eine Berieselung, die eine im Jahr. Ich meine, es waren zwar interessante Sachen dabei, aber (3) was mich nervt sind diese Fortbildungen, wo irgendein Vortragender sagt, ah, das was wir arbeiten sollen. Wo ich mir denke, der kann mir jetzt etwas sagen, der kann mir jetzt irgendwie helfen und dann muss ich das aber arbeiten. Es gibt viele, die sich jetzt hinstellen und wir machen einen Arbeitskreis oder so,

aber das konkrete, was ich mir jetzt erwarte eben durch den Titel, das wird oft nicht angesprochen. Das ist was, was mich oft nervt bei diesen Fortbildungen. Aber natürlich auch, nicht nur zwei Stunden irgendetwas reden oder vier Stunden, wo du dich nur berieseln lässt.
I: Ja das heißt, teils teils.
B: Teils teils, ja.
I: Welche Erwartungen hast du an die Fortbildungen?
B: Dass ich einfach neue Sachen im Unterricht machen kann. Dass ich nicht immer meinen selben Schass immer das Gleiche mache, sondern von dort mir neue Ideen mir holen kann, weil es für die Kinder auch besser ist.
I: Welche Bedeutung haben dann die Fortbildungen für dich?
B: Also in diesem Ausmaß, wie sie es jetzt verlangen, werde ich es sicher so weiterbelassen das Ganze. Schon, das gehört dazu zum Lehrberuf, dass du nicht abschaltest irgendwann einmal.
I: Das heißt, auf die Bildungsbedürfnisse gehen sie ein die Fortbildungen oder nicht?
B: Ja, wie gesagt, du kannst solche und solche erwischen. Ich kann es jetzt nicht generell sagen, aber es kommt auch oft auf den Vortragenden an. Weil du suchst dir später irgendwelche Seminare aus, den kenne ich. Ok, das war ein Interessanter, dann mach ich das noch einmal. Also es hängt auch von der Person ab das Ganze.
I: Und deine, wenn du an die Fortbildungen denkst, die du heuer gemacht hast, oder in die letzten Jahre, wie würdest du die bewerten.
B: (3) Also, ich kann es nur teils teils sagen. Ganz miese, war das mit den Bildungsstandards da zum Beispiel. Wo wir dort waren, das war verlorene Zeit das Ganze.
I: Also man kann es nicht generalisieren.
B: Überhaupt nicht.
I: Und wenn du an deinen Erkenntnisgewinn denkst? Sind sie dann wirksam die Fortbildungen?
B: Auf alle Fälle, also das bestätigt oft eben, weil, das was du machst selber gut ist und, nein also unbedingt.
I: Und hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht bei den Fortbildungen, die dich irgendwie geprägt haben oder die dich irgendwie beeinflusst haben in eine Richtung?
B: Nein. Ich denke nach wie vor, dass mein Unterricht glaub ich nicht so schlecht ist, dass er eine gewisse Qualität eben hat und dass ich es immer einfach ausfeile, dass es besser ist hoffe ich dann, dass man neue Dinge dann macht.
I: Und findest du, dass Fortbildungen für die berufliche Weiterentwicklung wichtig sind?
B: Auf alle Fälle, gehört unbedingt gemacht.
I: Das heißt, eine gute Fortbildung, was hat die für eine Bedeutung für dich? Eine wo du sagst, ok da habe ich jetzt etwas, da kann ich jetzt etwas mitnehmen.
B: Dass ich in den nächsten Tage oder Wochen, wo ich in der Klasse sehe, ok das habe ich noch nie gemacht das Ganze und das ist eine gute Methode zum Beispiel.
I: Das heißt, sind sie für dich hilfreich die?
B: Auf alle Fälle, ja.
I: Wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Gut, weil es motiviert auch, weil du dir denkst, siehst du, das könnte ich gleich morgen ausprobieren, also von dem her, motivierend wirkt das, ja.
I: Das heißt, auf deine eigene Person hat die Fortbildung jetzt welche Auswirkung, dass du motiviert bist. Sonst noch irgendetwas?
B: Dass man neue Erkenntnisse eben sucht, findet hoffentlich und ja.
I: Regen dich Fortbildungen an, Dinge aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen?
B: Auf alle Fälle, ja.
I: Warum?

B: Weil du an die Thematik ganz anders herangehst. Du weißt, wie du es selber machst und vielleicht ist irgendwer anderer besser, wenn du es so noch nie gemacht hast. Weil, wie gesagt, Ausbildungen, von der Pädak die, kannst du alles wegschmeißen und weil es nicht mehr so ist. Es ist eine Scheinwelt, die dort gemacht wird.
I: Ok. Das heißt, das hast du eh schon gesagt. Die Motivation beeinflusst und beeinflusst sie dein Bild, was du von dir selber hast? Also dein berufliches Bild, was du von dir selber hast. Siehst du dich in deinem Beruf dann anders, nach einer Fortbildung eventuell?
B: Du triffst immer wieder Leidensgenossen und wie arm wir Lehrer nicht sind, dieses generelle kurze Jammern eben und natürlich hilft dir das dann oft auch, aber du musst eben selber dann auch so stark sein, dass du nicht in dieses kollektive da reinfällst.
I: Und die letzte Frage, dann sind wir es schon. Haben die Fortbildungen Einfluss auf dein Selbstbewusstsein als Lehrer?
I: (3) Ich würde sagen, sehr wenig. Ich meine, ich denke mir, wenn du wirklich so etwas Tolles hat, was du in den nächsten fünf Jahre immer machen kannst, dann wird es vielleicht ein bisschen etwas helfen, aber sonst glaub ich eher nicht.

Interview 2

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: In erster Linie wirklich der Bezug zu den, zu der Altersgruppe der 10 – 14 jährigen, weil ich lange eine Jungschargruppe gehabt habe und das war irgendwie und halt, dass ich meine musikalische Ausbildung schon gehabt habe, schon während der Schulzeit auch irgendwie umsetzen konnte und das ist mir am besten gelungen durch das Pädakstudium Musik eigentlich.
I: Das heißt, das war schon, du wolltest eigentlich…
B: Schon lange, ja, zuerst war das lange der Wunsch Volksschullehrerin zu werden und das hat sich aber dann gewandelt, wie ich dann plötzlich mit der Altersgruppe 10 – 14 jährigen zu tun gehabt habe. Das war dann viel interessanter für mich.
I: Dein beruflicher Werdegang, ganz kurz.
B: Ich habe AHS gemacht, also Gymnasium, maturiert mit 18 und dann 3 Jahre Pädak und dann war ich ein Jahr ohne Anstellung und habe aber halt dann, also ein Jahr später erst, meine Anstellung bekommen. Aber sonst war nichts Nennenswertes dabei.
I: Hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie (2) für deinen Lehrberuf geprägt haben? Während deiner Lehrzeit jetzt auch?
B: Naja, schon, da hab ich sehr viel, da habe ich zum Beispiel ein Kind unterrichtet, welches Krebs krank war. Da habe ich Hausunterricht gemacht und da hab ich sehr einen engen Kontakt auch gehabt zu, zu einer Person alleine eigentlich und ich habe sie immer wieder und sehr viele Jahre Musikschule unterrichtet, also Musikinstrumente, Klavier und Blockflöte. Und das hat mich sich auch sehr geprägt für meine jetzige Ausbildung.
I: In welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: In einem sehr positiven. Ich hoffe, dass das noch lange so bleibt ((lacht)). Das macht mir totalen Spaß. Ich merke aber schon so ein bisschen, dass es, je länger man im Job ist, man muss immer mehr Motivationen holen.
I: Wie holst du dir die?
B: Indem ich wirklich versuche gute Fortbildungen, gerade im musikalischen Bereich zu besuchen. Also ich schau dann bewusst, dass ich es mir gute musikalische Fortbildungen, also das ist mein Hauptziel immer, gute Musikseminare zu suchen und da holst du dir einfach wieder voll viel Motivation. Neue Lieder, neue Sachen, das ist für mich total wichtig. Wenn es das Angebot nicht geben würde, weiß ich nicht, das würd ich sehr schlimm finden.
I: Die Fortbildungen, die du da machst, wie würdest du sie dann bewerten?
B: Also, wenn ich es jetzt rein auf Musik spezialisiere, sind die sehr gut. Also im Musiksektor gibt es sehr viel. Noch dazu für mich als Musikhauptschullehrerin, das ist eine eigene Plattform und gibt es wirklich viel.
I: Das heißt, gehen die dann auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein?
B: Schon. Sehr, ja. Also da geht es wirklich immer um neues Notenmaterial und was kann man noch anders machen und da kann man Spaß am Singen vermitteln und so. Schon sehr, ja.
I: Super. Das heißt, was für Erwartungen hast du dann an eine Fortbildung, wenn du zu einer Fortbildung gehst?
B: Na, ich will auf alle Fälle etwas Neues bekommen, das ich dann im Unterricht umsetzen kann und da geht's in erster Linie wirklich um Materialien. Gar nicht so sehr, um das wie oder was mach ich anders, sondern wirklich dass du sagst, du bekommst einen, gerade in Musik ist das so wichtig, dass du neue Lieder und moderne Sachen ein bisschen, oder Tänze, egal, das ist unterschiedlich alles, ja.
I: Das heißt, Bedeutung der Fortbildung ist für dich?
B: Sehr wichtig. Also ich schaue schon, dass ich mindestens, ja dreimal im Jahr gibt es da größere, die sind gleich 2, 3-tägig, da fahr ich, wenn das ist, dann melde ich mich an und fahr. Auf das freut man sich auch.

I: Super. Gut. Das heißt, mit der Musik hast du eh schon gesagt. (2) Wie viele Stunden, du machen musst, weißt du?
B: ((lacht)) Nachdem ich immer viel mehr mache, bin ich mir nicht sicher. 15?
I: Ja
B: Stimmt das, ja.
I: Gut, du machst viel mehr, hast du gesagt.
B: Ich komm meistens auf, nein, weiß ich gar nicht. So ein Mehrtägiges, was ich habe, hat oft gleich 60 Stunden, da sind wir oft 5 Tage fort irgendwo. Mich stört das aber eben nicht.
I: Na und, machst du dann nur das, was auf der KPH oder so angeboten wird oder andere Sachen auch noch?
B: Nein, ich glaub, dass die schon, die ich da mache, das ganze musikalische rennt über pädagogische Hochschule. Nein, sonst habe ich einstweilen eher noch nichts gemacht.
I: In Bezug auf deine persönlichen Erkenntnisgewinn, wie wirksam sind da die Fortbildungen, für dich jetzt?
B: Ja für mich sind sie total wirksam, also fast jedes einzelne. Ich meine, das beziehe ich jetzt sehr auf die Musik, die anderen Sachen (2), da finde ich, ist nicht immer so viel Angebot da, oder oder ich bin halt dann auch so eingeschränkt, weil ich dann eh schon so viele Musikseminare mache, da fährst du ja nicht dauernd fort. Aber die Wirksamkeit oder das, was im Endeffekt unter dem Strich rauskommt, ist meistens sehr positiv und umzusetzen im Unterricht. (2)
I: Das heißt, du profitierst im Grunde.
B: Ja, ja. Ich habe einfach Mappen weise Lieder daheim, wo ich genau weiß, aus diesen und diesen Seminaren ist das alles da, und da kann man immer, da kannst du dann auch wieder aus Sachen von früher schöpfen. Ah, da war ich mal dort und da nehme ich mir das her, also da profitiere ich, ein absoluter Gewinn.
I: Und, hast du irgendwelche Erfahrungen bei den Fortbildungen gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben, geprägt haben, irgendwas was?
B: Ja, sehr viel. Also mein Chordasein, was ich jetzt habe, oder als die Chorleiterin, das habe ich einfach gelernt in den Seminaren, in den vielen. Also gleich in den ersten Jahren eigentlich. Ich bin von Anfang an gefahren, gleich im ersten Dienstjahr, hab ich gehört, da gibt es Chorleiterseminare und so weiter, das, die haben mir ein eigenes Handwerkszeug beigebracht, das muss ich schon sagen. (2)
I: Das heißt, für die berufliche Weiterentwicklung, sind die für dich wichtig?
B: Auf alle Fälle, ja schon. Weil sonst bleibst du ja irgendwo am Platz stehen und bekommst weder was Neues, noch kannst du dich selber, auch der Austausch finde ich, ist so wichtig auf den Fortbildungen.
I: Und, wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Ja total gut, das ist halt immer voll eine nette Runde auch und du fühlst dich gestärkt und willst gleich wieder etwas Neues ausprobieren und schauen, ob das funktioniert und ob es den Kindern auch gefällt, also auch das Umsetzen dann. Da bist voller Energie und Power, das ist schon schön.
I: Hat es eine Auswirkung auf deine Motivation dann?
B: Ja, ja, in jedem Fall.
I: Und auf deine eigene Person?
B: Total, weil das einfach auch immer so, wie soll ich sagen, nette Runden sind. Du kannst dich so austauschen, das ist sogar so, dass da intensive Freundschaften entstanden sind, wo man dann sagt, man trifft sich dann wieder und das bestärkt einem ja und dann redet man mit den Leuten und dann hast du dort einen Spaß und dann ist das für nachhaltig, finde ich auch. Das ist total wichtig für die Person selber.
I: Nimmt man da nach einer Fortbildung Dinge eventuell aus einer anderen Perspektive wahr?

B: Ja, das kommt schon auch wieder mal vor, wenn man dann, weiß ich nicht, von so besonderen Chorleitern mitbekommt, was die alles machen oder was in anderen Schulen läuft und dann denkst du einmal vielleicht auch wieder über das nach, was machst du selber, wie machst du es selber und was könntest du wieder anders machen, ganz sicher sogar, ja. (3)
I: Haben Fortbildungen Einfluss auf dein Selbstbild?
(3)
I: Wenn es jetzt eine gute war, zum Beispiel.
B: Ja, glaub ich schon. Also das ist schon so, dass man (3) Was ist da genau gemeint damit?
I: Na, wie du dich selber als Lehrer siehst. (3) Jeder hat ja ein Bild von sich.
B: Ja, naja, schon, eben, ich glaube aber das entsteht dann eben durch diesen Austausch und durch dieses, auch wenn du jemanden erzählst, was ich mache und wie ich es mache, oder das habe ich schon ausprobiert, dann bekommst du sicher wieder eine andere Selbsterkenntnis, oder halt, wird es dir wieder bewusster, glaube ich.
I: Na und Selbstbewusstsein? Beeinflusst das das?
B: Auf alle Fälle, das glaube ich ganz sicher, weil man erstens auch wieder allerhand, gerade auf solchen Musikseminaren, sehr viel für sich selbst wieder lernt mit Stimme umzugehen, zum Beispiel und so, und dann bist du auch wieder, dann, du hast auch wieder Sachen gelernt, die du nachher, die du wieder ins Gedächtnis rufst. Also mich bestärkt das schon immer sehr.
I: (lacht) Wie würdest du dich als Lehrerin beschreiben? (4)
B: Ich versuche mit den Schülern eine möglichst (3) freundschaftliche -, kollegiale (3) Beziehung herzustellen. Ich bin nicht immer so konsequent, wie es eigentlich gern wäre, also da bin ich viel zu kreativ, glaube ich oder zu, das bin ich halt auch selber von der Art her nicht. Ich bin eher so, weiß ich nicht, eine gutmütige. Ich lasse mir auch eine Zeit etwas gefallen, also wenn ich in einer Schule wäre, wo sehr verhaltensauffällige Kinder wären, das wäre glaube ich für mich nicht so einfach. Aber bei uns in der Musik geht das eigentlich ganz gut und ich komme mit dieser Schiene, die ich halt habe, oder mit dieser persönlichen Art, die ich zu den Kindern habe, komme ich sehr gut durch.
I: Das heißt, du bist gern Lehrerin?
B: Ja.
I: Das heißt, du bist mit deiner Berufswahl zufrieden, oder?
B: Ja, auf alle Fälle.
I: Und würdest du den Beruf noch einmal wählen, wenn du jetzt nochmal die Chance hättest?
B: Wahrscheinlich schon. Es hat nur einfach zwischendurch, wie ich meine Kinder bekommen habe, habe ich das ganze Interesse an dem Beruf der Hebamme bekommen und hab mir gedacht, ja, das wäre es eigentlich auch, überhaupt so einen bisschen an medizinischen Berufen, aber ob ich das jetzt wirklich eintauschen möchte, weiß ich nicht. Also das ist nicht so, dass ich mir jetzt denke, wäre ich doch lieber Hebamme geworden, das sicher nicht. Aber es könnte auch sein, dass ich es, wenn ich es nochmal von vorne mache, dass ich vielleicht etwas anderes mache.
I: Welche Anforderungen und welche Erwartungen bringt der Lehrberuf mit sich?
B: Naja, man muss schon sehr die Anforderungen (5) ja sollten eigentlich schon, in meinem Fall, mehr konsequent zum Beispiel sein, oft, aber auch, du musst dich wirklich vorbereiten, du musst eine Linie haben, damit du im Endeffekt wirklich zu dem kommst, was du willst, du musst ein grundsätzliches Interesse an diese Altersgruppe haben, weil wenn du mit diesen nicht umgehen kannst und nicht auf ihre Bedürfnisse eingehen kannst oder auf ihre Sorgen und Probleme, dann bist du eigentlich auch falsch am Platz und die Erwartungen sind sicher auch, dass etwas zurück kommt, auch von den Kindern, dass man im Endeffekt dann nicht nur gibt, sondern auch irgendetwas zurückbekommt und das geht in meinem Fall mit der Musik total gut und schön. Wenn du wieder einen tollen Auftritt hinter dir hast und du hast den Erfolg, dann sind auch deine Erwartungen erfüllt dann.

I: Das heißt, empfindest du irgendwelche Situationen oder irgendetwas als stressig? Oder als belastend?
B: Ja, also in meinem Fall ist für mich stressig, also einfach alles, was eben mit so Auftritten und so Sachen, wo du einfach, immer wieder Leistung zeigen musst. Und du musst auf etwas hin proben und dann kommt der Auftritt und hoffentlich geht das gut. Und das ist halt über das Jahr, diese vielen Termine, die halt sind. Und stressig finde ich im Moment auch diese vielen Besprechungen, die wir jetzt haben. Zum Beispiel in Bezug auf die neue Mittelschule. Das ist, wenn du selber Familie und Kinder hast, dann wird das manchmal einfach sehr mühsam, und wieder einer Besprechung und wieder ein Ding, ja.
I: Na und wie gehst du dann mit so etwas um?
B: In Wahrheit versuche ich, dass ich viel Kraft mir dann hole in meiner Freizeit, die ja dann doch Gott - sei- Dank auch vorhanden ist und das ich da dann Dinge mache. Also ich singe privat auch in einem Vokalensemble und das sind dann auch die Sachen, die geben dir dann diesen Ausgleich, oder Halt. Auch manchmal bewusst sich aus gewissen Dingen wieder herausnehmen und einmal sagen, jetzt geht es nicht, jetzt kann ich nicht und lasst mich ein bisschen und manche Situationen lassen sich eh nicht vermeiden. Die laufen und dann denkst du dir, ich kann nicht mehr.
I: Und bringt dir da zum Beispiel reden etwas?
B: Ja, also das schon auf alle Fälle, das ist sowohl zu Hause mit meinem Mann oder dass man halt dann sagt, man spricht das Problem an. Also das auf alle Fälle.
I: Das heißt, du verarbeitest, wenn zum Beispiel irgendeine Situation mit einem Schüler ist oder mit Eltern, oder Kollegen oder so, das heißt, wie verarbeitest du das konkret?
B: Na das versuche ich schon, dass ich das, gleich irgendwo mit dem jemanden zum Gespräch bringe. Zum Beispiel, wir sind zu zweit, die wir die Klasse führen, eine Kollegin mit der ich da sehr gut kann und die ersten Probleme, wenn etwas mit Schülern oder etwas wäre, das bespreche ich sicher mit ihr. Und sage, da passt etwas nicht, oder wenn etwas nicht mit Lehrern oder Eltern ist. Oder auch mit dem Chef, wo du sagst, also solche Situationen,
die versuche ich gleich immer irgendwo nicht herum zuschieben.
I: Und wie geht es dir dann nachher? Nachdem du das besprochen hast, zum Beispiel?
B: Ja, wenn ich irgendwie ein Gegendings bekomme, dann kann das schon sein, dass das dann auch wieder ganz gut weiterläuft.
I: Und generell dein Verhältnis zu den Kollegen, wie ist das?
B: Das ist sehr gut. Also bei uns gibt es da eigentlich keine nennenswerten Probleme und ich versuche auch überhaupt, ich bin glaube ich eine, die versucht mit allen ganz gut auszukommen. Versuche mich weder auf das eine Lager noch auf das andere Lager, oder sonst irgendetwas zu schlagen und hab aber nebenbei auch nicht zu viel persönlichen Kontakt. Also das ich sage, freundschaftlich und permanent trifft man sich und sieht man sich, das will ich eigentlich auch gar nicht. Nicht zwingend. Mit dem einen oder anderen schon, aber es ist nicht so, dass ich das unbedingt brauche.
I: Aber Austausch ist schon da?
B: Ja, total. Ja, oder auch so, wenn man einen Erfolg irgendwo hat, dann freut man sich auch, wenn man das jemanden erzählen kann, das ist gut gegangen.
I: Profitierst du bei so einem Erfahrungsaustausch zum Beispiel mit den Kollegen?
B: Ja schon, wir haben da jetzt auch heuer ein paar so Supervisionen oder so etwas gehabt, wo du wirklich sagst, ein jeder kann jetzt einmal mit einbringen und das ist total interessant, wenn du hörst, es geht anderen auch nicht anders. Oder die haben auch Probleme, oder es geht ihnen mit irgendetwas gut und sonst so.
I: Glaubst du, dass du eine Rolle hast im Kollegium?
B: Ja, also ich habe, glaube ich, eine sehr tragende und führende Rolle, was einfach alles betrifft, was die Öffentlichkeitsarbeit nach außen hin betrifft oder halt, ja, damit auf uns

geschaut wird als Schule. Weil ich halte das auch als Fachkoordinatorin in Musik, glaube ich schon, dass ich da eine relativ wichtige Rolle habe.
I: Du hast es eh vorher schon angesprochen, wie bereitest du dich auf den Unterricht vor? Konkret jetzt?
B: Konkret, sind das sehr wohl Wochenplanungen, Tagesplanungen, Jahresplanungen am Schulanfang und dann halt aber schon auch, immer wieder, wenn es, jetzt geht es ja doch auch sehr viel um Team teaching, dass man da auch mit dem jeweiligen Kollegen gemeinsam bespricht und sich ausmacht. Und manchmal ist es auch etwas sehr Spontanes, also gerade jetzt in Musik, wenn man sich irgendwo ein Lied findet und es passt jetzt gerade nicht, weil man es nicht vorgehabt hat, dann kann das aber sehr wohl sehr spontan auch sein.
I: Welche Materialen nimmst du dir dann?
B: Also ich bin irgendwie nicht so ein Materialienkaiser, welcher jetzt so Computer oder sonstiges betrifft, weil in Musik ist das einfach sowieso, da hast du verschiedenste Instrumente und die Stimme, sag ich jetzt einmal, und in Deutsch, beläuft es sich meistens, also ich versuche sehr auch das Buch zu verwenden, weil das einfach ein gutes Deutschbuch ist und mit Kopien, also da geht es eher weniger um Materialien, als vielleicht um Methoden, die ich dann dort oder da verwende.
I: Der Umgang mit den Schülern? Ja, das hast du eh vorher schon angesprochen, da bist du eher so freundschaftlich, oder?
B: Ja. Ich versuche, dass ich viel mit ihnen rede. Sie können mit jedem Problem zu mir kommen. Ich bin auch Klassenvorstand von einer 2.Klasse, also die kommen jetzt in die Dritte. Und, auch einen Spaß haben können und ja. Ich versuche halt, ich denke mir, da sind wir auch noch nicht so alt, auch die Problematik, die sie halt haben in ihren Alter oder wie es halt jetzt der Teenagertum, dass man das halt ein bisschen versteht und versucht sich ein bisschen hineinzuversetzen.
I: Und Einfühlungsvermögen ist wie?
B: Ich glaube, dass das ganz gut vorhanden ist. Ich meine, wenn du selber Kinder hast, ist es vielleicht noch um eine Spur, da denkt man sich, zu Hause habe ich auch so etwas Ähnliches. Da kannst du es ein bisschen nachvollziehen, aber einfach versuchen, nicht immer alles gleich so, die sind nur ungut oder sonst etwas, sondern, ja, auf die Alterssituation halt manchmal ein bisschen bezogen, zu sehen.
I: Und, wie glaubst du, wie ist deine Beliebtheit bei den Schülern?
B: Also, ich glaube eigentlich schon, dass ich sehr beliebt bin. Das macht aber halt auch die Fächerkombination da auch ein bisschen aus. Und wenn du da, in Musik kannst du ihnen so viel Freude und Spaß vermitteln. Und das glaube ich, gelingt mir ganz gut.
I: Wie gestaltet sich der Kontakt zu den Eltern? Wie schaut der aus?
B: Das geht bei uns eigentlich auch sehr gut. Alleine dass wir, wir haben sehr viele Auftritte und so Sachen. Da kommen die Eltern regelmäßig und da kann auch schon wieder ein Gespräch entstehen und umgekehrt ist es aber auch so, dass ich sage, es kann jeder kommen, wenn er ein Problem hat und die kommen dann auch, oder man hat wirklich halt Telefonnummer, wenn ein Problem ist und man ruft an und das funktioniert bei uns eigentlich. Wir sind halt eine kleine Schule und da ist das sehr überschaubar.
I: Das heißt, Zusammenarbeit?
B: Ist bei uns sehr gut. Also, egal was man will und braucht, da ist immer der Rückhalt der Eltern eigentlich da. (4)
I: Jetzt muss ich nocheinmal zu den Fortbildungen, das habe ich zuerst vergessen. Wenn du von einer Fortbildung nach Hause kommst und die ganz gut war, denkst du dann zu Hause noch darüber nach?
B: Ja, total. Das erzähle ich und sitze ich dann wahrscheinlich sofort gleich noch einmal beim Klavier und spiele mir die Sachen noch einmal durch. Also das ist voll, die haben, eigentlich länger anhaltend sind die in meiner Vergangenheit, in meinem Empfinden eigentlich auch. Da

gibt es viele Situationen, über die ich immer noch gerne nachdenke oder die prägen eigentlich. Ja, die prägen total, diese Fortbildungen.
I: Dann hast du zuerst schon wegen der Supervision angesprochen, das heißt, ihr macht das?
B: Ja. Wir haben sie jetzt zweimal im zweiten Semester gehabt. Jetzt im Zuge halt auch der neuen Mittelschule als Austausch.
I: Und, wird das beibehalten oder wie schaut das aus?
B: Ja, Ja, Ja, soll weiterlaufen.
I: Und ist das wichtig?
B: Ich habe mir zuerst nicht viel vorstellen können darunter, aber ich habe es total gut gefunden. Wenn da jemand ist, der einfach ganz genau weiß, wie er auf das, was du gesagt hast, eingeht, ja oder hinführt oder egal was. Also ich habe das total gut gefunden.
I: Gut, dann haben wir eigentlich schon die letzte Frage. Theorie - Praxis Verhältnis von der Pädak, was sagst du zu dem?
B: Also ich, wenn ich es jetzt in die zwei Fächer zum Beispiel in Deutsch haben wir in der Pädak sehr gute Professoren gehabt und sehr viel gelernt, finde ich und da gibt es sicher noch Dinge, wo ich mir denke, das ist total praktisch anwendbar. Dass die Theorie stattfindet in verschiedenen Dingen, wo man sich nachher denkt, wofür hab ich das gelernt, das ist alle, weiß ich nicht, wie viele Schuljahre, glaube ich, die man in die Schule geht. In Musik hätte man vielleicht noch ein bisschen mehr machen können. Es war aber auch sehr praxisorientiert. Also wir haben da sehr wohl auch gelernt, wie man einen Chor leitet und so weiter. Also es war nicht nur theoretisch, ich finde, dass grundsätzlich die Ausbildung eine ganz fundierte war. Ich habe mich sehr wohl gefühlt in der Pädak und ich bin gerne gegangen und habe die drei Jahre total schön gefunden, weil ich endlich das lernen konnte, durfte, was mich wirklich interessiert und dass es immer Verbesserungen gibt, glaube ich, ja, aber ich denke mir, wir haben auch immer die Blockpraktika gehabt. Wir sind von Anfang an in der Klasse gestanden, das ist schon, vom System her sehr in Ordnung finde ich.
I: Und bereitet sie auf das vor, was dann nachher kommt?
B: Wenn ich es jetzt sagen müsste, jetzt denke ich mir, jetzt ist vieles anders, aber damals war ich glaub ich schon gut vorbereitet. Ich habe nicht das Gefühl gehabt, ich bin da jetzt mit irgendwas besonders überfordert.

Interview 3

I: Also, wieso bist du Lehrerin geworden?
B: Weil ich eigentlich gern mit Kindern, schon, also immer schon mit Kindern gearbeitet habe, oder das einfach gern mache. (4 Sek.) Ja also ich arbeite, das habe ich schon in der Kindheit eigentlich gerne, gern mit Kindern gearbeitet, auf Kinder aufgepasst und ja.
I: Deine beruflicher Werdegang, nur kurz. Wie schaut der aus?
B: Volksschule, Hauptschule, fünfjährige HLW für Land - und Hauswirtschaft, pädagogische Schule in Krems, pädagogische Hochschule und dann eben noch Ausbildungen im WIFI, eben Buchhaltung und so was in die Richtung.
I: Na und hast du gleich einen Lehrerjob bekommen?
B: Ich habe gleich im September einen Lehrerjob gehabt, ja.
I: Und hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich für dein weiteres berufliches Leben geprägt haben?
B: Wie in der (1 Sek.)
I: Egal in welcher Ausbildung oder während deiner Berufslaufbahn, irgendetwas, was dich speziell geprägt hat. Hat es da irgendetwas gegeben, oder?
B: Irgendein besonderes Ereignis, oder so irgendetwas?
I: Ja, oder irgendeine Erfahrung, die du gemacht hast?
B: Na, ich habe nur die Erfahrung gemacht, was gut war in der Ausbildung, war, dass wir immer schon unterrichtet haben, weil da habe ich herausgefunden, dass die Altersgruppe passend war. Also, die 10 - 14jährigen, das sind meine Erfahrungen während der Ausbildungen? (2 Sek.) Eigentlich nicht, nein. Also nichts Negatives oder jetzt nichts ganz was aufregendes.
I: In welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Eigentlich sehr positiv (14 Sek.) Ja, also ich stehe sehr positiv dem Beruf gegenüber. Bin eigentlich immer sehr motiviert und freu mich eigentlich immer, wenn ich in die Schule komme.
I: Das heißt, wie würdest du dich selber als Lehrer beschreiben?
B: Na schon sehr motiviert. Immer auf der Suche nach etwas Neuem und was für die Schüler interessant ist. Damit mir selber auch nicht fad wird eigentlich und ja schon immer am Ball und am Laufenden, ja. Und ich glaube, ich kann Kinder auch sehr gut motivieren. Das habe ich auch jetzt wieder bestätigt bekommen, am Ende der Vierten und ich glaube, meine Unterrichtsstunden sind immer eher lustig und witzig.
I: Das heißt, du machst das gerne?
B: Ja.
I: Und würdest du den Lehrerlehrberuf wieder wählen? Wenn du jetzt noch einmal die Chance hättest?
B: Eigentlich schon, ja.
I: Schon. Das heißt, du bist zufrieden?
B: Ich bin zufrieden, aber auch sicher mit dem Hintergrund, ……. und ich sehe das es in anderen Berufen, vielleicht manchmal noch schwieriger ist und dass die, dass es in jedem Beruf eigentlich Sachen gibt, die anstrengend sind und die nicht so einfach sind und ja.
I: Anforderungen und Erwartungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, was fällt dir da ein?
B: Anforderungen, ja also sehr belastbar im Umgang mit Menschen und auch der ganze Lärm in der Schule (lacht) ist sicher eine Voraussetzung und dass man einfach gern mit Kindern zusammenarbeitet. Dass man die Kinder als Persönlichkeit sieht und ja auf die Kinder halt eingeht.
I: Und wie gehst du damit um? Mit den Erwartungen, die man da an dich hat.
B: Ja, ich denke mir, indem ich da sehr offen bin, ist das (4 Sek.) Also Erwartungen, erklär mir das noch einmal, was da alles, die Gesellschaft, oder die? (1 Sek.)

I: Zum Beispiel, oder was musst du mitbringen, dass du im Lehrerjob bestehen kannst. Hat eh gepasst, was du gesagt, hast.
B: Flexibel auf jeden Fall auf Situation, ja, dass man sich einfach schnell auf, spontan, auf irgendetwas einstellen kann. Sei es eine Supplierstunde oder einfach eine Unterbrechung im Unterricht durch eine Kinderstörung, wie auch immer, ja. Dass nicht immer alles von A bis Z durchzuarbeiten ist oder so irgendetwas, ja. Flexibel, spontan, offen, ja.
I: Empfindest du deinen Beruf jetzt als stressig oder als belastend?
B: Auf jeden Fall, das sollte man nicht unterschätzen. Und je älter man wird, desto, man kann zwar viel mit Routine wegmachen, aber so Belastungen, die man, die ich vor ein paar Jahren noch nicht gespürt habe, werden jetzt schön langsam. Also ich bin schon ein bisschen lärmempfindlich, sag ich einmal. Es ist noch erträglich aber, das hätte ich mir, vor, weiß ich nicht, vor ein paar Jahren überhaupt noch nicht gedacht. Und so auch, während der Schulzeit, wenn alle immer sagen. Ich meine, meine Freundinnen, die gehen 20 Stunden arbeiten, die können die Arbeitszeit auf drei Tage zusammenlegen, oder so. Und ich gehe eine ganze Woche und während der Schulzeit komme ich auf sicher immer das Doppelte in der Woche. Also wenn ich Konferenzen und das auch alles mit einbeziehe, also von dem her, finde ich dieses Zeitkonto, was sie uns da zuschreiben und dass dann die Ferien irgendwo frei sind oder, das ist schon irgendwo gerechtfertigt.
I: Wie gehst du dann mit solchen Stresssituationen um? Oder mit irgendetwas, was dich sehr belastet? Wie gehst du da um?
B: Ja, also ich versuche immer, dass ich dann zum Beispiel zu Hause dann einen Ausgleich finde, in, ein bisschen mit Sport und walken oder so etwas. Das ist einmal, dass ich. Aber in der Situation, wenn jetzt wirklich gerade das auftritt, versuche ich sicher einmal, gelassen zu bleiben und nicht gleich so durchzuzucken. Einfach, das irgendwo mit einer Ruhe zu betrachten.
I: Und wenn dann zum Beispiel so Situationen in der Schule sind, die dich irgendwie aufreiben oder denkst du dann zu Hause noch darüber nach?
B: Eigentlich nicht. Ich habe einen super Mechanismus, wenn ich von der Schule rausgehe, also so wie früher, also die letzten, ersten zwei Dienstjahre habe ich das immer wirklich, da hab ich mir über die Kinder Gedanken zu Hause auch noch gemacht. Wie arm sie sind und das und das. Dass mach ich jetzt nicht mehr. Also das heißt, die Schule, da gehe ich durch einen Vorhang durch, oder wie durch eine Dusche und bin dann eigentlich frei.
I: Das heißt, zum Beispiel, Gespräche oder so mit irgendwelchen Kollegen oder mit einem Partner über irgendwas gibt´s dann bei dir fast nicht, oder?
B: Schon, ich meine, wenn mich etwas wirklich geärgert hat, dann erzähl ich das vielleicht schon meinem Mann zu Hause, aber wenn ich Heim komme, dann bin ich gleich in einer komplett anderen Welt. Eben, dann wartet mein Mann meistens schon und will mir irgendwas sagen von der Firma her, oder, also ich bin da gleich, ich tauch da gleich ganz wo anders wieder ein und es ist vielleicht nicht immer gut, aber. Wenn mich wirklich was total geärgert hat, dann bespreche ich das sehr wohl mit Kolleginnen oder mit meinem Mann, schon. Aber ich liege da nicht im Bett und zerbreche mir da unnötig den Kopf.
I: Wenn wir gleich bei den Kollegen sind, wie ist dein Verhältnis zu den Kollegen?
B: Eigentlich sehr gut. Ich fühle mich da sehr unterstützt und sehr gesattelt. Und nein, es ist eigentlich, bis auf einige Ausnahmen, das wird es aber eh überall geben, also, bin ich eigentlich mit allen. Ich kann mit eigentlich jedem reden sag ich einmal und wenn ich eine Bitte oder was habe, kann ich an jeden herantreten. Das trau ich mir zu, das trau ich mir auch sagen.
I: Gibt es da einen Austausch?
B: Ja eigentlich schon. Also, wir profitieren, überhaupt von meinem Deutschding profitieren wir gegenseitig sehr stark. Es gibt aber in den anderen Fachgruppen immer Kollegen, wo man sich auch austauscht und wo man sagt, wie macht ihr das? Also das funktioniert sehr gut.

I: Glaubst du, hast du eine Rolle im Lehrerteam?
B: Jetzt natürlich neu definiert durch den ……... auf jeden Fall. Die Rolle ist vielleicht für alle noch nicht ganz klar, aber es ist sicher eine Rolle, jetzt mir zugeschrieben. Vielleicht vorher auch schon. Ich war sicher immer so eine, die so Neues immer probiert hat oder irgendwas gesagt hat, ich habe das und das gemacht und so, also, ja. Aber wie gesagt, durch den ….. ist das jetzt sicher ein bisschen verschärft.
I: Und, wie bereitest du dich auf den Unterricht vor?
B: Also schon, entweder jetzt mit diesen Teamstunden meistens gemeinsam mit den Kollegen oder der Kollegin halt. Das machen wir gleich in der Schule, gleich, da sitzen wir gleich vor dem PC und, also da strukturieren wir schon gleich die ganze Woche durch. Und natürlich, wenn da jetzt noch irgendwas, wenn uns noch etwas anderes einfällt, dann sind wir schon auch wieder sehr flexibel und spontan. Und so meine anderen Fächer, teilweise, wenn ich die Sachen in der Schule habe, mache ich das gleich in der Schule, weil dann ist das erledigt und sonst jetzt zu Hause, am Wochenende, ganz verschieden halt.
I: Und welche Materialien verwendest du da?
B: Ja, eine große Fundgrube, habe ich selber schon. Von eben, da haue ich dann auch wieder was weg. Aber zu Hause, bei mir selbst. Das Internet ist ja eben auch eine gute Auswahl an Arbeitsblättern oder oft auch nur an Tipps oder so etwas. Verschiedenste Lehrbücher. Wir haben in der Schule eigentlich im Lehrerzimmer, überhaupt, ich kann das nur von Deutsch sagen, eine gut sortierte, also schon Sachen, wo man Unterlagen rausnehmen kann. Und das Buch ist auch nicht so schlecht, was wir da haben in Deutsch.
I: Und dein Umgang mit den Schülern? Wie ist der?
B: Ja das ist jetzt natürlich meine Sichtweise. Ich versuche immer. Also drei so Grundsätze habe ich für mich gefunden. Lob, ist wichtig. Der Humor ist bei mir wichtig und natürlich akzeptiere ich das dann auch von den Kindern und der Respekt. Also im Umgang mit den Kindern. Mit dem bin ich immer ganz gut gefahren und ja, mein Umgangston ist sicher eher ruhig. Bin nicht so der über drüber, kann aber sicher mitreißen, aber mein Umgangston ist eher ruhig, obwohl wenn es wirklich nicht mehr geht, kann ich schreien auch ((lacht)).
I: Na und, bist du einfühlsam?
B: Ja, das ist sicher, ja.
I: Und, wie würdest du deine Beliebtheit einschätzen?
B: Ja, man soll sich nicht loben, aber ich bekomme immer, ich mach auch selbst immer sehr oft so Feedbacksachen. Schon ein paar Mal mit dem Edo – Feedback, so einen Bogen zusammengestellt und natürlich immer dann das große Feedback in der Vierten dann. Jetzt habe ich auch wieder eine Vierte gehabt und das war durchwegs eigentlich positiv und ich frage die Kinder immer, was soll ich besser machen, oder was gehört noch verändert und ja. Also eigentlich schätz ich mich als beliebt, sag ich, ein. Vielleicht gibt es noch beliebtere, das weiß ich nicht, aber ja. Mich grüßen die Kinder jetzt auch noch, wenn ich in der Stadt wem begegne.
I: Na und der Kontakt zu den Eltern? Wie schaut der aus?
B: Ist schwierig. Wie, glaube ich, bei sehr viel anderen Kollegen auch, dass einfach die Eltern, die man wirklich brauchen würde, dass die nicht kommen oder schwer zu erreichen sind. Und, die, die sowieso besorgt sind, die stehen sowieso ständig da, oder suchen einfach auch einen Kontakt.
I: Gibt es da eine Zusammenarbeit dann, zwischen denen, die kommen?
B: Genau, also die, die kommen, die da sind, funktioniert eh, aber die, die man halt schwer erreicht, da hilft nicht einmal das Telefonieren. Also das ist ihnen egal. Leider.
I: Ist halt so.
B: Genau, also mit dem lebe ich mittlerweile auch, weil ich denke mir, es haben Eltern genauso Pflichten und wenn es die nicht wahrhaben wollen, ja also, man kann nicht mehr, als bitten und, ja ist so.

I: Wenn du jetzt eine Fortbildung machst, denkst du dann nachher noch über die Fortbildung nach?
B: Ich brauche sicher immer Zeit, dass sich das dann einmal setzt. Ich bin immer wenn ich von einer Fortbildung heimkomme, total motiviert und so, aber ich brauche dann schon meine Zeit, dass, dass sich das setzt und dass ich dann darüber nachdenke, wie kann ich das für meinen eigenen Unterricht einbauen und umlegen. Da vergeht sicher mal ein bisschen eine Zeit. Aber ich mache Fortbildungen aus dem Grund, weil ich ja was Neues machen will.
I: Das heißt, was für eine Bedeutung hat es dann konkret für dich, eine Fortbildung?
B: Na Fortbildung, eben einfach dass ich meinen Horizont erweitere und vielleicht in manchen Sachen professioneller werde und ja. Auch für mich als Persönlichkeit vielleicht dann auch noch was besser erklären kann, oder einfach besser auf die Kinder eingehen kann.
I: Das heißt, Erwartung ist dann?
B: Durch das, dass ich schon viele Ausbildungen und Fortbildungen gemacht habe, ist das, die Erwartungshaltung bei einer Fortbildung immer sehr hoch. Und ich bin jetzt schon sehr kritisch, wenn es mir nicht passt und mir nicht gefällt und ich denke mir, das hab ich jetzt schon zum 15. mal gehört und das ist nichts Neues und der Vortragende ist nicht gut, dann stehe ich auf und gehe. Das hat jetzt aber sehr lange gebraucht, weil ich mir nie gedacht habe, dass ich das mache, aber ist jetzt einfach so, weil das ist meine Zeit und ja.
I: Na und, wie viele Stunden du machen musst, weißt du?
B: Die 15 Stunden sind vorgeschrieben.
I: Ja, machst du mehr, weniger?
B: Ich glaube (lacht), 50/ 50, nein, also auf jeden Fall mehr.
I: Und machst du auch andere Sachen, nicht auf der KPH, nicht auf der PH, sondern irgendwas privat oder?
B: Eigentlich schon. Also jetzt mit dem …….. sowieso, das. Und wenn Ausbildung, zum Beispiel soziales Lernen war in Krems auf der KPH und heuer habe ich mal nichts gemacht im Sommer bei diesen pädagogischen Wochen, weil ich mir einfach gedacht habe, nein, das hat eh gereicht, das ganze Schuljahr. Ja, aber ich bin schon immer auf der Suche, schau mir das schon immer durch.
I: Und welche Art von Fortbildungen besuchst du dann vorwiegend?
B: Fachlich, da ist leider oft nicht sehr viel dabei, fachlich, also Deutsch zumindest ist oft nicht sehr, überhaupt nichts im Umkreis. Was sehr gut ist, sind sehr viele persönlichkeitsbildende Sachen, also die sind auch in der pädagogischen Woche oder sonst auch immer angeboten. Also die sind ganz gut, ja.
I: Und wie praxisorientiert sind die dann?
B: Naja, mittlerweile bin ich von dem schon weg, dass ich jetzt unbedingt eine fachliche Fortbildung brauche, dass ich das so, Didaktik und Methoden, das brauche ich jetzt eigentlich nicht. Da geht es mir oft eher so um Tipps, wo bekomme ich vielleicht für Jugendbücher, wo ist eine gute Quelle, oder was ist wieder aktuell. Also jetzt für meinen eigenen Unterricht, da habe ich mir das jetzt eigentlich schon so zu Recht gelegt, da bin ich eigentlich sattelfest und auch mit Methoden. Sehr methodenreich und Methodenvielfalt vom Klippert her und so, ja.
I: Na und gehen sie auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein, die Fortbildungen?
B: Ganz verschieden, ganz verschieden. Also, ich habe sogar so Fortbildungen erlebt, wo man wirklich nur auf den Lehrer eingegangen ist. Wie man zum Beispiel, wie wir da vorher gesagt haben, wie geht man da mit dem Stress um oder so etwas. Dass man wirklich für den Lehrer etwas mithaben kann. Wo ich dann wirklich daran denke, wenn ich in die Klasse reingehe, dass ich vielleicht noch einmal durchatme, oder mal kurz die Augen zu mache oder so etwas. Das ist mir im Moment fast schon bald wichtiger, das heißt jetzt nicht, dass ich nicht gegen das andere, also das ich nicht offen bin, aber, oft denke ich mir, da setze ich mich dann selber hin und schau mir vielleicht selber noch einmal was an. Ist vielleicht oft effektiver, als ich

sitze den ganzen Tag bei einer Fortbildung und denke mir, weiß ich schon, oder habe ich schon gehört, oder so irgendetwas.
I: Na und was ist, wenn du die Fortbildungen hernimmst, die du in letzter Zeit gemacht hast, wie würdest du die bewerten?
(6)
B: Mir kommen jetzt immer die als erstes vom …… ((lacht)). Ja eigentlich, also die von der PH und von der KPH finde ich eigentlich durchwegs, sage ich mal, gut. Ja, die kann man lassen und auch jetzt die Fortbildungen da beim Lerndesigner sind eigentlich auch ansprechend und es wird natürlich noch dauern, dass man das dann irgendwo weitergibt. Jetzt nicht an die Schüler, aber halt dann an die Kollegen. Aber ich würde sie dann schon mit gut bezeichnen.
I: Na und, wie wirksam sind sie auf deinen persönlichen Erkenntnisgewinn?
B: Na eben, das kommt darauf an. Mache ich eher etwas ganz was fachspezifisches oder mach ich sie dann eher für so für mich selber irgendwo ein bisschen. Ist natürlich ganz verschieden, aber meistens der Output ist nicht so schlecht. Also, ja.
I: Und hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht in den Fortbildungsveranstaltungen, die irgendwie, von denen du speziell profitiert hast, oder?
B: Also man trifft bei Fortbildungen meistens immer dieselben Leute, das ist mir schon aufgefallen. Also immer die, die, manche sieht man überhaupt nie und manche Kollegen, da denkt man, die haben genauso den, ich sag einmal den Drang oder das Bedürfnis einfach etwas zu machen und vielleicht auch Kontakte zu knüpfen und einfach ein Netzwerk aufzubauen oder so etwas. Also das fällt mir schon auf.
I: Und findest du, sind Fortbildungen für die Weiterentwicklung wichtig?
B: Auf jeden Fall, ich glaube, dass man sich da selbst irgendwo blockiert, wenn man da nicht sagt, es ist sicher für jeden was dabei. Ich kann mir nicht vorstellen, dass in dem Ganzen, in der ganzen Palette, die da angeboten wird, dass da nicht für irgendjemanden was dabei ist und nein, ich glaube, es müsste für jeden etwas zu finden sein, der fortbildungswillig ist.
I: Stimmt. Wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Na voll motiviert. Da würde ich es am liebsten gleich selbst ausprobieren und gleich in die Klasse gehen und das gleich umsetzen. Es ist dann oft so, die erste Euphorie ist vorbei, dann kommt das aufarbeiten und dann kommt das einmal, also da vergeht, hab ich vorher eh schon gesagt, eher Zeit und da ist man natürlich eher am Boden der Realität. Aber man kann immer was mitnehmen und ein bisschen was ausprobieren und je abwechslungsreicher der Unterricht ist, desto besser ist es auch für den Lehrer, für den Schüler und desto spannender bleibt es einfach.
I: Na und, haben Fortbildungen Auswirkungen auf deine eigene Person?
B: Ja eigentlich schon.
I: Inwiefern?
B: Na einfach so, man wird sicherer im Auftreten. Wenn man ständig irgendwo vielleicht sich auch vorstellen muss oder aufstehen muss, oder irgendwo was machen muss, dann ist es einfach, ja, mir geht es selber so, dass die Persönlichkeit schon gestärkt wird. Natürlich kann man dann auch oft besser mitreden, wenn man mehr Ausbildungen oder Fortbildungen hat und man sieht vielleicht manches auch von der anderen Seite auch und es ist sicher Horizont erweiternd und ja.
I: Und kann man auch Dinge aus einer anderen Perspektive wahrnehmen dann?
B: Genau, das habe ich eh gesagt, dass man das irgendwo von einer anderen Seite dann irgendwo vielleicht, sich mal kurz in den Schüler versetzt. Dass der den ganzen Tag nicht da ist, weil einfach die Katze daheim gestorben ist, oder so irgendetwas, also das ist einfach (2).
I: Und, Auswirkungen auf dein Selbstbild oder Einfluss auf dein Selbstbild? So wie du dich selber siehst.
(2)

B: Durch Fortbildungen?
I: Durch Fortbildungen.
B: Na sicher, je mehr man vielleicht auch so Persönlichkeitsfortbildungen macht, desto besser lernt man sich vielleicht kennen und einschätzen. Und auch abschätzen. Wo, wie reagiere ich vielleicht wirklich in so einer Situation und wie. Würde ich schon sage, dass man das Selbstbild vielleicht besser darstellen kann, oder, oja, würd ich schon sagen.
I: Selbstbewusstsein?
B: Auch.
I: Zwei noch. Hast du Supervision?
B: Nein, habe ich leider noch nicht.
I: Würdest?
B: Ja, auf jeden Fall.
I: Weil?
B: Einfach, weil das auch sehr als, also ich sie nur aus Erzählungen und ich kann es mir ein bisschen vorstellen, wie es sein könnte. Wir haben im Oktober, ist es geplant mit einer Frau. Und auf jeden Fall zu empfehlen, weil es einfach vielleicht ein guter Austausch ist, irgendwo sicher einmal, vielleicht eine Stärkung mit jemand anderen in einer Gruppe zu reden oder einfach einmal, was von einer anderen Seite zu sehen.
I: Letzte Frage. Theorie - Praxis- Verhältnis während der Pädak? Was sagst du zu dem?
B: Ja, also nur Theorie. Sehr wenig Praxis. Die Didaktik war ein Horror, also wenn ich den Herren noch heute treffen würde (2). Ja, aber, ich glaube, es hat sich nicht sehr viel geändert. Traurig. Also die Praxis ist ganz anders und es würde noch mehr Praxis einfach gehören, damit man selber abchecken kann, kann ich mir das ein ganzes Leben vorstellen, oder nicht. Und ich wäre da für Auswahlkriterien und für mehr Gespräche mit den Studenten und wenn einer einen Sprachfehler hat, dann ist er halt, leider, dann wird es sicher einen anderen Beruf auch geben. Oder irgendeine andere Zusammenarbeit mit Kindern, wenn man das unbedingt mag. Also ich würde da schon schärfere Auswahlkriterien treffen und im Bewerbungswesen irgendwo, wenn ich mich bei einer Informatikschule bewerbe oder als Lehrer hingehe, ist davon auszugehen, dass jeder Informatik kann. Oder, dass er sich am Computer auskennt oder so. Also nicht, also sicher auch der Lehrer das Recht hat, sich die Schule mehr mit seinen Fähigkeiten irgendwo auszusuchen. Wenn es irgendwo ein kreativer Zweig ist, oder eher naturwissenschaftlich, also das wär, oder dass irgendwo der Direktor ein bisschen sich sein Team aussuche kann, mit dem er dann arbeiten will.
I: Na und bereitet die Pädak auf das vor, was nachher kommt?
B: Also, in meiner Ausbildung sehr wenig. Also die beste Ausbildung, die ich gehabt habe, war in Ernährung und Haushalt, weil das war eine Lehrerin, die habe ich schon in der HLW gehabt. Die ist zufällig dann auch in die Pädak gekommen und die war Magistra, die hat Ernährungswissenschaften studiert und der Unterricht war einfach ein Hammer. Die hat uns auch von der Didaktik sehr viel beigebracht und da, das kann ich auch für jetzt für Deutsch nehmen. Aber in den anderen Fächer, also, traurig. Also Zeugnis 5.

Interview 4

I: Wieso bist du Lehrer geworden?
B: Ha, super ((lacht)), ahm, ich habe gerne mit Kindern zu tun, das war immer schon seit der Volksschule mein Traum halt, sag ich einmal. Das hat sich nie geändert. Ist seitdem immer ständig da. Der Vorteil ist man bleibt eher am Laufenden, weil man doch mit Leuten zu tun hat. Hauptschule passt eher als Volksschule, das wäre nichts für mich. Also, es ist nie fad, eine Büroarbeit wäre das andere Extrem.
I: Dein beruflicher Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Pädak, dann habe ich Bundesheer ein Jahr und dann habe ich eh gleich was gekriegt, Gott sei Dank. Da war ich Springer, auch in der Volksschule und Sonderschule, hab dort sehr viel gelernt und dann bin ich eh in meine jetzige Schule gekommen. Ich habe dann zuerst das Konservatorium gemacht, dann war ich ein Jahr in England als Sprachassistent, weil ich mir gedacht habe, ich will einmal weg. Die Schule bleibt mir eh noch 40 Jahre lang und dann 2002, wie ich zurückgekommen bin, habe ich den Master angefangen zwei Jahre. Dann war ich ein Jahr im Ausland und dann hab ich wieder einmal ein Jahr nichts getan halt und dann war ich im Ausland zehn Wochen. Sonst wirst du blöd, wenn du immer in dem Rad drinnen bist, in dieser Enge des Systems. Da gehst du dann gerne wieder in die Schule.
I: Hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, während deiner beruflichen Laufbahn, die dich irgendwie geprägt haben?
B: Ich bin Musikkoordinator seit einigen Jahren und habe gleich gelernt, ich würde nie um viel Geld Direktor sein wollen, weil mit den Kindern, wenn du dir da was ausmachst, die helfen dir, die sind pünktlich, die helfen dir auf- und abbauen bei Konzerten, und die Lehrer selten, unverlässlich und ja. Deswegen. Das war einmal das erste. Und dann auch nein sagen lernen. Ich denke mir mal, wenn bemerkt wird, dass du im Unterricht engagiert und bemüht bist, dann wird dir alles raufdividiert, alles. Und die, die faul sind, die stellen sich dumm. Wenn du dich im System dumm stellst, kommst du sehr weit. Wenn du mit schwimmst, nicht auffällst, dann…
I: Haben dich die Erfahrungen beeinflusst?
B: Sehr, auch dass ich den … mache. Ich bin zufrieden, mir macht es Spaß, aber nicht 40 Jahre lange in diesem System.
I: In welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Ich mein, ich mach ihn gerne. Ahm ich habe Seminare gemacht zur Burnout Prophylaxe, denn das geht so geschwind im Musikbereich, egal überall, wo du mit Kunst zu tun hast, da bist du immer in den Schwerpunktschulen der Trottel und da musst du so aufpassen, da bist du hineingezogen, und dann hast du Burnout und das. Man muss immer lernen Abstand, Abstand, Abstand und auch das Emotionale mehr weg zu lassen. Ja, wie stehe ich zum Beruf, was fällt mir noch ein?
I: Eher positiv oder negativ?
B: Ja schon positiv, oh ja.
I: Das heißt du bist zufrieden?
B: Ja, ich würde aber nicht mehr die Pädak machen, ich würde gleich AHS Lehrer machen, also.
I: Wie würdest du dich selbst als Lehrer beschreiben?
B: Mit der Klasse oder generell?
I: Generell.
B: Ahm, ich bin schon engagiert und bin bemüht, was Neues und nicht immer dasselbe zu machen. Und da ist halt eine Mehrarbeit erforderlich, ok, das tut man gerne, da schon. Ich lass mich aber nicht mehr ausnutzen. Nicht mehr. Ich mache meinen Job schon gerne, aber ich lasse mir nichts mehr reindrücken.
I: Welche Anforderungen und Erwartungen bringt der Lehrberuf mit sich?

B: Anforderung ahm Stress, du musst schauen, dass du wirklich Stress bewältigen kannst und auch wieder Ruhephasen hast, dass du sagst ok, jetzt und genug Schlaf, das ist wichtig.
I: Wie gehst du mit dem Stress dann um?
B: Schon versuchen, doch noch genug zu schlafen und nicht alles so sehr zu Herzen nehmen, eher weg mit den Sachen. Und halt ich bin sehr vorausplanend, ich muss halt alles einteilen, weil ich weiß, jetzt kommt das alles näher, was kann man alles im Vorfeld machen, dass es nicht so arg wird. Ich weiß ja schon, dass etwas zukommt auf mich.
I: Ist das jetzt in Bezug auf den Lehrberuf oder schon auch auf dein Studium?
B: Beides, aber auf den Lehrberuf auch, weil als Koordinator in Musik oder die ganzen Konzerte, da muss man alles planen und alles genau, und auch den Probenplan genau machen und Kollegen einteilen, sonst tun sie dir ja nichts.
I: Was ist jetzt Stress und Belastung für dich?
B: Stress ist für mich körperlich und psychisch.
I: Was stresst dich dann am meisten?
B: Wenn ich zu viel zu tun habe, das und das und das…Und meistens wenn es eh sehr stressig ist, dann kommt noch was dazu. Dann wird ein Kollege krank oder dann wird ein Kind wieder krank und das sollte aber schon auftreten. Und dann fällt dir das Stück zusammen und solche Sachen halt wieder.
I: Was ist aber wenn du nicht vorausplanend arbeiten kannst?
B: Dann musst du eh das Beste daraus machen. Deswegen sind wir ja ein Team, das wir uns abwechseln. Obwohl in letzter Zeit, ich habe vieles abgegeben, meinen Koordinator, nichts mehr seit vorigem Jahr, alles weg, weil ich nur mehr wenige Stunden habe. Weil ich habe auch bemerkt, zum Trottel zu machen, da bist du gut, dann wird es kritisiert, wenn was nicht passt und dann ist eh alles selbstverständlich und wenn sie die Arbeit haben, dann auf einmal, pah, das ist ja so viel Arbeit, auf einmal ist es stressig. Und vorher hat dir kein Schwein geholfen.
I: Ahm ja, wie bereitest dich auf deinen Unterricht vor?
B: Informatik habe ich, da bereite ich mich schon vor, aber in Musik geht es viel schneller.
I: Verwendest du andere Materialien auch?
B: Ja, da gibt’s ja so viel mit der neuen Mittelschule, mit den Lernplattformen, da möchte ich auch schauen, dass ich da ein bisschen mit schwimme. Aber es gibt sehr wenige Angebote für Fortbildungen für Informatik. Und das ist halt schade, weil… (5)
I: Und deine Beziehung zu den Schülern, wie gehst du mit den Schülern um?
B: Ahm, sie wissen also, wir haben Spaß, aber schon streng auch, aber sie müssen ihre Sachen da haben, das ist einmal die Grundvoraussetzung. Jede Stunde kontrolliere ich in der Informatikgruppe, ob alle die Mappen da haben, ob alles da ist und dann erst. Und da die Theorie auch dazu gehört, das ist einmal so, und dann passt es eh. So halt. Konsequent, ich bin schon sehr konsequent. In Englisch habe ich immer die Verbesserungen nachkontrolliert, weil sonst machen sie ja gar nichts mehr. Und alles genau Buch geführt, dass man ja alles belegen kann für den Elternsprechtag. Da ist halt alles sehr mühsam gewesen, aber.. erfordert selber sehr viel Selbstdisziplin.
I: Wie schaut es in Bezug auf dein Einfühlungsvermögen aus?
B: Schon auch. Ich habe eh gesagt, wenn sie ehrlich sind und dann sollen sie kommen und dann können wir reden oder wenn irgendwas, dann ist es wurscht, wenn er einmal die Hausübung vergisst. Sie sollen ehrlich sein, um das geht es. Ehrlich. Dann sollen sie es halt nachbringen. Wenn ich mich darauf verlassen kann, dass sie es bringen, dann ist das kein Problem. Aber wenn man ihnen nachrennen muss, das spielt es nicht. Weil später im Leben muss man auch dazu stehen und nicht herum lügen. Ich bin im Grunde konsequent, vielleicht aber auch ein bisschen konservativ, weil viele sind so cool und übertrieben, aber diese Coolness, die spielt es nicht. Man muss auch was vorweisen, eine Leistung.
I: Na und die Beliebtheit bei den Schülern, wie schätzt du dich da ein?

B: (3) Ahm, schon. Mein Vorteil ist das Alter, noch immer. Das ist schon einmal ein Vorteil und als Mann auch, weil an der Hauptschule schon sehr viele Frauen sind und das einmal von Haus aus schon einmal… Und, ja ich bin auch viel mitgefahren auf Projektwochen oder auch Exkursionen und solche Sachen, da schon, aber man muss aufpassen, aber ich mach jetzt auch nichts mehr. Ich fahre vielleicht ein bisschen mit, aber ich mach selber nichts mehr, weil…
I: Das heißt, Verhältnis zu den Kollegen schaut wie aus?
B: Ahm, ja man muss, ich habe gelernt, man muss sehr aufpassen, was man sagt, das Private ganz hinaushalten. Ich erzähle nichts mehr privat von mir, weil da bist du nur, da wirst du nur hinter dem Rücken und alles, eine Weiberwirtschaft halt. Tut mir leid, aber oft, die hat man überall. Und immer schon auch eher nicht emotional werden. Aber sonst funktioniert es schon, aber halt eher auf der schulischen Ebene. Manchmal geht es auch privat, wenn wir zu einem Heurigen gehen, oder wenn jemand Geburtstag hat, das schon, das funktioniert gut. Wir waren früher viel zerstrittener, da waren wir zwei Parteien, zwei Lager, klar ein gemeinsamer Feind schweißt zusammen. Den gibt's nicht mehr. Die …… geht auch in Pension, der Feind ist auch weg, der hat sich auch angepasst und jetzt zerfleischen wir uns selbst. Aber nicht so arg, aber es beginnt halt dann und deswegen denke ich mir: ohne mich. Ich helfe schon mit und tu, aber ich passe sehr auf, wenn du irgendetwas sagst, wird es gleich umgemünzt. Das habe ich erst gelernt, letztes Jahr, nach zehn Jahren, wirklich. Liebe Kolleginnen, die mir wirklich viel, als Junglehrer viel geholfen haben und so, aber da habe ich so einige Erlebnisse gehabt, bist du narrisch. Pfh, aber gut das gehört auch dazu.
I: Gibt es dann Kollegen mit denen du dich so austauscht, über das Schulische?
B: Ja, schon mit allen. Das ist super, ja. Egal, ob Mann oder Frau.
I: Und worüber redet ihr da?
B: Ja eh, generell über die Faulheit der Schüler halt und solche Sachen, über die Eltern, worüber sie sich aufregen und halt, alles Leistung, Verhalten natürlich auch ist eh klar und und was tust du, wie geht es dir, wie ist er bei dir, kann der überhaupt was, ist das überall, was machst du, machen wir was gemeinsam. Das ist bei den Lehrern ja, jeder tut einzeln kämpfen, statt dass er sich zusammentut, ja ok und dann haben die Eltern und keine Chance. Wenn wir alle an einem Strang ziehen. Das ist nicht möglich bei den Lehrern.
I: Profitierst du dann von dem, wenn du mit ihnen redest?
B: Oh ja, schon. Oh ja, man lernt viel von den älteren Kollegen, oh ja, das schon.
I: Weiß nicht, glaubst hast du eine Rolle bei dir im Kollegium?
B: Ja schon, ich war zehn Jahre der Koordinator und war eingeteilt, als Junger hat man das halt, ja. Und jetzt natürlich jetzt ist es halt für sie schwer, dass ich das nicht mehr bin. Früher bei den Konferenzen, da habe ich gestritten und da habe ich gesagt, das machen wir und mit der …… oft. Und jetzt denk ich mir, nein, andere. Und das geht halt nicht so akribisch und nicht so wie es früher war und das Geld rennt davon, das ist alles wurscht. Und sie sagen auch, ich lasse sie im Stich und solche Sachen. Ich habe eh zu einer Kollegin gesagt, ich lasse euch nicht im Stich, aber ihr müsst das akzeptieren, wenn ich nur sechs Stunden da bin, eh an zwei Tagen, ich kann nicht alles machen. Da sind sicher noch viele Kämpfe, aber ja, gut. Neid ist ein großer Faktor.
I: Gehen wir weg von den Lehrern. Was ist mit den Eltern, wie ist da der Kontakt?
B: Ich habe jetzt keine Hauptgegenstände, am Elternsprechtag war keiner da, verstehe ich auch. Ich habe Informatik und nicht…
I: Na und vorher?
B: Vorher war es, oh ja, ich habe immer gesagt, die Eltern müssen kommen, ich will mit den Eltern sprechen. Mir ist das wichtig, und so. Die sind immer gekommen. Sonst habe ich sie halt angerufen und so. Und da merken sie halt, dass man dahinter ist.
I: Das heißt der Umgang ist wie?
B: Sehr, ahm, (3) gut, also nicht freundschaftlich, auf das muss man aufpassen, weil da darfst du dich nicht verbrüdern mit den Eltern, aber ok, ja. Bei Konzerten kommen sie auch oft her

und dann redet man. Wir haben am Dienstag Open Air gehabt, da haben wir auch viel geredet, gleich. Also eher positiv, ja. Bis jetzt, muss ich sagen, bin ich zufrieden.
I: Wenn zum Beispiel in der Schule irgendwas passiert ist, Situationen mit Schülern oder so, denkst du dann daheim noch drüber nach?
B: Oh ja, schon. Das nehm ich mit nach Hause. Schon. Früher habe ich mich geärgert und wirklich, schlafen habe ich schon immer können, also so weit ist es nicht gegangen, aber ich habe mich schon oft geärgert. Jetzt ist es schon ein bisschen weniger geworden und dann, heuer ist es weniger, weil ich ja nicht mehr so viel Schülerkontakt habe.
I: Das heißt, wie verarbeitest du das dann?
B: Nachdenken halt auch (6) und ja, wie man es besser machen kann, wie man die nächsten Schritte planend. Was für einen Plan lege ich mir zurecht.
I: Machst du das alleine?
B: Ja, alleine. Man redet schon einmal mit Kollegen, das schon. Fast so Supervisionsartig, dass man zusammen hilft oder was. Ich fresse nicht alles rein. Ein älterer Kollege, der macht das und den zerreißt es halb, nein, das mache ich nicht.
I: Wenn du darüber nachgedacht hast oder wenn du mit jemandem geredet hast, wie geht es dir dann?
B: Leichter, schon leichter. Es ist nicht, dass es weg ist, aber es ist schon viel leichter. Das schon.
I: Wenn du zum Beispiel eine Fortbildung besuchst, machst du das dann auch so? Denkst du dann auch darüber nach?
B: Ja, ja schon, oh ja. Man redet dann auch, klar mit den anderen im Seminar halt und so. Das ist auch einmal nett.
I: Und würdest du gerne Supervision machen?
B: Oh ja, das würde ich gerne.
I: Und machst du?
B: Bei uns gibt es bei der neuen Mittelschule, das Jahrgangsteam und da bin ich aber nicht dabei, weil das geht nicht. Ich habe aber gehört, dass ein paar eben sagen, alles ist so schön und mir geht es eh so gut und dann bist selber auch nicht so bereit, dass du sagst, was du denkst. Also dann, einzeln schon, aber in der Gruppe musst aufpassen wieder. Weil das wird dir gleich als Schwäche ausgelegt.
I: Gut, jetzt geht es um die Ausbildung kurz einmal. Bei der Pädak: Verhältnis Theorie und Praxis, wenn du an deine Pädak Zeit zurückdenkst, wie war das?
B: Ahm, da war (4) die Praxis war gut, das soll so bleiben, aber Theorie war zu wenig. Im Musikbereich, Englisch, ein bisschen eine Tiefe gehört her. Gehört her, noch mehr. Aber das ist weniger geworden, jetzt durch die Hochschule. Die Tiefe ist weniger auf Kosten der Forschung. Das ist ganz wichtig, das braucht man im Lehrberuf ((lacht)). Das Verhältnis überhaupt jetzt bei der Pädagogischen Hochschule sollte doch ein bisschen mehr in die Tiefe eintauchen.
I: Jetzt geht's um die Fortbildungen: Weißt du wie viele Stunden du machen musst?
B: Ja, die fünfzehn Stunden.
I: Machst du das alles?
B: Ja, pfh, hunderte.
I: Also viel mehr?
B: Ja, nächste Woche habe ich fünf Tage in Baden und in St. Pölten und für Informatik ein paar Tage, da habe ich was gekriegt und in der Hauptschule ist auch viel, Landestagung, Bundestagung. Das mache ich gerne, da ist mir die Zeit auch wurscht.
I: Machst du andere Sachen auch?
B: Ja.
I: Wenn du jetzt an die verpflichtenden Fortbildungen denkst, was besuchst du da vorwiegend?

B: Das ist so persönlichkeitsbildend, so Sachen, Konfliktbewältigung, was haben wir noch, was war das? Und ein paar andere Sachen.
I: Also eher praxisorientiert oder wissenschaftlich?
B: Das ist eher was, was man für die Praxis brauchen kann, aber keine Stundenbilder mitbekommt. Da ist für dich selber, wie du besser umgehen kannst. Und Informatik halt, da halt schon sehr fachwissenschaftlich. Das man sagt, ok, ich brauch jetzt was, was gibt es Neues wieder und solche Sachen. Musik, praktische Musik, Musiktagungen, da hast, da tust du musizieren, singen halt, das ist toll.
I: Warum machst du gerade die Sachen?
B: Weil in Musik, da musst du …….. am Laufenden bleiben und das ist immer nett, das sind so tolle Seminare, da triffst du jedes Jahr die gleichen Leute. 120 Leute immer bei den Bundestagungen und der Austausch ist super.
I: Und was sagst du, wie praxisorientiert sind die Fortbildungsveranstaltungen?
B: Die Hauptschultagungen sind spitze, die Landestagungen und Bundestagungen sind super organisiert, da sind super Referenten.
I: Und alles andere?
B: Ahm, NLP war ein bisschen schwach, da waren, die wollten sich ein schnelles Geld verdienen mit den Lehrern halt, sagen wir. War ok, aber ja. Und Informatik war ein paar Mal schwach, das war sehr schwach. Ein paar gute auch, aber auch ein paar schwache. Das ist halt immer eine Mischung.
I: Da heißt, wenn du eine Fortbildung machst, was hast du da für eine Erwartung?
B: Ha das ich schon, ahm (4), dass die Referenten schon drüber stehen, weil das merkt man ja gleich, ob sich der auskennt und so. Dass da ein bisschen was weitergeht. Ich verhocke nicht den ganzen Tag, es muss schon was weitergehen. Ich will jetzt nicht, weil viele wollen immer gleich Rezepte haben und was mitnehmen, da kriege ich auch eine Aversion, weil das geht nicht alles. Aber dass jetzt Stundenbilder und das mach ich jetzt genau so, dass sind die wenigsten, aber auch in Musik jetzt, man muss es immer ummodeln für deinen Bereich. Aber das Skriptum ein bisschen, ein bisschen was sollte schon vorbereitet sein, dass man nicht alles mitschreiben muss.
I: Das heißt, was für eine Bedeutung hat eine Fortbildung?
B: Eine große. Nächste Woche vier Tage und dann habe ich noch zwei Tage nonverbales Klassenzimmer auch noch im September noch. Und ich denke mir, nein solche Sachen, die gratis sind, blöd wäre ich, oder? Auch wenn ich mit …….. zu tun habe und genug, aber ich will das unbedingt jetzt haben. Das suche ich mir aus und melde mich an. Snowboard habe ich auch vor ein paar Jahren angefangen überhaupt und da gibt es in den Weihnachtsferien immer Saalbach, die Fortbildung. Wenn du den Begleiter hast, kannst du immer hinfahren, das ist auch toll. Das muss man ausnützen. Es wird viel gestrichen, sowieso, und solange es das gibt, muss man es ausnutzen.
I: Das heißt, gehen Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse ein?
B: Ja, ja. In Informatik zu wenig. Sonst schon, ja, was Sport ist und Musik ist.
I: Wenn du jetzt an die Fortbildungen denkst, die du in letzter Zeit gemacht hast, wie würdest die bewerten?
B: Ja diese NLP Geschichte, die habe ich drei Tage gemacht, die war ein bisschen schwach, zu wenig Fortgang und das Musik, das war im März, das war super.
I: Und wenn du an deinen persönlichen Erkenntnisgewinn denkst, wie wirksam ist da eine Fortbildung?
B: Immer, immer wirksam. Auch wenn sie jetzt nicht so ertragreich ist, denke ich mir, irgendwas nimmt man immer mit. Ich habe mich noch nie geärgert, ma, jetzt wäre ich besser zu Hause geblieben, das war unnötig. Nie.
I: Hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht in Bezug auf Fortbildungen, die da jetzt erwähnenswert wären?

B: Ja, das halt, Lehrer sind ein eigenes Volk und da bin ich lieber in der Schule, in den Klassen, bevor ich Lehrer unterrichte. Das ist interessant, wenn man die Körpersprache ansieht.
I: Sind Fortbildungen für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Ganz wichtig. Das mit den fünfzehn Stunden, das ist ja lächerlich. Und manche kämpfen, dass sie es zusammenbringen. ((lacht))
I: Welche Bedeutung hat eine gute Fortbildung für dich?
B: Erstens, dass du einen Austausch hast mit den anderen Teilnehmern. Da haben sich tolle Kontakte entwickelt, wo wir per Email Kontakt sind, wo man sich ein paar Jahre darauf wieder trifft und redet, also wirklich solche Sachen. Und dann hast du auch einen Gewinn auch, weil du was dazulernst.
I: Wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Immer, das ist immer fast wie Urlaub. So super und wenn es eine gute ist, da bist du, da brauchst du das dann nur mehr nehmen. Das gibt eine Kraft. Das ist super und dann tust du weiter und dann der Austausch mit den anderen. Und da kann man so viel lernen. Alleine hättest du gar nicht so viel Energie.
I: Regt eine Fortbildung dazu an, dass du Dinge aus einer anderen Perspektive wahrnimmst?
B: Ja, schon. Kritischer auch und ein bisschen weiter. Weil man hat so seinen Blick, meine Welt und mir geht's so schlecht, ja und dann redet man mit anderen Lehrern und ist wieder zufrieden.
I: Hat es Einfluss auf deine Motivation?
B: Ja sehr.
I: Und auf dein Selbstbild?
B: Auch, oh ja, das ist ein Teil. Ich könnte mir nicht vorstellen, dass ich einmal ein Jahr gar keine Fortbildung mache.
I: Inwiefern hat es Einfluss auf dein Selbstbild?
B: Ich will nicht stehen bleiben, ich will, dass was weitergeht. Es gibt immer was Interessantes, was Neues.
I: Und Selbstbewusstsein?
B: Auch, wenn ich mir denke, da habe ich wieder was dazu gelernt, dann ist man sicherer wieder und. Unbewusst halt auch, das bekommt man gar nicht mit, oft. Also meistens.

Interview 5

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: Weil ich eigentlich was anderes studieren wollte, meine Eltern haben mich gedrängt einen sicheren Job zu bekommen, eine Ausbildung zu machen, die kürzer ist und ich war aber davon überzeugt, weiter zu studieren, trotz alledem ist die Arbeit mit Menschen eine Abwechslung und eine Motivation und nicht immer das gleiche machen zu müssen.
I: Wie schaut jetzt dein beruflicher Werdegang dann aus?
B: Ich hab nach der Matura die Pädak absolviert, studiert, bin dann ein Jahr im Schuldienst gewesen und da ich dort nicht so glücklich war, hab ich das Doktorat der absolviert, bin aber dann doch wieder an die Schule zurückgekehrt und seit zwei Jahren hier wieder an der Schule.
I: Gut, welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?
B: Da ich davor in einer Privatschule unterrichtet habe, Erfahrungen in einer anderen Schule und dazwischen auch kurz im polytechnischen Lehrgang war, sehr unterschiedliche Erfahrungen. In der Privatschule habe ich dort erlebt, dass die Kinder sehr behütet sind und die Probleme wo anders liegen, sprich die Eltern geben die Kinder in diese behütete Schule, weil sie wollen, dass wirklich für alles und jedes gesorgt wird. Der polytechnische Lehrgang ist indiskutabel für mich und hier gibt es halt andere Problematiken, wo jetzt mehr die Beziehungsarbeit im Vordergrund steht, nicht so sehr das Unterrichten.
I: Hat dich das irgendwie beeinflusst oder inwiefern hat es dich beeinflusst?
B: Sehr, indem einfach das Ziel Unterricht oder Wissen zu vermitteln selber einfach total zurück gesteckt ist. Mehr Inhalte zu vermitteln einfach nicht mehr im Vordergrund steht und das auch nicht mehr so wichtig ist, was die Kinder können. Auch zum Selbstschutz, um zu überleben ((lacht)).
I: Dein persönliches Verhältnis zum Beruf ist jetzt welches?
B: (3) Versuchen, die Distanz zu wahren, Persönliches nicht zu sehr an mich heran zu lassen,… Da ich Probleme, die an mich herangetragen werden im positiven wie im negativen Sinn, weil ich glaube, dass die Kinder nett sind, trotzdem mit allen möglichen Problemen an einen herantreten. Weil ich das Gefühl habe, dass hinten und vorne der Ansprechpartner fehlt. Lehrer sind jetzt eine Bezugsperson und die Distanz wird immer weniger und die versuche ich dann persönlich zu wahren, obwohl es nicht immer funktioniert. Meine persönliche Grenze liegt immer für mich da, wenn ich nach Hause gehe und nicht mehr daran denken muss, was hier war. Dann ist es ok, wenn es mich dann nachher im Schlaf oder im Traum beschäftigt, dann ist es zu viel. Es ist leider aber oft trotzdem so.
I: Das heißt, wie beschreibst du dich jetzt selbst als Lehrerin?
B: Als Ansprechpartner, als Bezugsperson für jegliche Fragen des Lebens. Der Unterricht und das Wissen steht sehr weit hinten in der Prioritätenliste.
I: Und bist du gerne Lehrerin?
B: An und für sich ist der Job, wenn man sich in der heutigen Arbeitswelt so umschaut, ein gut bezahlter, im Hinblick auf die nicht nur fünf Wochen Urlaub. Das muss man einfach sagen. Was mir halt am meisten gefällt ist wirklich die Abwechslung, dass nicht jeder Tag gleich verläuft, weil es um verschiedene Projekte geht. Das heißt, jeden Tag in ein Büro gehen zu müssen und von acht bis fünf am selben Sessel zu sitzen, wäre noch mehr Horrorvorstellung. Die Zufriedenheit im Beruf hat sich echt sehr vermindert (3), weil die Arbeitsbelastung meiner Meinung nach jährlich und wöchentlich steigt, nicht nur die administrativen Dinge, auch von den Strukturen, die um einen herum sind und auch von der Akzeptanz der Gesellschaft, vom Umfeld.
I: Das heißt, würdest du es wieder so machen mit deiner Ausbildung?
B: Ich würde es nicht mehr so machen, ich würde wahrscheinlich ein ganz anderes Berufsfeld wählen, in dem man wahrscheinlich mehr Erfolgsaussichten hat so in Richtung Recht oder

Wirtschaft und damit meine Selbstständigkeit begründen. Und einfach einen Beruf wählen, in dem man selbständig Geld machen kann.
I: Ok. Und wie gehst du mit stressigen und belastenden Situationen um?
B: Wenn ich heimkomme, ich hab keine Kinder und Gott sei Dank einen sehr netten Lebensgefährten, dann heißt es zuerst einmal heim kommen, Türe zusperren, niemanden mehr hören und sehen. Musik und sonstiges ist tabu, hauptsächlich Ruhe, nur den Fernseher leise im Hintergrund, das halte ich aus. Und dann Gespräche mit dem Partner. Dem kann ich wirklich erzählen, was war und von dem kann ich mir Tipps und Ratschläge holen und auf sein Verständnis hoffen. Und das bekomm ich Gott sei Dank.
I: Wie bereitest dich auf deinen Unterricht vor?
B: Da ich schon lange im Beruf bin und studiert habe, tu ich mir im
Bereich Sport sehr leicht. Da die Inhalte immer mehr in den Hintergrund rücken, brauche ich mich nicht wirklich vorbereiten, jetzt auf die Inhalte. Es geht wirklich um die Disziplinierungsarbeit und die Beziehungsarbeit. In Englisch ist es so, dass erst im nächsten Jahr ein neues Lehrbuch eingeführt wird. Das Buch mit dem ich jetzt gearbeitet habe, war alle zwölf Jahre das gleiche. Da war an Vorbereitungsarbeit nicht wirklich viel zu tun, da ich alle vier Bücher auswendig kenn.
I: Und der Umgang mit den Schülern, wie schaut der aus?
B: Eher freundschaftlich, mit dem Leitspruch: Wie man hineinschreit, so kommt es heraus. Und ich denke, das möchte ich den Schülern auch vermitteln. Seid nett zu mir, dann bin ich es auch, ich zeig euch, wo die Grenzen sind.
I: Und Einfühlungsvermögen?
B: Ich glaub schon, dass ich umgehen kann, leider zahlen die Netten drauf. Weil die müssen sich dann das Geschrei anhören, oder die Schimpferei. Ich glaube schon, dass da eine Gerechtigkeit herrscht und die Kinder das auch spüren. Wieder in dem Sinne: Tut ihr was, dann können wir uns auch mit netten Dingen beschäftigen, tu ihr nichts, dann wird's halt schlimmer.
I: Deine Beliebtheit bei den Schülern, wie schätzt du die ein?
B: Ich glaube, dass ich im Umfeld eher jünger wirke, als ich tatsächlich bin und so komm ich bei den Schülern an. Die sehen mich nicht als die alte Lehrerin mit der Hornbrille ((lacht)), sondern eher als noch junge, agile, sportliche Frau, die da noch mithalten kann.
I: Und wie schaut dein Verhältnis zu den Kollegen aus?
B: Relativ gut. Ich habe unterschiedliche Erfahrungen gemacht, in den verschiedenen Schulen. Hier im Kollegium finde ich das Klima sehr gut, man kann über viele Dinge sprechen. Es gibt aber auch diverse Probleme, Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten, über die ich mich sehr ärgere oder wo es keine Plattform gibt, wo man diese Probleme anbringen kann.
I: Tauscht du dich mit deinen Kollegen aus?
B: Mit den Kollegen ehrlicherweise über belanglose Dinge. Zu Kollegen, wo man Vertrauensverhältnisse glaubt zu haben, obwohl ich das nicht wirklich einschätzen kann, da sich keine wirklichen freundschaftlichen Beziehungen ergeben haben. Im Gegensatz zu meiner vorigen Schule, da hat sich eine freundschaftliche Beziehung ergeben, mit meiner jetzigen besten Freundin. So bleiben die Gespräche an der Oberfläche.
I: Und deine Rolle im Kollegium?
B: Die Rolle ist, so zu tun, die Arbeit so zu tun, die eigene Persönlichkeit in den Hintergrund zu stellen und zu funktionieren. Es führt kein Weg daran vorbei ((lacht)).
I: Und die Beziehung bzw. der Kontakt zu den Eltern, wie funktioniert der?
B: Auch im Gegensatz zu meinen Vorerfahrungen. Die Eltern bemühen sich kaum um die schulischen Leistungen und interessieren sich nicht. Die Kinder suchen einen Ansprechpartner, weil ich das Gefühl habe, zu Hause wird nicht gesprochen. Meine Ausdrucksweise ist auch teilweise sehr derb, im Gegensatz zu früher, weil ich das Gefühl

habe, dass es nicht anders verstanden wird und ich auch das Gefühl habe, dass zu Hause nicht anders gesprochen wird. Der Kontakt zu den Eltern ist an den Elternsprechtagen sichtbar, fünf Eltern, egal ob vorgeladen oder nicht. Sehr dürftig.
I: Gut. Das hast du eh schon einmal kurz angesprochen, wenn in der Schule irgendetwas passiert ist, dass du eben mit deinem Partner redest. Das heißt, wie verarbeitest du Geschehenes?
B: Über Gespräche, auch mit meiner Mutter und eben mit meiner Freundin, die selber Lehrerin ist und das natürlich gut verstehen kann. Und da fühle ich mich dann natürlich immer sehr gut verstanden.
I: Wenn du zum Beispiel Fortbildungen machst, reflektierst du dann auch darüber?
B: Ahm, über die Fortbildungen?
I: Ja.
B: Ja, ahm, es überrascht mich immer dann, wenn eine Fortbildung so ist, dass ich sage, das hat etwas gebracht. Weil ich habe schon in meinem Leben wirklich so viele Aus- und Fortbildungen erlebt, dass es jetzt schon ein Wunder ist, wenn ich sage wow. Und wenn tatsächlich einmal so eine Fortbildung stattfindet, wo ich was Neues höre, oder wo ich sage, das hat sich ausgezahlt, diese Zeit dafür abzusitzen, dann bin ich sehr froh, aber es ist leider sehr selten.
I: Und würdest du gerne Supervision haben?
B: Ahm, wäre manchmal nicht schlecht, sich mit jemandem, der außen steht auszutauschen. Allerdings würde ich dann aber schon wollen, dass das jemand ist, der erstens einmal tatsächlich nicht involviert ist aber trotzdem das Setting Schule kennt.
I: Verhältnis zwischen Theorie und Praxis während der Lehrerausbildung: was sagst du da dazu?
B: Also, da meine Lehrerausbildung, ich muss es leider sagen, zwanzig Jahre zurückliegt ((lacht)), ah. Verhältnis Theorie-Praxis ist einfach diametral, unterschiedlich. Man lernt Theorieinhalte mehr so in idealisierter Form, wie der Unterricht auszusehen hat, was in der Praxis sich dann, ja inhaltlich zu verwenden, aber umzusetzen sehr schwierig ist.
I: Wie stehst du da dazu?
B: Da ich ja nicht weiß, wie sie sich in der Zwischenzeit verändert hat, denke ich doch, dass da auch mehr Ehrlichkeit herrschen sollte, in der Ausbildung, wie es tatsächlich im Alltag ist.
I: Wie viele Stunden musst du von der Schule aus an Fortbildung machen?
B: Ahm 15 oder so.
I: Machst du das alles?
B: Ich habe heuer zum Beispiel 40 Stunden.
I: Und machst du zusätzlich irgendwo anders auch noch irgendwelche Fortbildungen?
B: Was Sport betrifft, kann ich mich an der PH und der KPH mich sowieso nicht finden, weil da bin ich selber. Sondern da muss ich mich sowieso dann an
Sportorganisationen wenden, die da speziellere Ausbildungen bieten. Da ich ja eine umfassende Grundausbildung habe, interessieren mich die Basisthemen nicht wirklich mehr, weil das ist, also ich hätte, ich mache dann spezielle Themen, die mich interessieren.
I: Wie viel machst du da noch zusätzlich im Jahr im Schnitt?
B: Na ja, so zirka, sag ich einmal drei bis vier so Fortbildungstage zusätzlich.
I: Das heißt du machst vorwiegend Sportsachen an Fortbildungen?
B: Ja, hauptsächlich so Kongresse, Workshops und Referententreffen und so neuester Stand und auch in der Praxis so neueste Trends und solche Sachen.
I: Warum jetzt speziell das?
B: Erstens, weil es mich selber interessiert und zweitens möchte ich
auch am neusten Stand bleiben, vor allem in der Sportwissenschaftstheorie.
I: Wie schaut dann die Praxisorientierung aus?

B: Die, die ich mir dann auswähle, die wähle ich ja sehr gezielt aus, weil ja die Zeit sehr begrenzt ist. Da schau ich dann schon, dass das hochwertige Veranstaltungen sind.
I: Das heißt deine Erwartungen sind?
B: Hoch. Und werden sehr oft leider enttäuscht.
I: Und was für eine Bedeutung hat eine Fortbildung für dich?
B: Ahm, (2), Referenten zu erleben, die tatsächlich kompetent sind und was zu sagen haben und mich überraschen zu lassen, ob es neueste Erkenntnisse gibt, die ich noch nicht kenne.
I: Gehen Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse ein?
B: Schon, ja, also, da ja dann Praxisfragen gestellt werden können, müssen sie zwangsläufig eingehen. Aber ich habe natürlich auch abgehobene Referenten erlebt, die glauben sie stehen drüber.
I: Wie würdest du die Fortbildungen der Pädak bewerten, die du heuer gemacht hast?
B: Ahm, (3), viel Gerede um nichts.
I: Da geht es jetzt nur um die Pädakfortbildungen: wie wirksam sind die in Bezug auf deinen Erkenntnisgewinn?
B: Unwirksam ((lacht)).
I: Profitierst du dann davon?
B: Nein es ist eher verlorene Zeit. Da kann ich mir aus dem Internet durch Google mehr Wissen aneignen, als da drei Stunden abzusitzen. Weil wenn ich eine spezielle Frage habe und ich will es wissen, bin ich mit Google schneller.
I: Sind Fortbildungen generell für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Doch ist schon wichtig, weil ich kann nicht immer auf einem Wissensstand oder Methodenstand bleiben und nie irgendwas anderes ausprobieren, sonst wird es ja auch wieder fad.
I: Das heißt, eine gute Fortbildung hat jetzt was für eine Bedeutung für dich?
B: Tatsächlich neues Wissen, neue Inhalte kennen zu lernen, Referenten auszuwählen, die tatsächlich kompetent sind und wenn ich dann mit dem Gefühl rausgehe, da kann ich was davon mitnehmen, egal, ob ich es jetzt in der Schule umsetzen kann, sondern nur rein für mich, mir ein gutes Gefühl gibt, das hat mir jetzt was gebracht oder zumindest einen Leitsatz oder eine Weisheit oder das besser durchhalten zu können, dann hat es einen Sinn gehabt.
I: Das heißt, welche Auswirkungen haben die dann auf deine eigene Person?
B: Ahm, Leitsätze, die man dann daraus formt. Also ich kann mich jetzt daran erinnern, wir hatten an der Schule intern zwei Seminare, davon ist ein einziger Leitsatz hängen geblieben. Ist zwar wenig für sechs Stunden absitzen, aber trotzdem orientiere ich mich dann daran. Zum Beispiel das war jetzt: Hast du Zweifel, sage nein. Oder: Krisen haben Zeit. Das sind so Leitsätze, die ich mir dann in persönlichen Krisensituationen immer wieder vorsage, wo ich mir dann denken, das hat es mir wenigstens gebracht, dass ich mir das dann vorsagen kann.
I: Sieht man dann Dinge aus einer anderen Perspektive?
B: Im Austausch mit anderen oft. Auch das ist gut, wenn ich dann mich im Vergleich mit anderen sehe, wo meine Position ist und mir dann denke, na ja, so schlecht scheint meine Stellung nicht zu sein, weil andere nehmen es sich noch mehr zu Herzen, leiden noch mehr darunter und wenn ich dann sehe, wie andere sich oft da hinein tigern und wirklich das eigene Leben oft vernachlässigen, obwohl man ja selbst nicht davor gefeit ist, dann bringt das schon was, wenn man eben sieht, dass es einem selber doch noch besser geht. Dass man das selber besser durchdruckt.
I: Haben Fortbildungen Einfluss auf deine Motivation?
B: Nein, auf meine Motivation an und für sich nicht.
I: Und auf dein Selbstbild, auf dein Bild, das du von dir selber hast?
B: Eben im Sinne dass ich den Vergleich mit den anderen dadurch bekomme.
I: Und auf dein Selbstbewusstsein?

B: Ich glaube das holt man sich nicht von Fortbildungen. Das entwickelt sich mit der Zeit und auch durch das Umfeld, das man hat. Privat, nicht schulisch und nicht fortbildungsmäßig.

Interview 6

I: Wieso bist du Lehrerin geworden? ((lacht)) Standardfrage ((lacht))
B: Das wollte ich schon als kleines Kind und ich habe mir gedacht, ich mach es besser. Und weil es mir Spaß macht mit Kindern zusammen zu sein und Jugendlichen.
I: Dein beruflicher Werdegang, wie schaut der aus? Nur kurz.
B: Pädak. (2) Und dann die Zusatzausbildung eh von ... Pädagogik und ……. Und dann Outdoorpädagogik und Probedeutikum und Traueraspekt.
I: Und hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben, während deiner Ausbildungen?
B: (5) Ja, ganz wichtig war in der Jugend die Ausbildungen für den Orientierungstagleiter. Orientierungstage mit Kindern und Jugendlichen, vor allem mit Jugendlichen zu machen, weil das spezielle Themen waren. Dann ganz wichtig waren die Supervisionsstunden.
I: Und, in wie weit hat dich das beeinflusst?
B: Supervisionsstunden?
I: Ja, oder generell was du jetzt gesagt hast.
B: Das ich die Unterrichtsmaterialien neu überdacht habe, neu, also keine A4 Zettel mehr. Und auch die Ausbildung, die Theaterausbildung, Bibliodrama, also das war, Geschichten mit Theater, ausdrückt und das war in Musik dann super zu den Opern und Theaterstücken, Musicals. Und dass man vieles im sozialen Lernen ohne Musik, oder Religion, oder sogar Mathematik dann spielen kann. Also Theater und Bibliodrama.
I: Sehr cool. Das heißt in welchen Verhältnis stehst du zu deinem Beruf? Bist du gerne Lehrer oder nicht so gerne?
B: Also ich bin sehr gern Lehrerin, weil man so beweglich ist. Das gefällt mir dass ich Volksschulen, Berufsschulen, Sonderschulen und Hauptschulen, dass ich da so viel bekomme. Am Anfang war´s eher zu viel und jetzt ist es spannend, wie leiten welche Direktoren, wie geht´s bei den Kolleginnen zu, wer geht wie mit den Kindern um. Und mir gefällt es, dass die Kinder mir so viele Tipps geben, dass man mit den Kindern die Unterrichtsqualität durch die Reflexionen ständig verändern kann und ich schon viel weggeschmissen habe, weil es sich nicht gebracht hat.
I: Das heißt, wie beschreibst du dich dann als Lehrerin? ((lacht))
B: (4) Ständig neugierig nach Neuem und total neugierig auf die Kinder und wie das halt das Zusammenspiel ist zwischen Jugendlichen und Lernstoff und Möglichkeiten mit mir ((lacht)).
I: Das heißt, du machst das gerne, hast gesagt. Und würdest du den Lehrberuf noch einmal wählen, wenn du jetzt noch einmal die Chance hättest?
B: Das kann ich nicht sicher sagen. Aber vielleicht, ja vielleicht.
I: Das heißt, du bist zufrieden oder bist nicht zufrieden?
B: Ich bin sehr zufrieden, aber vielleicht würd ich mir dann sogar was anderes zutrauen. Vielleicht würd ich was mit Psychologie oder Therapie, oder keine Ahnung.
I: Und welche Anforderungen und Erwartungen bringt der Lehrberuf mit sich?
B: Also, Flexibilität. Jeder Tag ist ein neuer Tag. Bei Kindern nicht aufrechnen, sondern immer wieder neu anfangen lassen und durch höchste Authentizität, persönliche Reflexionen, also dass man selber weiß, warum man was tut und warum man wie lebt. Auch in Lebenskrisen, dass man da authentisch ist und die Kinder das mitkriegen und erfahren können. Und die Bereitschaft sich von Kindern, mit Kindern zu entwickeln. Mit Kindern zu entwickeln und Korrekturen vornehmen zu können, ohne dass man schnell aus der Krone fällt und mit Kollegen tratschen. Ja, welche Erfahrungen sie gemacht haben.
I: Profitierst du dann, wenn du mit Kollegen über ihre Erfahrungen tratschst?
B: Ja extrem. Also von der Methodik oder weil ich mich über ein Kind geärgert habe und plötzlich ist das total gelockert.
I: Das heißt, was hast du jetzt konkret für ein Verhältnis zu deinen Kollegen?

B: Ja, ich habe ja sehr viele Kollegen und Freunde sind quasi auch in der Berufswelt. Also ich würd sagen, jetzt ist es ein sehr offenes und sehr interessiertes, neugieriges, ja offenes reden. Das glaube ich.
I: Glaubst du, dass du eine Rolle hast im Kollegium?
B: Ja (2) Jetzt überhaupt durch die NMS. Und durch soziale Lernen, also da habe ich auch gemerkt, dass da auf einmal, ja.
I: Empfindest du deinen Beruf als stressig oder empfindest du irgendetwas als belastend?
B: Ja, ich finde es sehr stressig, wegen den fixen Zeiten, also einerseits gibt es Halt und ist praktisch, weil dann auch ein Schluss ist, auf der anderen Seite, ist es halt, man kann nicht sich das selber variieren, sondern (4). Ja es ist schon stressig weil man fast zwei Berufe gleichzeitig hat. Andere Leute führen einen Beruf aus und man führt den Beruf der Unterrichtstätigkeit aus und der zweite Beruf ist, dass man nebenbei mit den Kindern schauen muss, wer braucht Aufmerksamkeit oder Unterstützung oder Hilfe, oder Ordnung oder Information. Und das muss parallel permanent funktionieren, also möglichst.
I: Das heißt, wie gehst du dann mit so Stresssituationen um oder?
B: Hauptsächlich Sport, fast täglich, Supervision, beten und Musik. Also Klavier spielen und Gitarre spielen.
I: Und hilft auch zum Beispiel reden oder so?
B: Ja, ganz viel, eben in der Supervision oder mit Freunden, die Kollegen sind.
I: Das heißt, und fühlst du dich dann besser, wenn du zum Beispiel geredet hast oder Sport gemacht hast?
B: Ja, wahnsinnig erleichtert. Also, wie wenn es wieder flüssiger wird und leichter und übersichtlich.
I: Und wenn du nach Hause kommst von der Schule, nimmst du da etwas mit heim, oder kannst du das in der Schule lassen?
B: Das ist unterschiedlich. Hängt davon ab, was passiert ist oder welches Thema da war, oder wie die Kinder reagiert haben oder die Gruppendynamik einfach stattgefunden hat.
I: (4) Wie bereitest du dich konkret auf deinen Unterricht vor?
B: Also jetzt nach so vielen Jahren ist es so, dass ich den Stoff hauptsächlich schon kenn und eher mir überleg, wie geht das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche und die Gruppendynamik, was passt da am besten. Also ich bin jetzt eher im Auswahlverfahren, viele Sachen im Kopf zu haben und eher viel mitzunehmen und dann zu schauen, was passt.
I: Und von den Materialien her?
B: Vielseitig, in der Volksschule wechsle ich alle 10, 15, 20 Minuten den Platz. Das heißt, vom Sesselkreis zum Bodenkreis oder zum Laufspiel. Und in der Hauptschule versuche ich auch, durch Auflockerungsübungen oder zwischendurch Fantasiereisen oder kleine Rätsel in Mathematik, oder Spiele oder Witze.
I: Das heißt, dein Umgang mit den Schülern, wie schaut der aus?
B: Ja herzlich (4) also sehr präsent, sehr aufmerksam, also einerseits sehr straff und andererseits wieder lustig (4) und sehr reflektierend auch.
I: Gemeinsam mit die Schüler?
B: Also bei Wutausbrüchen, nehme ich mir schon Zeit, wenn ein Kind einen Wutausbruch hat, oder.
I: Und, wie schaut's mit dem Einfühlungsvermögen aus?
B: Das hängt davon ab, wie gut ich die Kinder kenne, oder wie mir das Kind liegt. Bei manchen Kindern brauche ich länger, bei manchen kürzer und das, oft klärt es sich dann in der nächsten Stunde erst, wenn ich das ein bisschen mit mir herumgetragen habe und dann kann man wieder was besser ansprechen.
I: Und deine Beliebtheit, wie schätzt du die ein?

B: ((lacht)) Naja, viele Kinder fahren mit mir im Sommer auf Lager oder am Wochenende wohin oder gestalten mit mir Freizeiten oder machen sofort Projekte. Ich glaube, die ist nicht so schlecht.
I: Beziehung zu den Eltern? Wie schaut da der Kontakt aus oder wie schaut die Beziehung aus?
B: Die ist in den letzten Jahren immer besser geworden, da war ich früher noch viel verkrampfter und kleinkarierter und schüchterner und sozial nicht so kompetent. Und jetzt habe ich mich da entspannt, bin herzlich und freu mich mehr und hab den Zugang, hab es gelernt. Einfach gelernt, mit dem umzugehen.
I: Das heißt, Zusammenarbeit gibt es?
B: Ja, immer wieder, ja.
I: Und wenn du jetzt zum Beispiel eine Fortbildung machst, denkst du über die Fortbildung daheim dann nach?
B: Ja.
I: Wieso oder machst du das immer oder machst du das nur manchmal, oder?
B: Das hängt vom Vortragenden ab und vom Inhalt. Und wie der vortragende Inhalt, wie das auch zu meinem Unterricht passt oder nicht passt bzw. auch zu meinem Lücken.
I: Du hast zuerst schon angesprochen wegen der Supervision, das heißt, du gehst in Supervision. Wieso?
B: Monatlich, weil es Situationen gibt, mit Eltern, Lehrern oder Kindern, die mich überfordern können. Also Situationen, die ich nicht kenne, wo ich im Laufe des Lebens merke, aha, da, es wird immer seltener, dass es so dringend notwendig ist, aber da ich nicht mit Maschinen zu tun habe, sondern mit lebender Materie, möchte ich da einfach gesichert sein, dass ich da nicht in irgendetwas hineinrutsche. Einfach reflektiert, auch von außen.
I: Und wenn du an das Theorie - Praxis - Verhältnis in der Pädak denkst, wie stehst du zu dem?
B: Das finde ich extrem toll, dass man da eigentlich von Anfang an schon unterrichtet, das finde ich eine super Idee. (6) Ja, also grundsätzlich finde ich das genial, dass man Pädagogik von Anfang an selber schon unterrichtet oder ausprobiert, schnuppert und auch verschiedene Schulen kennen lernt und, also dass diese Dinge gleichzeitig wegstarten. Pädagogik Fach und Tätigkeit eigentlich.
I: Jetzt kommen wir zu den Fortbildungen konkret. Wie viel Stunden du machen musst, weißt du das?
B: Nein.
I: Nicht. Also 15, 15 sind es. Machst du das alles, oder wie ist denn das bei dir überhaupt?
B: Na ich mach sowieso viel zu viel.
I: Und machst du da eher Sachen, die von der KPH oder von der pädagogischen Hochschule angeboten werden, oder außerhalb.
B: Alles und außerhalb auch, nicht KPH, nicht pädagogische Hochschule, sondern außerhalb.
I: Und welche Ausbildungen besuchst du da vorwiegend?
B: Alles. Also alles, was irgendwie zum Themenfeld Soziales Lernen, Religion, Mathematik, Musik passt.
I: Wieso gerade das?
B: Weil das die Fächer sind, die mich interessieren.
I: Und die Veranstaltungen, die du da machst, wie praxisorientiert sind die? Oder wenn du die hernimmst, die du voriges Jahr gemacht hast, oder.
B: (5) Ich glaube, es könnte besser sein.
I: Also zu theoretisch, oder.
B: Nein, es ist einfach oft nicht mehr nach neuesten Erkenntnissen und Standards und sehr veraltet. Immer noch eigentlich. Sehr wenig Info, sehr wenig, auch von, also nicht sehr international. Es könnt viel internationaler sein und viel mehr Vergleichswerken und ja. Also

ich finde es zum Teil auch noch relativ unprofessionell für das was es schon gibt am Markt. Sowohl am Literaturmarkt als auch im internationalen Vergleich.
I: Das heißt, wenn du jetzt so eine Fortbildung besuchst, was hast du für eine Erwartung, an die Fortbildung?
B: Dass der Vortragende, sich mit dem Themenfeld gut auskennt, dass er viel Wissen hat zum Praktischen, wie man das praktisch umsetzt, wo es umgesetzt worden ist und auch wie diese Umsetzungen verlaufen sind, worauf man da hinweisen kann. Und Material für mich, gut lesbares und ausgearbeitetes, ohne Rechtschreibfehler. Ja und dass der eben auch mit der Gruppe, auch schon professionell umgeht und nicht wieder nur einen Vortrag hält. Frontal.
I: Das heißt, die Bedeutung für dich von einer Fortbildung.
B: Ja, wenn sie gut ist habe ich extrem viel davon schon sehr viel profitiert. Ebenso wie bei der Outdoorpädagogik und Spielpädagogik habe ich sehr profitiert, weil die das körperliche und das spielerische und das psychologische, immer wieder alle drei, drei Themen gut verwertet haben und gut reflektiert haben und auch mit entsprechenden Materialien, die wir mitbekommen haben. Aber es war keine Ausbildung von der KPH oder PH, ja. Aber ich habe auch von der KPH schon gute Ausbildungen, so wie das Bibliodrama erlebt. Wo auch das soziologische und psychologische und die Inhalte. Und auch, wie mit der Gruppe umgegangen worden ist, wo das gepasst hat.
I: Das heißt, gehen die Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein?
B: Nein, zum Teil finde ich nicht.
I: Weil?
B: Weil es einfach zu wenig hergibt.
I: So wie du eben vorher gesagt hast.
B: Ja.
I: Und die Fortbildungen, die du gemacht hast, jetzt sagen wir im letzten Jahr, wie würdest du die bewerten?
B: Ich habe das Gefühl, dass die Referenten selbst noch nicht sehr viel erlebt haben. Selbst noch nicht so viel gelesen haben und sich selbst noch nicht so viel umgeschaut haben. International, zum Beispiel.
I: Also eher nicht so.
B: Für mich wirklich so, Landeihausbackenmäßig, kochen unsere eigene Suppe in Österreich und alles andere ist ja nicht passend.
I: ((lacht)) Wie wirksam sind Fortbildungen generell in Bezug auf deinen persönlichen Erkenntissgewinn? Was auch gut ist?
B: Ja sehr, sehr hoch, sehr sinnvoll und sehr motivierend und sehr erneuernd auch, erfrischend, erneuernd. Wo man wieder Lust bekommt.
I: Hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben oder geprägt haben?
B: Ja schon. Sehr viele.
I: Zum Beispiel?
B: (11) Also die Orientierungstagsleitung zum Beispiel in Bezug auf Religion, dass man wirklich extrem auf das Kind schaut, also, dass man viel mehr beim Kind ist, beim Ich, anstatt bei allen möglichen anderen Themen und die Ich - Stärkung, ist zum Beispiel ein ganz ein großer Punkt, das man wegkommt von A4 Zettel wo es nur geht. Ebenso Gruppenarbeit auch hin, sehr viel Theater, wo die Kinder sich in Rollen hineinversetzen können und spielerisch. Also Mathematik, dass man eben viel über Spiele ausprobieren und machen kann und jetzt zum Beispiel auch durch die NMS Ausbildung, das war ganz toll, dass man schon viel höher anfängt und die Kinder suchen sich das Werkzeug selber. Also das ist ein Punkt, der mir auch sehr viel gebracht hat.
I: Das heißt, sind Fortbildungen für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Ja, sehr, sehr.

I: Und, wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Ja, sehr bereichert, sehr lustvoll. Ich freu mich auf lustvolles arbeiten und glücklich.
I: Und, welche Auswirkungen haben sie auf deine eigene oder haben sie eine Auswirkung auf deine eigene Person?
B: Ja. Weil da wieder Körper, Leib und Seele, nein, Körper, Seele und Geist, Kopf, Herz und Hand, dass man dann bei einer guten Ausbildung sieht, wie wichtig das ist, dass dieses Zusammenspiel, auf dieses Zusammenspiel im Unterricht, in der Unterrichtstätigkeit geachtet wird und auch wie man das umsetzen kann. Und man muss sich nicht alles aus den Fingern ziehen oder lesen, sondern man bekommt es halt präsentiert und kann dann schneller mehr rausholen. Man muss nicht alles selbst erarbeiten.
I: Und kann man da auch Dinge aus einer anderen Perspektive wahrnehmen? Nach einer Fortbildung?
B: Ja, das hängt von der Fortbildung ab. Das kann sein, wenn es gut gemacht ist.
I: Und was ist mit deinem Selbstbild? Hat das Einfluss auf dein Selbstbild?
B: Ja, also einfach schon, wenn ich jetzt in den Unterricht reingehe und viele Methoden habe und weiß, was kommt und wenn man Kinder spürt und wie es bei Kindern ankommt, also gibt sehr viel Selbstsicherheit und Ruhe und Gelassenheit.
I: Auch auf das Selbstbewusstsein?
B: Ja, total.
I: Weil?
B: Weil, Kinder und Jugendliche dann eine hohe Zufriedenheit ausstrahlen, weil es einfach zurückkommt und wenn ich das genießen kann, dass die Dinge funktionieren. (3) Was war die Frage?
I: Ob das Selbstbewusstsein.
B: Ja.
I: ((lacht))
B: Also ich habe das Gefühl, man ist komplett authentisch mit der Materie. Wenn man das gut kann und das gerne macht, dann ist das so ein Eins und man ist auch eins mit dem, psychisch und seelisch und körperlich.

Interview 7

I: Wieso sind Sie Lehrerin geworden?
B: Weil das immer mein Traumberuf war, das war, die Prägung war in der ersten Klasse Volksschule durch die Lehrerin. Die hat mir so imponiert, die war so nett und die hat so viel für uns gemacht. Ich weiß noch, da hat sie so ein Weihnachtsbild an die Tafel gemalt, die Krippe mit Farbkreiden, und da war ich weg. Und das war, da habe ich gesagt, so werde ich auch. So was mache ich auch ((lacht)). Das war schon immer so, ja.
I: Ahm, und der berufliche Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Also, Volksschule, Hauptschule, Gymnasium und dann die Pädak.
I: Haben Sie da irgendwelche Erfahrungen gemacht, die Sie da irgendwie geprägt haben?
B: Für den Lehrberuf?
I: Ja, für den Lehrberuf.
B: Ja, geprägt, zu locker darf man auch nicht sein, für mich war es immer so, zuerst ein bisschen fester anfahren und dann nachlassen, aber mit Gefühl alles, ja. Also nicht nur Peitsche, sondern man muss auf die Kinder auch eingehen können. Also das habe ich selber erfahren, dass die nicht so das Gefühl gehabt haben und nur streng waren, also das habe ich auch an mir erfahren, dass das nicht ok war. Und ich habe aber auch Professoren zum Beispiel gehabt, ah die, die haben den Hintergrund, mein Vater hat in der Zeit zum Beispiel einen Herzinfarkt gehabt, …… und so weiter und das war, und da habe ich nachgelassen, schulisch natürlich, weil ich mithelfen hab müssen. Das hat mich natürlich auch nicht so interessiert, da war das Fortgehen auch alles, es ist alles zusammengekommen. Die haben mich aber unterstützt, die haben Gespräche geführt, die haben sich eingesetzt, da habe ich gemerkt, da zähle ich jetzt nicht als Nummer, sondern da bin ich der Mensch. Das war sehr wichtig für mich.
I: Das heißt, was für ein Verhältnis haben Sie dann zu Ihrem Beruf? Wie stehen Sie zu Ihrem Beruf?
B: Ja, ich bin total, ich glaub mit Leib und Seele Lehrer. ((lacht)) Ich mach es total gern, weil ich viel von mir auch reinbringen kann. Also von meiner Persönlichkeit, glaub ich, das ist mir auf den Leib geschneidert, das will ich jetzt nicht sagen, ja, aber ich kann so viel Potential von mir, was ich habe, einfach da verwirklichen.
I: Das heißt, wie würden Sie sich beschreiben, als Lehrerin?
B: Ja, ich bin eine sehr aktive Lehrerin, glaub ich. Ich bin sehr konsequent, also wenn Regeln stehen, dann werden die eingehalten und dann fordere ich auch alles. Ich glaube, dass die Kinder auch das Gefühl haben, dass sie mit mir gut reden können, über andere Sachen oder, was weiß ich über Probleme, ahm, ich denke, dass ich vom Stofflichen her sehr viel fordere, was geht halt, es kommt auch auf die Kinder ein bisschen drauf an natürlich, aber weil ich ja weiß, was weiterkommt, wenn sie weitergehen. Aber das schon mit Druck, auch natürlich, wenn er erforderlich ist. Also ich bin total gerne Lehrerin.
I: Das heißt, der Umgang mit den Kindern ist dann wie?
B: Ein bisschen autoritär ist er sicherlich, das will ich jetzt gar nicht abstreiten, aber ahm, ja ich versuch dann den Mittelweg trotzdem zu finden. Autoritär in gewissen Belangen muss teilweise sein, weil ich mir denke, sonst tun sie gar nichts. Eben in dieser Phase, Pubertätseintritt und so weiter, weil da ist ja nur mehr alles lustig und. Wenn sie das aber herausgefunden haben, sie können mit mir eine Gaudi haben, sie wissen das, da lachen wir eine ganze Stunde auch einmal und lassen Stoff, Stoff sein, wenn es sich so ergibt. Aber sie wissen auch, Zack jetzt schaut es anders aus, jetzt muss ich was tun ((lacht)).
I: Das heißt, wie schaut es jetzt mit dem Einfühlungsvermögen aus, bei Ihnen jetzt?
B: Denk ich, dass das gut ist, also glaub ich schon sehr gut. Dass ich da auf die Kinder sehr eingehen kann.
I: Na und Beliebtheit dann, wie schätzen Sie Ihre Beliebtheit ein?

B: Das weiß ich nicht. Schwierig, ich denke, dass sie mich recht mögen, glaub ich schon. Ja, ich glaub schon. Ich habe jetzt einen längeren Krankenstand hinter mir und sie haben sich alle gefreut, dass ich endlich wieder da war. Also das war jetzt wieder eine Bestätigung, freut einen dann natürlich sehr. Es gibt aber auch natürlich ein paar Kinder, mit denen kannst du nicht, aber, nein, ich glaub schon, dass ich relativ beliebt bin ((lacht)).
I: Na und bei der Berufszufriedenheit, wie schaut es da aus? Sind Sie mit Ihrer Berufswahl zufrieden?
B: Ja.
I: Würden sie den Lehrberuf noch einmal wählen?
B: Oh ja, ich bin zufrieden, auch wenn das Umfeld alles in Umbruch ist und das Schwierigkeiten mit sich bringt.
I: Was sind das für Schwierigkeiten?
B: Sie tun nur sparen, wollen nur sparen, aber wir sollen eine super Arbeit leisten, dann sind uns die Hände gebunden, man darf und darf das nicht machen, diese ganze Bürokratie, dass du irgendeine Fortbildung machst, musst alles am Computer jetzt mit dem Chef absprechen. Das ist sehr mühsam. Die Reiserechnungen jetzt, ich mein sicher, wenn man das öfters gemacht hat. Das ist für mich einfach mühsam, nicht?
I: Na und gibt es da was, was belastend oder stressig auch ist?
B: Stressig ist jetzt bei uns, wenn wir wirklich, ich bin ein Tausendsassa, das ist vielleicht auch an mir, weil ich viel mach. Also wenn wer was tun will, ein Projekt oder sonstiges, dann kommen sie zu mir auch. Weil ich kreativ bin, ich bin sportlich, ich hab da eine Idee, ah, ja kreativ, ich bin sehr engagiert da in dem Bereich, ist egal, man kann mich überall einsetzen. Und damit hänge ich auch viel drinnen. Und ich kann leider oft nicht nein sagen ((lacht)), was auch ein Fehler ist und dann ist es ein Stress natürlich für mich, weil ich meine Arbeit ja auch gut machen möchte. Also ich bin da eher so eine, die einmal auf 110% geht und wenn es 90% wären, dann ok ich nehme es gelassen, aber es ist nicht mein Ziel. ((lacht))
I: Wie geht man da dann mit so einer Belastung oder Stresssituation um?
B: Na ja, meistens tauch ich einmal durch und dann ja, momentan, manchmal brauch ich es sogar, dass ich aktiv bleib, ja, das ist für mich der positive Stress. Ja und dann schraub ich es ein bisschen runter alles und versuch mich auf eines einmal gezielt, was wichtiger ist, dass ich mich nicht zerreiße halt einfach. Das versuche ich dann und versuche auch dann wirklich, dass ich dann meine Ruhephasen zu Hause finde. So weit es geht.
I: Das heißt, Austausch mit Kollegen, wie schaut der dann aus?
B: Ist immer gut. Also da tun wir schon, nur bin ich ein Typ wiederum, muss ich sagen, es gibt Kollegen auch, die nur negativ sind und die halte ich nicht aus. Ich kann nicht nur matschkern, weil ich bin in dem Beruf drinnen, denk ich mir und ich habe mir das ausgesucht und ich habe ja gesagt und da tauch ich durch. Ich kann schon einmal sagen, wah, das geht mich jetzt an oder es strengt mich an oder ich bin froh, wenn das vorbei ist, aber ständig daran zu jammern, das bin ich nicht. Das will ich auch nicht und drum. Ich weiß aber meine Kollegen mit denen habe ich einen guten Kontakt und das haut super hin und da können wir uns auch austauschen.
I: Auch über zum Beispiel Probleme in der Schule oder anderes?
B: Ja, nicht nur privat, sondern auch in der Schule. Schulische Problemkinder, wie gehst du um damit, wie ist er bei dir, da hole ich mir auch oft von Älteren ein bisschen eine Idee.
I: Profitiert man dann davon?
B: Ja, man profitiert schon.
I: Glauben Sie, dass Sie eine Rolle im Kollegium haben?
B: Ja, ich glaub schon, das hat mir jetzt der Chef auch sehr gesagt, ich bin der Sonnenschein im Kollegium ((lacht)). Ich sehe ja meistens ja einmal alles positiv, ja ich nehme alles zumindest, ja machen wir das halt, ja gehen wir und machen wir. Und ich bin auch eine, die immer gut aufgelegt ist und das ja, ich glaube, also ich lache, ich mein, mein Chef hat jetzt

gesagt, ich mein das war echt so verblüffend: Schön, dass du wieder da bist, ahm, wie hat er da gesagt, wenn ich dich in der Früh schon lachen höre, geht es mir auch gleich viel besser. Das sagen aber die anderen Kollegen auch: Du bringst einen Schwung rein und du bist immer gut drauf und wenn du lachst, dann ist alles halb so schlimm, ja.
I: Ma, schön.
B: Das freut mich auch sehr.
I: Anforderungen und Erwartungen, außer dass man die Bürokratie erledigen muss, was bringt der Lehrberuf sonst noch mit sich?
B: Na, Anforderungen, man muss sehr flexibel sein, denk ich mir in methodischer Hinsicht, weil da kannst du nicht stehen bleiben, sowieso nicht, didaktisch genauso, ich mein ja, aber dass man immer auch wieder neue Sachen ausprobiert, es ändert sich auch der Lehrplan irgendwo oder die Unterrichtsstruktur, immer wieder, aber ich bin da eh gerne bereit, ich würde es auch gerne anders machen. Man muss flexibel, ah, aber auch im Umgang der Kinder sein, man muss wirklich sehr hüpfen, hin und her, weil die Kinder werden immer anstrengender, das kommt selbst mir jetzt schon vor, von Defiziten mit SPF und, und auch familiäre Hintergründe das ist ein Hammer und da sind die Anforderungen, denk ich mir werden schon immer schwieriger. Also da muss man schon sich auch immer wieder informieren und sich mit den Themen auseinandersetzen, die haben wir von der Pädak nicht mitbekommen, nicht wirklich. Und wenn du drinnen stehst ist das ganz anders, als wenn du es theoretisch lernst.
I: Das heißt, in Bezug auf die Pädak gleich, das Theorie-Praxis Verhältnis?
B: Find ich war nicht so gut. Also ich kann mich da an meine Erziehungswissenschaftlerin damals erinnern, die hat uns immer das liebe, gute Kind erklärt und bla, bla, bla, bla und in der Stunde war es ganz anders. Du hast einmal deine Störenfriede drinnen oder einen Klassenkasperl, den hast du drinnen und ah, ja wie man mit dem umgeht, das hat sie uns nie gesagt. ((lacht)) Also das war zu theoretisch für mich. Ich hätte gerne mehr Praxis gehabt, obwohl das eh irgendwie super war, aber mit einem Tag in der Woche, aber da warst du auch am Anfang nicht immer dran, weil du ja in Gruppen zusammengespannt bist und du siehst finde ich nur ob du es schaffst, wenn du drinnen stehst. Und ich habe viel dann nicht nach dem, was wir gelernt haben, gemacht, sondern immer nach dem Bauchgefühl. Oder was so für mich an Werten wichtig war. Und mit dem fahre ich aber nach wie vor am besten. Weil ich es gerne mache, das macht das auch natürlich aus.
I: Unterrichtsvorbereitung, wie schaut die bei Ihnen aus? Wie bereiten Sie sich da vor?
B: Na, ich mach mir meistens jetzt einen Wochenplan, da habe ich mir eigens am Computer so ein Formular entworfen, wo meine Fächer, also Deutsch, in Turnen schreibe ich nur das Thema hin und da oft muss ich ehrlich sagen auch sehr spontan, weil ich nicht weiß im Vorfeld, wo habe ich jetzt meinen Platz, habe ich jetzt das Gerät zur Verfügung oder nicht, ja. Ah, in sozialem Lernen da bereite ich mich schon immer gut vor, gut jetzt habe ich auch schon ein bisschen eine Erfahrung, da schreibe ich oft auch immer nur das Thema hin. Und ab und zu ein paar Punkte, wie ich mir das vorstelle, was ich unterbringen möchte, ja, damit ich die Arbeitsblätter auch einmal richten kann und diese Spiele und so Sachen. Und in Deutsch auch, das sind aber nur mehr zwei Zeilen, wo ich mir die Hausübung aufschreibe, das Stundenthema, was brauch ich dazu, aber ich habe es im Kopf dann drinnen. Ich mach mir nur so eine rote Linie, dass ich die Themen weiß, was. Damit ich weiß, aha das Kapitel muss ich noch machen, da arbeiten wir weiter. Eine Stunde ist oft Aufsatz, eine Stunde ist das, je nachdem, was anliegt. Also so genau, wie wir es (4).
I: Das heißt, verwenden Sie auch andere Materialien?
B: Ja, Arbeitsblätter selbst gestaltet, ich habe schon viele Spiele gebastelt, teilweise jetzt schon. Ah, Overheadfolien, ich nehm andere Bücher und suche mir Ideen heraus, ah lesen, Junges Österreich zum Beispiel bietet sich super an oder Topic, die haben immer eine Lese Rally und viel dass sie auch selbständig arbeiten. Ich mach oft so Stationenbetrieb, Freiarbeit

ah, dass sie eine Woche einfach, da können sie werken. Dass die Selbständigkeit der Kinder auch gefördert wird, das ist eigentlich, das finde ich recht wichtig.
I: Ahm, und mit den Eltern, wie schaut der Kontakt mit den Eltern aus?
B: Ja, ist mäßig, sag ich jetzt einmal. Wenn etwas ist, dann ist der Kontakt natürlich enger, (4) ahm, und sonst sehe ich sie eigentlich nur am Elternsprechtag, ja und da auch nicht immer alle und die, die Probleme bereiten, die hole ich mir eh gleich herein. Ja, die lade ich vor dann.
I: Ja und wie ist die Zusammenarbeit dann, mit den Eltern?
B: Die ist an und für sich gut. Ja, das wird sehr angenommen, vor allem, wenn sie merken, man ist bemüht, dass das Kind nicht abgestuft wird, ja, also, wenn sie das merken, dann, dann ahm, ja sind sie schon einmal williger. Wenn ich von vorneherein sage, der ist zu blöd, was ich natürlich nicht sage, aber, dann arbeiten sie auch nicht mit. Und so, wenn man was braucht als Klassenvorstand, da habe ich bis jetzt auch gute Erfahrungen gemacht.
I: Das heißt der Umgang ist, wie ist der?
B: Ah, ja ist von korrekt bis oft teilweise auch freundschaftlich. Positiv. Ich könnte jetzt nichts sagen.
I: Wenn zum Beispiel in der Schule was passiert ist, da haben sie eh vorher schon gesagt, dass sie mit Kollegen reden, und wenn sie dann nach Hause kommen und das noch immer nicht verarbeitet ist, wie verarbeiten sie das?
B: ((lacht)) Das ist eine gute Frage. Zuerst schau ich einmal, dass ich nach Hause komme und einmal nichts denke ((lacht)) und dann sind eh meine Kinder da, meine Katze und mein Haus ((lacht)), da lenke ich mich einmal ab, aber es kommt natürlich dann meistens wieder. Ich habe aber auch ein paar Freundinnen, mit denen ich auch super reden kann, die ein offenes Ohr haben. Mein Bruder ist auch Lehrer und meine Schwägerin, und ein paar Freundinnen eben auch, aber da rede ich ganz bewusst einmal mit ihnen auch, wie die das sehen und weil sie auch von der Berufssparte gleich sind, aber bewusst suche ich mir dann wen anderen auch, weil ich mir denke, wir sind oft alle so mit Scheuklappen, auch ein bisschen Berufsblind schon und man hört sich gerne, weil wir sehen das so und so, ein anderer sieht das gar nicht so krass, ja, der sagt, na hallo, vielleicht hast du jetzt überreagiert oder so irgendetwas, ja. Und das tut mir immer recht gut, das holt mich dann auch einfach runter. Ich versuche schon viel zum abschalten, es gelingt nicht immer und versuche halt auch mit anderen zu reden, die das Problem nicht haben, oder die eben auch in dem Beruf drinnen sind, aber an einer anderen Schule und andere Fälle.
I: Nachdem Sie da besprochen haben, wie geht es Ihnen dann?
B: Da geht’s mir momentan leichter bzw. sehe ich dann bald eine Lösung, wie ich aus dem Problem, oder wie ich es nehme, oder, ja es gibt ja oft auch, ich habe einmal ein Kind gehabt, das Mädel ist mir, das war eine Hassliebe, glaube ich ((lacht)). Das ist komischerweise so gewesen, aber da habe ich auch lange gebraucht, und das hat sich dann aber doch so, dass ich über das hinwegsehe, dass ich es so nehme, wie es ist das Mädel und nicht versuche es zu ändern, weil es war wirklich, ja mit der habe ich Zähne geputzt in der Schule. Und solche Sachen. Aber ich wollte ihr da wirklich helfen, ja und sie ist auch immer neben mir gestanden, das ist egal, wo ich war, sie ist immer neben mir gewesen und trotzdem, ja, und da habe ich das dann schon so weit geschafft, dass ich das dann einmal lasse, mich nicht ärgere, das nicht auf mich beziehe, dass ich jetzt unfähig bin.
I: Das heißt, wenn sie zum Beispiel eine Fortbildung machen, tun sie dann nachher dann auch noch darüber nachdenken, über das, was sie da gehört haben?
B: Ja, das kommt darauf an. Bei den meisten Fortbildungen habe ich schon darüber nachgedacht und auch die Skripten teilweise bald verwendet, weil sonst verstaubt es wirklich, und da habe ich mir immer die brauchbaren Sachen, die ich auch einsetzen kann, zum Beispiel beim Lesen, haben wir da einiges gelernt, das hat mir recht gefallen und das mache ich immer wieder dann. Ah, manche aber auch, wo ich mir mehr erwartet habe, weil der Titel

und die Beschreibung so toll klingen und dann, na das hau ich sofort ad acta. Das heißt die guten und vor allem die praktischen Sachen werden umgesetzt und nicht die theoretischen.
I: Das heißt, ahm, wenn wir gleich da bei den Fortbildungen bleiben, wie viel Stunden Sie machen müssen wissen Sie?
B: Ja, fünfzehn.
I: Und wie viele machen Sie da, mehr, weniger oder genau die fünfzehn, oder?
B: Nein, ich komme meistens drüber. Also der Schnitt ist so achtzehn, glaub ich. Weil mich dann doch immer wieder mehr verschiedenes interessiert, weil ich wenn ich zeichnen jetzt unterrichte und es ist eine Zeichen LAG, dann schau ich, dass ich da auch Zeit habe. In letzter Zeit aber auch krankheitshalber mache ich das, was notwendig ist. Ja, ich wollte gern diese soziale Lernen Ausbildung machen, dieses Modul, das sind drei Jahre, das sind immer pro Semester, glaub ich zwei Wochenenden, Donnerstag bis Samstag, und das liegt mir voll am Herzen, aber ja, ah, die Ausschreibung habe ich jetzt verpasst ((lacht)), scheiß Computer, ja und jetzt wollte ich mich nachmelden, aber ich habe jetzt eh Suchtprävention angefangen und das sind auch einige Nachmittage und Tage im Semester, da komme ich locker über die fünfzehn Stunden, und der Schilf Tag noch, also jetzt lass ich mich nicht stressen, so sehr es mir zwar ein bisschen wiederstrebt, weil mir das am Herzen liegt, aber ja, ich denke mir die Chance wird es wieder geben, ja und jetzt mache ich das, ja, was mir passt einfach.
I: Das heißt eher praxisorientiert oder theoretisch?
B: Ja schon praxisorientiert. Die Suchtprävention zum Beispiel ist sehr praxisorientiert. Da fangen wir jetzt gleich mit den ersten Klassen zum Arbeiten an. Das geht begleitend bis zur vierten Klasse und da haben wir eben unsere Treffen und Module und da haben wir jetzt schon eines gehabt, einen Nachmittag fünf Stunden, und einmal einen ganzen Tag, jetzt im Herbst und dann wieder ein paar Nachmittage, weil das das erste Mal da im Bezirk ist und da sind nicht alle Schulen, da haben sich nur freiwillig einige gemeldet und wir Klassenvorstände, weil wir mit einer ersten anfangen, wir haben gesagt, wir probieren das aus. Diese Themen sind auch, was wir jetzt in der ersten machen, total gleich mit dem Sozialen Lernen und das ist für mich super.
I: Gut, das heißt, Sie haben eh schon gesagt, sie machen die Fortbildungen, weil Sie interessant sind. Und wenn Sie eine Fortbildung machen, welche Erwartung haben Sie dann an die Fortbildung?
B: Na ja, dass sie so gestaltet ist, dass ich das dann wirklich im Unterricht einsetzen kann. Ja, also Theorie kann dabei sein, ja, aber ich denke mir, wenn da nur ein Geschwafel von Zahlen ist, ich war einmal bei so einem Leseding, und da war nur Theorie, Zahlen, Fakten, Studien, pfh, das brauche ich nicht, ja es ist interessant einmal, wenn ich das kurz anschneide, wo stehen wir da, und wo und was sind die Probleme, aber da muss ich was tun dagegen, das denke ich mir halt immer. Und je praxisorientierter sie sind, Materialien, oder Tipps oder das gleich direkt auch ausprobieren beim Seminar oder so oder bei der Fortbildung. Dann hat das was. Ich habe die Mediatoren Ausbildung gemacht zum Beispiel, das waren auch zwei oder drei Wochenenden, das haben wir alles vor Ort erprobt, da brauche ich dann nicht mehr Hunderttausend Mal nachlesen, ich mein schon, das musst du auch, aber das ist eh noch zu wenig, aber es sind so gewisse Dinge, die bleiben sofort hängen. Die kannst du bei jedem Konflikt sofort einstreuen. Und das ist toll. So was taugt mir mehr, wenn es mehr gäbe.
I: Das heißt, eine Fortbildung hat was für eine Bedeutung dann? Wenn das eine gute Fortbildung war?
B: Na dann hat es eine hohe Bedeutung für mich. Aber wenn nicht, dann nicht. Ich mein das kommt darauf an.
I: Das heißt auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer, gehen Fortbildungen darauf ein?
B: Zum Teil würde ich jetzt sagen. Also in Turnen gibt es überhaupt nichts im Bezirk jetzt, nur bei diesen Sporttagen. Aber sonst, ich glaube da wäre es dringend notwendig, dass da wieder ein frischer Wind reinkommt, zum Beispiel, was ich jetzt von meinem Fach sagen

kann, in Deutsch gibt es schon immer wieder genug, die auch sehr interessant sind, ah ja. Also so schon. Soziales Lernen ist bei uns da auch, finde ich zu wenig, weil das mehr kommt, immer mehr und ich glaube, dass wir auf dem Gebiet immer mehr machen müssen, sowieso, es wird uns nicht erspart bleiben. Also ja, zum Teil halt.
B: Und wenn sie an die Fortbildungen denken, die Sie das letzte Jahr gemacht haben, wie würden Sie die bewerten?
I: Die war sehr gut. Ich habe letztes Jahr nur eine gemacht ((lacht), aber die war sehr gut.
B: Gibt's irgendwelche Erfahrungen, die Sie da geprägt haben, während einer Fortbildung, die jetzt nennenswert wären?
I: (5) Nein, also ich bin immer gerne gefahren, erstens lernt man andere Leute wieder kennen, man kann sich wieder austauschen mit anderen, das hat mir immer gut gefallen und ja, war immer lustig irgendwie, ein bisschen ein gesellschaftlicher Aspekt war auch dabei. Also von dem her hätte ich keine negative oder extrem positive Erfahrung.
B: Und, finden Sie Fortbildungen wichtig für die berufliche Weiterentwicklung?
I: Ja, auf jeden Fall. Weil sonst, ich mein es gibt, denk ich mir oft Kollegen, die bleiben einfach stehen, das habe ich immer so gemacht, obwohl das eh schon immer ein schwindender Teil wird, ja aber die Anforderungen werden andere, immer mehr und ich denke mir, da muss man schauen, dass man dran bleibt. Und das ist wichtig, dass man sich dann eben fortbildet, das finde ich schon sehr wichtig.
B: Supervision, habt ihr Supervision? Würden Sie das gerne machen?
I: ((lacht)) Ja unbedingt, ich glaube, dass das einem jeden gut täte.
B: Bei euch in der Schule oder lieber Einzelsupervision?
I: Nein, ich würde es auch gerne in der Schule haben. Wäre mir auch recht. Aber ich kenne es zwar nicht wirklich, ich kenne es nur vom Hören Sagen und ich kenne einen, der das macht, ah aber mit Firmen und so, ja, aber der hat mir das einmal erklärt und ich habe mir gedacht, das brauchen wir genauso. Weil ich denke viele Krankheiten, die bei uns auch auftreten oder immer mehr werden, sind teilweise vom Berufsstress her. Auch wenn man in der Öffentlichkeit nachmittags zu Hause ist.
B: Das heißt, eine gute Fortbildung hat jetzt was für eine Bedeutung?
I: Eine gute Fortbildung, ja hat eine sehr hohe Bedeutung für mich. (4) Also ist sehr empfehlenswert und unbedingt erforderlich.
B: Wie fühlen Sie sich dann danach?
I: Na sehr motiviert ((lacht)). Ja vor allem, wenn neue Ideen dann auch wieder kommen. Also das ist total motivierend und und positiv motiviert ist man da.
B: Hat eine Fortbildung auch Auswirkungen auf die eigene Person? Nicht nur Motivation, vielleicht auch was anderes?
I: Ja, kann ich mir auch vorstellen, also (6) zum Teil sicherlich, das kommt glaub ich aber auch sehr daran an, wie man als Mensch selber ist. Wie man das annimmt oder nicht. Aber wenn man ein offener Mensch ist, denk ich mir, ändert das auch Sichtweisen, ändert ein bisschen auch das Verhalten vielleicht. Weil man ja das wieder umsetzt, das hat ja, das geht ja in eins über, in das andere, denk ich mir.
B: Das heißt, auf das Selbstbild, eventuell?
I: Ja, kann es auch, Ja, oja, Selbstbild auf alle Fälle, dass sich das ändert.
B: Ok. Und Selbstbewusstsein?
I: Ah, ja es kommt halt ganz darauf an, oja, denk ich mir auch. Wenn ich mehr Fortbildungen, also ich erklär mir das jetzt so, wenn ich mehr Fortbildungen mach, mehr Leute dort kennen lern, immer öfters auf Leute zugehen muss. Oder dann gibt's dann was, wo du irgendetwas präsentieren musst kurz, dann wird das das Selbstbewusstsein, wenn das in kleinen Schritten bei Fremden dann vielleicht leichter fällt, wird das sicherlich gestärkt, dass ich das dann in anderer Art und Weise auch umsetzen kann.

Interview 8

I: Also, wieso bist du Lehrer geworden?
B: ((lacht)) Weil ich gerne mit Kindern arbeite, grundsätzlich. Weil mich die Arbeit sehr interessiert hat, sportlich mit den Kindern was zu tun.
I: Und dein beruflicher Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Mit Ausbildung, oder nur?
I: Ja, mit.
B: Zuerst Gymnasium, Matura, dann Studium in Wien sechs Semester lang und dann Pädak, nach der Pädak habe ich gearbeitet für das Management drei Jahre und dann habe ich, ahm, dann Lehrerjob.
I: Das heißt, jetzt bist du in deiner Stammschule. Warst du vorher wo anders?
B: Ja, zwei andere Schulen.
I: Und hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, jetzt in Bezug auf die Lehrtätigkeit, die dich irgendwie beeinflusst haben, in einer gewissen Weise?
B: Ja, was gut ist, dass man, ich finde es positiv, wenn man verschiedene Schulen sieht, weil an jeder Schule wird anders gearbeitet, auch unter den Kollegen, vom Direktor und überhaupt mit den Kindern und es ist gut, wenn man verschiedene Sachen kennenlernt, weil sonst kommt man in eine Schiene rein und lernst nur die eine Schiene kennen und denkst das ist das Gelbe vom Ei, was es eigentlich nicht ist, sondern ich denke mir man sollte mehrere Schulen ansehen und überall pickt man sich dann das heraus, was positiv ist, ganz genau.
I: Ja und in welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Ja, ich steh voll dahinter. Ich mache es recht gerne, ich bin gerne Lehrer und ja mir gefällt das. Also, ich bin gerne Lehrer. Ganz einfach.
I: Und wie würdest dich als Lehrer beschreiben?
B: Kindernah, freundlich, lustig, tolerant in einer gewissen Weise, ja.
I: Ahm, das heißt, bist du mit deiner Berufswahl zufrieden?
B: Ja, von der Arbeit her schon, von der Bezahlung her nicht. ((lacht))
I: Das heißt, würdest du den Beruf wieder wählen?
B: Grundsätzlich würde ich ihn schon wieder wählen, glaub ich schon.
I: Weil?
B: Na weil es einfach, ich kann eh ehrlich sein. Man hat viel Freizeit und wenn es mit den Kindern halbwegs hinhaut macht man es gerne. Ja.
I: Ahm, Anforderungen und Erwartungen, die der Lehrberuf mit sich bringt?
B: Anforderungen ist einmal, du musst mit Kindern gut umgehen können, wenn wir bei den Anforderungen bleiben, du musst flexibel sein, du musst improvisieren können, ahm, teamfähig musst du sein, spontan. Erwartungen, pfh, Erwartungen, Erwartungen an den Lehrberuf.
I: Vielleicht von der Gesellschaft oder von den Kindern!?
B: Erwartungen an den Lehrer, na ja, ich denk mir auch, er soll einfach mit den Kindern gut umgehen können und man sollte schon ein bisschen, ich denke mir man sollte schauen, dass man mit den Kindern ungefähr auf eine Ebene kommt und nicht von oben runter, weil das geht nie gut. Wenn man auf eine Ebene kommt, dann kann man den Kindern auch was beibringen. Dann nehmen sie auch viel auf und ja. Dass du nicht nur vorne stehst und schimpfst.
I: Das heißt, wie ist dann dein Umgang mit den Kindern?
B: Na eher freundschaftlich, sag ich einmal. Also, ja in einer Ebene freundschaftlich, aber schon mit einem gewissen Respekt und ein bisschen einem Abstand. Das heißt ein bisschen Abstand muss schon immer da sein, aber grundsätzlich denk ich mir, dass du ein bisschen ein Freund auch sein kannst von den Kindern. Das ist halt immer eine Gradwanderung, du musst ein bisschen aufpassen, dass da nicht, aber wenn man es sich halbwegs einrichtet, dann wissen die Kinder damit umzugehen. Das ist meine Erfahrung bis jetzt.

I: Na und Einfühlungsvermögen, wie schaut es da bei dir aus?
B: Ja natürlich bin ich einfühlsam. Ich denke mir du bist als Lehrer sowieso halb Erzieher und du bist ja fast ein Elternersatz, weil du verbringst ja mit den Kindern teilweise mehr Zeit als wie die Eltern teilweise mit den Kindern unter der Woche. Und da kommen schon viele, wenn du dir da was aufbaust mit ihnen, dann kommen sie auch mit Problemen daher und ich denke mir das wird in Zukunft immer mehr auf uns zukommen, dass wir halt auf die Kinder eingehen müssen. Weil einfach, wir werden bald die Ganztagesschule kriegen, denk ich mir, na ja und dann werden wir sowieso nachmittags auch mit ihnen verbringen. Ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe mit Nachmittagsbetreuung schon was gemacht und ich finde das nicht negativ. Also in meiner anderen Schule haben wir Nachmittagsbetreuung gehabt und ich habe das toll gefunden. Weil da haben wir zuerst eine Stunde gelernt mit den Kindern und dann eine Stunde haben wir Sport oder Freizeit gemacht mit den Kindern. Da baust du dann voll was auf zu ihnen.
I: Ahm ja, die Beliebtheit, wie würdest dich selber einschätzen, wie beliebt bist du bei den Schülern?
B: ((lacht)) Weiß ich auch nicht. Ja ich glaub schon, dass ich beliebt bin. Ich sag einmal ein Turnlehrer hat es meistens ein bisschen einfacher, dann bin ich halt, in Turnen hast du einfach viel mehr Berührungspunkte mit den Kindern, da ist einfach ein Körperkontakt da, und das ist, wenn ich auf Schikurs fahre und auch Fußball mache ich mit ihnen, das ist einfach, ja und ich glaube, dass ich relativ gut mit Kindern umgehen kann, darum glaube ich, dass das relativ gut hinhaut. Mit allen bist du nie perfekt, aber ich glaube im Großen und Ganzen passt das.
I: Na und, dein Verhältnis zu den Kollegen?
B: (9) ((lacht)) Nein, Verhältnis zu den Kollegen muss ich sagen, man hat immer wieder Kollegen, mit denen man sich besser versteht und mit denen man sich schlechter versteht, ah, grundsätzlich haut es sehr gut hin. Im Großen und Ganzen, ja mit ein paar wird man sich nie anfreunden können, weil sie eine ganz andere Anschauung und Einstellungen haben. Und bei uns ist halt das Problem, dass einfach ein Generationensprung ist. Also bei uns sind die meisten, die könnten meine Eltern sein und das ist halt schon ganz anders vom na ja, stimmt ja, na ja bei uns sind die meisten über 50 Jahre, na und die haben einfach eine andere, wahrscheinlich, wenn wir 50 sind, dann sehen wir auch alles anders, als wenn da 20-jährige da stehen. Aber, nein, grundsätzlich positiv, ich kann mit allen und komme auch gut aus, aber nur Meinungsverschiedenheiten gibt es immer wieder und natürlich ein Frauen dominierter Beruf ist nie einfach, sag ich einmal. Wenn du da als Mann, ein bisschen eine Stutenbissigkeit ist schon zu erkennen.
I: Wenn zum Beispiel irgendetwas passiert ist, tauscht du dich dann mit den Kollegen aus darüber?
B: Ja, ja austauschen tu ich mich schon.
I: Profitierst du dann von dem?
B: Ja natürlich profitier ich von dem Austausch. Ah, lernt man, wir sind nicht perfekt, wir sind in einem Beruf, wo es keine Patentlösung gibt für Probleme und natürlich wenn man da viel Erfahrung gewinnt, weiß man dann, wie man damit umgeht. Sag ich einmal.
I: Glaubst hast du eine Rolle im Kollegium?
B: Eine Rolle im Kollegium (3) pfh, ich glaub, dass jeder seine Rolle hat im Kollegium. Aber ich glaube, dass ich sicher einer von den lustigen bin, der seinen Spaß macht, wo man weiß, da passt es. Aber trotzdem auch in gewisser Weise oder in einigen Bereichen schon als kompetenter Mann, ich sag einmal sportlich, in dem Bereich geht fast alles über mich. Andere Bereiche vielleicht nicht so, aber im sportlichen Bereich auf jeden Fall bin ich sagen wir, der Ansprechpartner in der Schule.
I: Na und der Umgang mit den Eltern oder der Kontakt zu den Eltern, wie schaut der aus?
B: Na ja, grundsätzlich ist nie viel Kontakt da, der Elternsprechtag zwei Mal im Jahr, wo ein paar Eltern kommen, pfh, da kannst du auch nicht ewig lange tratschen mit ihnen, aber

grundsätzlich haut das bei mir auch hin, weil, schau es ist ein Unterschied, ob ich jetzt vier Englisch Klassen habe oder eine Mathe Klasse und 15 Turnstunden. Das ist eben ein Unterschied. Und in Turnen, so Nebengegenständen hast du ja grundsätzlich keine Probleme. Und in Mathe, Hauptgegenständen, ich habe nie Probleme eigentlich mit den Eltern.
I: Das heißt die Zusammenarbeit, wenn…
B: Ja, die Zusammenarbeit gibt es nicht wirklich, weil ich wüsste nicht, wie ich mit Eltern…, gerne, wenn sie zu mir kommen, rede ich gerne mit ihnen, aber es ist nicht wirklich. Es sind keine Berührungspunkte da, wenn wir uns ehrlich sind.
I: Und, ähm, empfindest du deinen Beruf als stressig oder belastend?
B: (4) Teil, teils, ich bekomme schon teilweise mit im Lehrkörper, dass einige sich stressen oder sehr viel jammern, sagen wir so, vielleicht ist das eher das Richtige. Ich glaube halt, wenn man einmal in der Privatwirtschaft gearbeitet hat, so wie es auch ich auch gemacht habe und auch noch mache, dann (2) man verliert glaube ich den Bezug zur Realität ein bisschen, wenn man Lehrer ist. Weil es geht in anderen Berufen noch viel härter zu, wenn man glaubt das ist so stressig oder so. Es kommen immer wieder Punkte, wo schon viel zusammenkommt, so wie es bei mir mit dem Sport ist, es sind halt sehr viele Turniere und das und das und das, wo man dann ((schnauft)), aber im Großen und Ganzen könnte ich nicht sagen, dass es allzu stressig ist, aber ich glaube, dass man als Junger noch mehr belastbar ist als ein Älterer.
I: Na und wenn zum Beispiel Situationen in der Schule sind, die irgendwie nicht so gut gelaufen sind. Belastet sich das dann, oder…
B: Nein, das belastet mich nicht wirklich. Ich schau, dass ich solche Situationen immer gleich kläre. Das ist mein Motto, dass ich immer gleich, sobald irgendwas ist, ich das gleich sofort kläre, dass ich es nicht mit nach Hause trage.
I: Also du nimmst grundsätzlich wenig oder nichts mit nach Hause?
B: Wenig, ich bin schon, dass manchmal was ist dann, ähm, sagen wir so emotionell bin ich schon, aber ich habe selten so Situationen und wenn, dann versuche ich das sofort zu klären, gleich die Eltern hereinholen oder mit Kollegen, wenn etwas ist, auch sofort zusammensetzen und reden. Weil es bringt sonst nichts, wenn du herumstreitest, das ist meine Devise.
I: Ahm, ja, das heißt, du hast eh gerade gesagt, du nimmst nicht wirklich was mit nach Hause und wenn du doch was mitnimmst. Wie verarbeitest du das dann?
B: Ahm.
I: Oder kommt das wirklich fast nicht vor, dass du…
B: Das kommt selten vor.
I: Wie bearbeitest das dann, wenn dich was beschäftigt?
B: Da geh ich rennen.
I: Also nur sportlich. Und drüber reden, oder…
B: Nein, reden eigentlich selten, muss ich sagen. Ahm, grundsätzlich, ganz wenig. Aber sonst eigentlich, wenn dann rede ich vielleicht im Lehrerkollegium und dann besprechen wir oft noch so Sachen, weil wir am Montag immer Lehrerturnen haben. Da wird dann schon oft, das ist als wäre fast jede Woche eine Konferenz, sag ich einmal. ((lacht)) Quasi, weil wir nach dem Turnen oft irgendwo hin gehen und da reden wir eigentlich voll oft über Schulsachen und was oft stehen bleibt im Lehrerzimmer, das wird dort besprochen.
I: Das heißt, ist dir dann leichter, wennst das besprochen hast?
B: Na, mir ist immer leichter, drum habe ich eh vorher schon gesagt, ich schau immer, wenn ein Problem ist, dass ich es sofort löse. Weil ich habe die Erfahrung gemacht, dass es nicht besser wird, wenn du es aufschiebst. Es wird immer nur größer, größer, größer, drum sofort, wenn dann irgendwas ist, und ich bin da eh der Direkte, der sofort dann auf den zugeht und sagt, klären wir das, weil das bringt nichts.
I: Wenn du eine Fortbildung machst, nimmst du da was mit nach Hause, oder denkst du da zu Hause dann noch darüber nach?

B: Also Fortbildung ist bei uns sowieso ein ganz heißes Thema. Fortbildung ist nicht wirklich pfh, für Turnen gibt es fast nichts. In Mathematik habe ich noch keine einzige Fortbildung gemacht. Das interessiert mich nicht. Ich mach schon in Turnen Fortbildungen, aber wenn wir uns ganz ehrlich sind, dann ist das bei Turnen Fortbildung, ist, dass du wieder ein bisschen am neusten Stand kommst, dass du mit Leuten zum reden kommst. Für mich ist eigentlich das Wertvolle bei den Fortbildungen, muss ich ganz ehrlich sagen, der sachliche Bereich ist schon wichtig, aber viel wichtiger ist teilweise das Zusammensitzen und nachher dann mit anderen Kollegen über Probleme oder über Sachverhalte reden. Das bringt zehnmal mehr als wie, mir bringt bei die Fortbildungen zehnmal mehr, wenn wir dann am Abend beisammen sitzen und tratschen, wie rennt das bei dir in der Schule ab, was macht ihr für Veranstaltungen, wie und was, dann nehm ich viel mehr mit nach Hause, als wenn ich jetzt auf Schifortbildung bin, ok da lern ich wieder, wie man ein bisschen besser fährt, aber das andere ist viel wichtiger.
I: Das heißt, machst du deine fünfzehn Stunden?
B: Ich mach (6) sie schon. Wir haben eine Schulinterne Lehrerfortbildung, die schon einmal acht Stunden sind. Ich komm schon auf meine fünfzehn Stunden. Schau jetzt war ich fünf Tage Schifahren, wo ich fünfunddreißig Stunden gehabt habe. Ich schau, dass ich so sportliche Sachen mach, wo aber ein bisschen Spaß auch dabei ist. Ich fahr sicher nicht irgendwo hin, dass ich mir eine Mathematik Evaluierung oder was weiß ich was anhöre, sondern wenn dann mach ich nur im Sport etwas, wo ich mir denke, das bringt mich weiter.
I: Das heißt, praxisorientiert?
B: Ja, komplett praxisorientiert.
I: Und was für eine Erwartung hast du an eine Fortbildung?
B: Pfh, (3) was für eine Erwartung habe ich an eine Fortbildung? (4) Ich möchte einmal etwas Neues kennenlernen, möchte mein Eigenkönnen ein bisschen verbessern können und möchte vielleicht Methoden kennen lernen, dass ich das besser den Kindern beibringen kann und wie gesagt, ganz wichtig der Erfahrungsaustausch mit anderen Kollegen. Das steht für mich eigentlich fast an erster Stelle.
I: Hat eine Fortbildung eine Bedeutung für dich?
B: Ja wir müssen sie machen ((lacht)), das ist einmal das erste. Nein, ich fahr schon gern auf Fortbildungen, aber ja, oft sind das Sachen, die man eh schon gehört hat, muss ich ganz ehrlich sagen. Wo ich mir denke, ja (4) eine Bedeutung, ja es gehört schon dazu, aber die guten Fortbildungen sind so rar und (3) wenn du sie in der Schulzeit machst, hat keiner eine Freude, wenn du sie in der Freizeit machst, hast du nicht wirklich eine Freude (2) und ja.
I: Ja und sind Fortbildungen für deine berufliche Weiterentwicklung wichtig? Wenn du jetzt eine Gute hernimmst!
B: Ja, natürlich, natürlich muss man sich immer ein bisschen fortbilden, das ist ganz klar, weil sonst ist man in seinem eigenen Kasterl drinnen und kommt nicht heraus. Aber in einer gewissen Weise (3) eignet man sich eh dann seine Sache an, wie man was macht. Und weil ich jetzt eine Schifortbildung mache, werde ich jetzt nicht komplett meinen Schiunterricht umstellen, weißt du, was ich meine? Da sind nur ein paar Anregungen, die du von einer Fortbildung mitnimmst, zwei, drei Inputs nimmst du mit, wenn du die dann umsetzt, dann ist das eh in Ordnung. Denk ich mir.
I: Das heißt, du machst, du schaust eigentlich nur nach Sportfortbildungen, oder?
B: 100%ig.
I: Was ist mit sozialem Lernen?
B: Nein, ich denke mir am jeder Schule gibt es Spezialisten. Mit sozialem Lernen da ist eine Kollegin. Wenn ich da in die Richtung was brauche, dann geh ich zu ihr und sage, geh bitte gib mir was. Dafür denk ich mir, ich bin für Sport der Chef dort und wenn wer was braucht, dann kommt er zu mir und ich geb ihm was. Und ich denke mir das ist zehnmal gescheiter, ich bin in einem Punkt Profi und bei den anderen hole ich mir dann die Sachen raus von den anderen Profis.

I: Hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht bei einer Fortbildung, die dich irgendwie beeinflusst haben, die irgendwie nennenswert wären?
B: Pfh, schau ich muss ja ganz ehrlich sein, so habe ich ja noch nicht so viele Fortbildungen gemacht, seit ich Lehrer bin. Aber ich habe sonst schon viele Fortbildungen gemacht, die zwar schon mit dem Lehrerjob zu tun haben, aber von anderen Anbietern waren. Das ist halt schon was Wichtiges. Wie war die Frage noch einmal genau?
I: Irgendwelche Erfahrungen, die du eventuell gemacht hast und die irgendwie…
B: Es ist so, dass man einfach sehr viele Bereiche von anderen, wenn ich es jetzt auf den Sport lege, verschiedene Sportarten immer für seine Sportart unter Anführungszeichen etwas herausholen kann. Ich habe die Trainerausbildung gemacht, da waren wir zusammen mit rhythmischer Gymnastik, mit Judo, mit allem und du kannst dir eigentlich von jedem was holen, obwohl du dir denkst, das hat überhaupt nichts mit mir zu tun. Und so ist es auch im Lehrberuf, dass ich sagen kann da habe ich jetzt eine Fortbildung für irgendwas, das kannst du alles irgendwo einbauen. Wenn es gute Referenten sind, oder wenn du halt, wenn die Stimmung passt untereinander. Was halt ich für eine Erfahrung gemacht habe ist, dass im Sportbereich immer eine super Stimmung ist. Das weiß ich nicht, wie es bei einer Mathematik Fortbildung ist, aber ich könnte mir vorstellen, dass es da ein bisschen trockener abgeht. Aber ich muss sagen im Sportbereich, man kennt ja dann fast alle schon, aber es ist trotzdem super und das gehört einfach dazu. Und ich kann fast sagen, dass ich bei den Fortbildungen die besten Ideen habe ich mir immer bei der Abendgestaltung geholt oder bei den Gesprächen an der Bar, einfach. Weil, schau jede Schule macht was Tolles und wenn du dir das herausholst, was jede Schule gut macht, dann hat sich das schon gelohnt.
I: Das heißt, wie fühlst du dich dann nachher?
B: Ja, gut, weil ich einfach denk, hey die haben super Ideen, die können das umsetzen, haben viel weniger Schüler, haben auch genau kein Budget, aber die machen was daraus. Und da denk ich mir, es geht wirklich nur um ein gutes Konzept, um eine gute Idee und wenn du es gut verkaufst oder was, dann kannst du aus einer kleinen Schule auch was machen.
I: Fühlst du dich dann irgendwie motiviert?
B: Auf jeden Fall, ich komm meistens heim nach einer Fortbildung schon motivierter.
I: Hat das auch irgendeinen Einfluss auf deine Sichtweise?
B: Auf meine Sichtweise (3)
I: Oder kann man irgendetwas aus einer anderen Perspektive wahrnehmen?
B: Natürlich aus einer anderen Perspektive, das schon. Also wenn man in so einem Kasterl drinnen ist und man schaut ein bisschen nach außen, dann ändert man die Sichtweise, das ist ganz klar. Wenn man mit vielen Leuten redet, dann ist das Spektrum viel größer, was man dann hernehmen kann. Was man verwenden kann wieder.
I: Und auf dein Selbstbild?
B: Auf mein Selbstbild bezogen (4) na ja, ich denke mir natürlich auch, das geht eh parallel sag ich einmal. Wenn ich merke, ich habe ein größeres Spektrum, dann ist mein Selbstbild ein anderes. Dann weiß ich, ich habe mehr Potential, ich habe mehr Erfahrung, ich habe mehr ja.
I: Selbstbewusstsein?
B: Ja natürlich, klar auch auf das Selbstbewusstsein. Je mehr Können ich habe, desto selbstbewusster bin ich.
I: Eine Frage noch: Verhältnis zwischen Theorie und Praxis während der Pädak?
B: (8) Was meinst du jetzt?
I: Na ja, haben wir viel oder wenig Theorie und Praxis gelernt?
B: Ich muss eines sagen, dass grundsätzlich von der Praxis her, wenn du die Ausbildung hernimmst von der Uni zur Pädak, ist die Pädak von der Praxis her toll. Weil auf der Uni hast du ganz wenig Praxis gehabt, wie ich es zumindest gemacht habe. Ahm, Theorie ist natürlich vorherrschend, braucht man auch, nur hat es in ein paar Bereichen zu viel Überhand, ist meine persönliche Meinung. Man hört zwar viel mit Soziologie und Erziehungswissenschaft und,

und ah Psychologie, ist gut, dass man es einmal gehört hat, aber dass man wirklich viel mitnimmt, ja. Was mir wirklich schon was gebracht hat, waren Didaktik, die Sachen, vor allem in Turnen auch, das war sehr gut und auch in Mathematik grundsätzlich waren ein paar gute Inputs auch. Ja, man lernt dann einfach draußen an der Sache, das ist einfach.
I: Bereitet es auf das vor?
B: Ja, natürlich bereitet es ein bisschen darauf vor, aber so dass du jetzt der Weisheit letzten Stein oder wie das heißt nicht. Du kommst raus nach den drei Jahren und ja, du weißt zwar ein bisschen was, aber wie es dann tatsächlich in der Klasse zugeht, weißt nicht wirklich. Aber ja, schlecht ist es nicht. Also von der Praxis her ist es schon in Ordnung. Muss man schon sagen. Nur gehört das schon ein bisschen reformiert, die ganzen Theorieeinheiten, das ist schon zu viel Theorie und zu wenig Praxis. Das ist schon ganz klar.

Interview 9

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: Weil ich gern mit Kindern arbeite. Reicht das so kurz?
I: Wenn sonst nix ist?! Und dein beruflicher Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Volksschule, Gymnasium, Matura und Pädak.
I: Und dann, hast gleich was bekommen?
B: Ja, ich bin dann in Karenz gegangen gleich nach der Lehramtsprüfung und hab dann gleich angefangen wie das Baby drei Monate alt war.
I: Und hast du recht viel zwischen den Schulen hin und her gewechselt?
B:Meine jetzige Schule ist eigentlich die dritte Schule.
I: Das heißt du bist seit 15 Jahren im Bezirk ….. sozusagen. Hast du irgendwelche Erfahrungen während deiner Lehrtätigkeit gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben in irgendeiner Weise?
B: Überhaupt nicht. Gar nichts. Alles nur im positiven Sinn.
I: Ok. In welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: (10) Mhm
I: Positiv, negativ?
B: Sehr positiv eingestellt. Ich tu das total gern, auch wenns hin und wieder Probleme gibt, aber die sind da um sie zu bewältigen, sag ich. Das gehört dazu in jedem Beruf, aber ich machs trotzdem sehr gern.
I: Ok. Das heißt, wie würdest du dich als Lehrerin beschreiben?
B: Mütterlich ((lacht)), einfühlsam, konsequent, also das was ich mir vornehm, das zieh ich durch sag ich einmal. Ja (7).
I: Bist du gerne Lehrerin?
B: Ja, ich bin gerne Lehrerin.
I: Würdest du den Beruf wieder wählen?
B: Auf jeden Fall würde ich ihn wieder wählen.
I: Die Zufriedenheit, wie schauts da aus?
B: Schulische Zufriedenheit?
I: Ja.
B: Ja, die ist größtenteils gegeben. Einzelne Tage, an denen man durch gewisse Schüler ein bisserl deprimiert ist, und am liebsten alles hinschmeißen würd, aber ansonsten total zufrieden.
I: Gut. Das heißt, Anforderungen und Erwartungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, was würdest da sagen?
B: Wie ich damit umgeh, oder?
I: Nein, einfach einmal, was für Erwartungen und Anforderungen gibt’s und dann wie gehst damit um?
B: (11) Also Anforderungen im Sinne von Kinder erziehen und bilden und so?
I: Ja.
B: Ja ich mein das verbinde ich irgendwie als Klassenvorstand. Ich mein die Bildung ist ein wesentlicher Faktor, das ist ganz klar, und wenns dann Probleme gibt dann kommt das Erzieherische dazwischen und so. Ich geh jetzt nicht streng vor, aber wenn sich was ergibt, dann zieh ich das vor, soziales Lernen zum Beispiel in der Geografie Stunde. Da ist mir das dann wichtiger, weil ich kann nur dann unterrichten, wenn das passt. Wenn ein Störfaktor da ist, dann gehört der zuerst behoben. Ich kann nicht jetzt beinhart bilden.
I: Und sonst irgendwelche Anforderungen, jetzt nicht in Bezug auf die Klasse, fällt dir da irgendwas ein?
B: Ich weiß jetzt nicht genau, was du meinst?
I: Na ja, weiß nicht, von der Gesellschaft her oder vom Lehrerteam oder die Eltern, oder (8)
B: Nein, nicht wirklich.

I: Ahm, empfindest du deinen Beruf als stressig oder belastend?
B: Zeitweise stressig, ja.
I: Was sind da für Situationen, die stressen?
B: Ich mein jetzt auch in Verbindung mit meiner Familie zum Beispiel, wie es mit meiner Tochter jetzt war, mit der hab ich jetzt irrsinnig viel lernen müssen, weißt eh, weil der Druck fürs Gymnasium da war, jetzt war das letzte Jahr sehr stressig. Mit der hab ich viel machen müssen und jetzt war jeder weitere Heftstoß eine Belastung, sag ich jetzt einmal. Mir ist der Tag einfach zu kurz geworden.
I: Wie gehst du dann mit so Belastungen um? Oder was tust du da, damit es dir dann besser geht, oder…
B: Ich geh walken, ich geh am Abend mit meiner Freundin dann. Die ruf ich dann spontan an und sag geh ma eine Stunde walken. Dann geht's ma wieder besser. Aber ich muss zuerst alles andere abgehakt haben.
I: Das heißt, dann fühlst dich erst frei unter Anführungszeichen?
B: Ja, schon. Aber sonst kann ich recht gut damit umgehen. Meine Kopfschmerzen plagen mich halt dann auch vermehrt.
I: Das heißt, abschalten?
B: So wirklich abschalten kann ich nicht.
I: Das heißt, du träumst dann davon, oder …
B: Na ja, wenns irgendein Problem gibt schulischer Weise, dann kann das schon in meinen Träumen vorkommen.
I: Na ja, und was tust dann, dass das aufhört, oder …
B: Was tu ich? (10)
I: Oder vergeht das dann nach einiger Zeit?
B: Nein, wenn sich das Problem gelöst hat, dann vergeht das auch. Drum schau ich, dass ich das Problem so schnell wie möglich löse, …
I: Das heißt, wie löst du das Problem?
B: Gespräche führen, reflektieren, wenn das dann beseitigt ist, geht's mir auch besser, bis zum nächsten Mal halt ((lacht)).
I: Mit wem redest du dann?
B: Mit meiner Freundin, meiner besten, der vertraue ich eigentlich viel an, nur das, was man darf natürlich, meinen Mann sudere ich auch ab und zu voll ((lacht)). Der sagt dann gib eine Ruh ((lacht)). Das meiste schlucke ich runter, sag ich einmal. Wie man es halt meistens tut.
I: Wie bereitest dich auf deinen Unterricht vor?
B: Mhm (11), ich schau mir mal das Thema an, dann überleg ich mir, wie kann ich das Thema so gestalten, dass es bei den Kinder gut ankommt, dass der Unterricht halt ein Erfolg wird. Und da schau ich halt das ich, ich mein das hängt vom Thema ab, manchmal mach ich mir nicht so viele Gedanken, manchmal fang ich einfach an zum vorbereiten, je nachdem, wie es sich ergibt. Gruppenstationen, Spiele, Plakate, das hängt vom Thema ab, aber wenn sich ein Thema anbietet, dann investiere ich schon sehr viel Zeit, muss ich sagen.
I: Und nimmst auch andere Materialien für deinen Unterricht her?
B: Viele andere, Bücher, Internet, und dann hab ich so viel Krims Krams in meinen Kästen, Spiele, … und da schau ich was passt und das nehm ich dazu, weil ich will, dass die Stunde mir taugt und den Kindern taugt. Was mach ich, wenn ich drin steh und alle ein fades Gesicht machen ((lacht)).
I: Das heißt, dein Umgang mit den Schülern schaut jetzt wie aus?
B: Freundschaftlich, streng ((lacht)) (12) unter der Stunde, oder wie?
I: Nein, generell.
B: Na ja, ich versuch mich in jeden hineinzuversetzen, weil es ist doch jedes Kind anders, jedes Kind braucht einen anderen Zuspruch, im Laufe der Zeit findet man das heraus, weil man kann nicht mit jedem Kind gleich umgehen. Der eine braucht den strengen Hieb und der

andere, den schaust einmal mit den Augen an und er sitzt Habt Acht. ((lacht)) Ich schau halt so, dass ich mit jedem Kind so umgeh, wie sie es braucht. Dass ich keines bevorzuge und keines benachteilige, so halt.
I: Und deine Beliebtheit, wie würdest die einschätzen?
B: ((lacht))
I: Wennst jetzt zum Beispiel deine Klasse einfach einmal hernimmst!
B: (5) Na ja, ich glaub schon im besseren Bereich. Keine Ahnung, ich mein es wird mich auch nicht jeder so mögen ((lacht)), nein, ich glaub, dass ich schon gut ankomme. Wenns spinnen und buren, das hör ich nicht. Aber sonst glaub ich komm ich schon gut an, gefühlsmäßig.
I: Und deine Beziehung zu den Kollegen, was hast da für ein Verhältnis?
B: Ja, zum Großteil ein sehr gutes, ich schau, dass ich mit jedem auskomm, dass man da jetzt nicht mit jedem einer Meinung ist, ist auch klar, zu manchen baut man eine wirklich freundschaftliche Beziehung auf und unternimmt auch einiges, aber sonst komm ich mit jedem aus, glaub ich.
I: Redest du dann mit ihnen über Sachen, die im Unterricht passiert sind?
B: Mit gewissen, ja.
I: Profitierst du davon?
B: Na sicher, weil man da eine andere Meinung hört und dann schaut man, passt das zu einem, kann man mit dem was anfangen? Das muss man machen, man soll nicht so einzeln gehen, glaub ich.
I: Glaubst, dass du eine Rolle im Kollegium hast?
B: (5) Eine Rolle, nein nicht wirklich.
I: Zu den Eltern, wie schaut der Kontakt zu den Eltern aus?
B: Na ja, es gibt gewisse Eltern mit denen komm ich total gut aus, andere hab ich noch nie kennen gelernt, aber ansonsten (3)
I: Ist da eine Zusammenarbeit da?
B: Nicht mit allen, ich mein manche arbeiten dagegen. Das ist das Problem. Aber sehr wenige. In meiner jetzigen Klasse sind das sehr wenige. Die meisten tun gemeinsam mit mir. Aber es gibt immer wieder Klassen, wo halt manche nicht mitmachen. Das merkt man richtig, die blocken alles ab, da kannst du machen, was du willst. Aber momentan geht's recht gut eigentlich.
I: Wie ist der Umgang mit den Eltern, mit denen du Kontakt hast?
B: Sehr freundschaftlich, sie vertrauen mir auch viele private Sachen an, und ich glaub das ist nur gegeben, wenn man ein gutes Verhältnis hat.
I: Was machst du, wenn etwas in der Schule passiert ist, das dich beschäftigt?
B: Ich denke darüber nach, auch zu Hause. Das verfolgt mich schon ein bisschen, muss ich sagen.
I: Wie bearbeitest du es dann?
B: Gespräche, nachdenken, runterschlucken.
I: Wie fühlst du dich danach?
B: Besser, ja, viel besser, da fällt so ein bisserl eine Last ab.
I: Wenn du eine Fortbildung machst, denkst du da danach über die Inhalte nach?
B: (3) Nur über die, die mich interessiert haben. Alles andere vergesse ich.
I: Und, würdest du gerne Supervision haben?
B: (4) Welche jetzt?
I: Na ja, egal jetzt, ob Einzelsupervision oder, möchtest du das haben oder brauchst du das nicht?
B: Das weiß ich nicht. Das weiß ich jetzt momentan nicht.
I: Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis während der Ausbildung, während der Pädak, wie schätzt du das ein? Oder was hast du da für eine Meinung dazu?
B: Zu viel Theorie. Ich mein, das bisserl Praxis, was wir gehabt haben, find ich, ist zu wenig.

I: Das heißt, bereitet es auf das vor, was nachher kommt?
B: Nicht wirklich. Also es war viel Stoff, ich weiß von Englisch her und da lernst Sachen, was du überhaupt nicht brauchst. Also das Praktische sollte mehr in den Vordergrund geschoben werden, sag ich einmal, noch mehr Praxis.
I: Wenn es um die Fortbildungen geht, weißt du wie viele Stunden wir machen müssen?
B: Mhm. Ja ((lacht)).
I: Machst da alles?
B: Mehr.
I: Wie viel mehr?
B: Das ist unterschiedlich. Wie es jetzt um die neue Mittelschule gegangen ist, habe ich doppelt so viel gemacht. ((lacht))
I: Machst du andere Sachen auch, die nicht von der Pädagogischen Hochschule angeboten werden?
B: Weiß nicht, ob das unter Fortbildung fällt, aber wenn es so geografische Vorträge gibt, die schau ich mir oft an, über Länder und so, weil von dem profitier ich schon. Das ist nichts, wo ich einen Stempel krieg und das hab ich, sondern das mach ich einfach, weil es mich interessiert und weil ich mir denk, wenn man den Kindern mehr erzählen kann, wenn man mehr Wissen hat, dann ist das viel interessanter.
I: Was für Fortbildungen besuchst du dann vorwiegend?
B: (3) Eben das soziale Lernen interessiert mich sehr, weil eben der Umgang mit den Kindern immer schwieriger wird und weil man einfach da viel Informationen kriegt oder kriegen kann, sag ich einmal, auf die man sonst nicht kommt, weil irgendwann steht man an. Ja, wie gesagt, Geografisch ist eher im Vordergrund, weil sich das bei uns viel mehr anbietet, in Krems und so. Da gibt es viel mehr Vorträge, das Englisch ist nicht so.
I: Wie praxisorientiert sind dann die Fortbildungen, die du so machst? Wenn du jetzt die vom letzten Jahr hernimmst, zum Beispiel.
B: Ja, das soziale Lernen war praxisorientiert. Das andere eher nicht.
I: Würdest du dir wünschen, dass das mehr ist?
B: Ja, auf jeden Fall mehr. Also diese Soziales Lernen Projekte da, die sollten vermehrt stattfinden. Und vielleicht auch verpflichtend für viele andere. Für alle, so Seminare das betrifft ja jeden. Die Schüler werden schwieriger, das betrifft ja jeden. Viele jammern, da gehört so was angeboten.
I: Welche Erwartungen hast du an eine Fortbildung?
B: Mhm (3), ich muss mich einmal dort wohl fühlen, die vortragende Person soll das, was am Thema steht, auch so rüberbringen. Mir ist es schon passiert, dass ein Thema ausgeschrieben wird, für die neue Mittelschule, und dann kommt ganz was anderes, was überhaupt nicht zum Thema passt, wo dann viele aufstehen und gehen. Das sehe ich auch so, ja, also man soll das wirklich, wenn das Thema jetzt so und so heißt, dann soll das auch wirklich kommen. Und das soll so gebracht werden, dass man das auch versteht als Lehrer, als normal Sterblicher, nicht so hoch geistig.
I: Sonst noch was?
B: Praxisorientiert und für den Unterricht brauchbar.
I: Das heißt, eine Fortbildung hat was für eine Bedeutung für dich?
B: Ja, dass ich Informationen bekomme, die ich dann im Unterricht einsetzen kann. Dass ich einfach was dazulerne, was ich nicht weiß und dass ich das Dazugelernte verwenden kann.
I: Da heißt, gehen die Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein?
B: Teils, teils, einmal so oder so. Hält sich die Waage, sag ich einmal.
I: Wenn du die Fortbildungen hernimmt, die du voriges Jahr gemacht hast, wie würdest die bewerten?

B: (8) Na, was ist mir am meisten in Erinnerung geblieben, das Soziale, weil da hab ich einiges schon durchgeführt. Und das war für mich ein gutes Seminar, eine gute Fortbildung, wenn ich das im Unterricht gleich einsetzen kann, wenn ich es mir merke.
I: Wie wirksam sind dann die Fortbildungen für dich, in Bezug auf deinen persönlichen Erkenntnisgewinn?
B: (5) Wie wirksam (3)
I: Wenn du jetzt eine Gute hernimmst!
B: (4) Na, des bringt mir irrsinnig viel. Also man fühlt sich dann irgendwie wohler. Man weiß, man hat da was dazugelernt, mir geht's so, wenn ich dann dort sitz und ich hör das und das taugt mir, da bin ich gleich so voller Tatendrang und würd am liebsten gleich alles umsetzen. Aber leider geht das nicht ((lacht)). Ja, also so geht's mir halt. Von dem profitier ich dann, aber wenn ich von einem Seminar rausgeh und mir denk das ist Zeitverschwendung und das geht da rein und da raus und da ist nichts für mich geblieben.
I: Hast irgendwelche Fortbildungen gemacht, die dich irgendwie geprägt haben, wo du sagst, das war gut?
B: Da fällt mir jetzt eigentlich nichts ein.
I: Sind Fortbildungen deiner Meinung nach für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Ja, auf jeden Fall sind sie für die berufliche Weiterentwicklung wichtig.
I: Am, wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung?
B: Gut, da fühl ich mich wohl.
I: Und hat das irgendeinen Einfluss auf deine Motivation, irgendeinen?
B: Ja, nach einer Fortbildung bin ich immer hoch motiviert.
I: Und auf deine eigene Person?
B: Auch, das geht glaub ich in einem miteinander. Also wenn es eine gute Fortbildung war dann bin ich hoch motiviert und will das dann auch gleich umsetzen.
I: Das heißt, auf den Selbstbild?
B: Es stärkt mich schon irgendwie, muss ich sagen. Also man geht ein bisserl selbstbewusster hinaus, muss ich sagen, wenn man wieder was gewonnen hat, was man umsetzen kann, was man brauchen kann. Da geht man dann anders hinaus, als whw ((lacht)). Wenns nicht so ist, dann lässt man alles hängen. Ja.
I: Passt, danke.

Interview 10

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: Weil ich im Zuge der Geburt meiner Kinder in zunehmendem Maße Interesse an der Pädagogik gekriegt habe und bin eigentlich eingestiegen über Montessori Pädagogik, Alternativschulen.
I: Das heißt, dein beruflicher Werdegang, wie schaut der jetzt aus?
B: Als Lehrerin?
I: Na ja, wenn du vorher auch was gemacht hast, würde ich das auch gerne wissen.
B: Zuerst war ich Weltreisende, in dem Alter, wo andere Leute studieren, dann bin ich zurückgekommen und hab irgendwie was arbeiten müssen, da hab ich Diverses gearbeitet, dann hab ich eine Ausbildung als Masseurin. Und wie ich dann die Kinder bekommen habe, habe ich mit Montessoripädagogik und bin dann erst später auf die Pädak gegangen.
I: Hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, während deiner beruflichen Laufbahn, die dich geprägt haben? In Bezug jetzt auf den Lehrberuf?
B: Ja, ah meine Erfahrungen in der Alternativschule in …… in der Lernwerkstatt. Weil da habe ich ein Angebot gemacht für Anatomie, weil ich ja Masseurin war, und das hab ich voll super gefunden, die 13-jährigen Leute da waren mit voller Begeisterung dabei.
I: In was für einem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Ahm, zu meinem Beruf steh ich sehr positiv. Zur Regelschule stehe ich nicht positiv, aber zu meinem Beruf steh ich nach wie vor sehr positiv.
I: Bist du gerne Lehrerin?
B: Ja, ich bin gerne Lehrerin.
I: Und wie würdest dich als Lehrerin beschreiben?
B: Wie ich bin? Mhm, na ja, dass ich schon meine Vorstellungen hab, die ich gerne durchgesetzt haben will, das ist das ich wirklich gern die Schüler zum selbstständigen Denken fördern möchte, ah zu dem, dass sie sich an Normen und Grenzen halten, aber wirklich nur zu solchen, die man wirklich auch erklären kann, also nicht wirklich dass man das machen muss, sondern auch warum. Da kann ich dann auch irgendwo pingelig sein und dann auch einmal lautstark mein Recht einfordern, aber prinzipiell geht es mir einfach darum mit Schülern eine gute Zeit zu haben und auch dass wir einen Spaß haben.
I: Das heißt, arbeitest du gerne?
B: Ja, ich arbeite zu Hause auch immer irgendetwas, ich arbeite gern, aber in die Regelschule zu gehen, wo die Schüler vorm Eingang schon das Hirn ablegen, ist teilweise halt mühsam, na. Also mühsam find ich überhaupt die Disziplinierung. Ich möchte gern da reingehen und einen Spaß haben.
I: Na und belastet dich das?
B: Ahm, na insofern belastet es mich schon, weil wenn ich aufstehe und ich weiß, dass ich keine Schule habe, dann kann ich so mit vollem Herzen aufstehen und dann ist das wirklich so ein 100% sonniger Tag. Und wenn ich weiß es ist Schule, dann weiß ich, dass ich nicht 100% sonnig drauf bin.
I: Aber deine Zufriedenheit, wie schaut die dann aus?
B: Na, es ist halt so in jedem Job gibt's irgendwas. Das sind, nehm ich an die Schattenseiten vom Lehrersein.
I: Würdest es noch einmal machen?
B: Ja ich würde den Lehrberuf wieder wählen, weil ich glaub, dass das wirklich Teil meiner Berufung ist.
I: Um noch einmal auf die Belastung und den Stress zurückzukommen, was belastet dich da jetzt am meisten in Bezug auf den Lehrberuf?
B: Mich belasten am meisten diese Disziplinschwierigkeiten, weil ich es so schade finde, Schüler immer nieder zu bügeln zu müssen, weil das überhaupt nicht mein Naturell ist. Weil ich dann auch den Spaß dran, eigentlich belastet mich das. Disziplinschwierigkeiten.

I: Ja, und wie gehst dann mit so was um, mit so Belastungen?
B: Mit den Belastungen, früher hab ich Supervision gemacht, ahm und hab eher immer wieder geschaut, was kann ich verändern und so und das mach ich jetzt nicht mehr, weil weil ich das Gefühl habe, es liegt einfach nicht an mir und jetzt kann ich das viel besser, dass ich rausgehe und es bleiben dann so Sachen hängen bei mir, dass ich dann einfach ganz bewusst sage: aus, jetzt bin ich am Nachmittag daheim und ich will das jetzt nicht mitnehmen.
I: Das heißt, das beschäftigt dich zu Hause nicht mehr, du schließt es ab und lässt das in der Schule.
B: Ja, mehr oder weniger. Ganz, ganz selten, ich hab gute Freundinnen, wo man dann auch darüber redet und das ist dann auch gut.
I: Das heißt, wie verarbeitest du dann Passiertes konkret?
B: Durch Reden und alleine Reflektieren auch. Wenns dadurch nicht gelöst wird, dann mit anderen.
I: Wie fühlst dich nachher, wenn du geredet hast mit den anderen?
B: Gut nach dem Reden fühle ich mich immer gut.
I: Wenn du zum Beispiel eine Fortbildung machst, reflektierst du dann auch darüber?
B: Ahm, ja wenns was ist, was mich fasziniert oder was, was mich negativ fasziniert.
I: Du hast vorher gesagt, dass du Supervision gemacht hast, wie stehst du jetzt dazu?
B: Ahm (5), ich bin ein Mensch ich habe mein ganzes Leben Therapie bzw. Supervision gemacht und ich hab so das Gefühl seit zwei Jahren, seit zwei Jahren bin ich eigentlich austherapiert. Also ich hab ungefähr 30 Jahre meines Lebens Therapie oder Therapieberatung gemacht. Das war voll wichtig für mich als Person. Aber jetzt hab ich das Gefühl ich bin austherapiert, wobei es aber trotzdem gut ist, wie ich gesagt habe diese Freundinnen, die ich habe, da ist eine davon nämlich, eine wo ich früher in Beratung oder egal was war, ahm ja und das ist dann immer schon super, dass sich was löst ganz schnell. Aber jetzt mache ich keine Supervision mehr und außerdem bin ich ur haglich, weil ich schon so viele Erfahrungen hab, dass ich, so gute Erfahrungen, ahm … weil ich einfach weiß, was gut oder schlecht ist.
I: Ahm ja, ok. Erwartungen und Anforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, außer Disziplinierung, was du schon angesprochen hast. Gibst da sonst noch irgendwas?
B: Erwartungen, die ich habe?
I: Nein, an den Lehrberuf!
B: Von meiner Seite?
I: Welche Erwartungen haben andere Leute an dich, auf Schule bezogen, auf deinen Beruf bezogen.
B: Dass die Schüler was Lernen find ich insofern (5) – da weiß ich jetzt nicht, das ist so vielschichtig. Prinzipiell wäre ich sicher total gern eine Lehrerin, ahm, die den Schülern unheimlich viel beibringt, ahm und und ich schau auch immer, dass ich mich selber weiterbilde und auch jetzt, was ich mit Englisch zum Beispiel weiß, dass ich auch immer schau, wie kann ich es nächstes Semester anders machen und so, ja. Ich merke aber einfach meine Fähigkeiten sind in der Schule nicht gefragt, ja. Von ……. her ist das so, dass man es nicht lehren kann, sonder dass es eine gewisse Herzensbildung ist, die man aber auch nur dann machen kann, wenn der Rahmen passt. Ich wollte schon gerne, dass Schule Bildungsanstalt ist, ahm, aber ich glaube, da bin ich am falschen Platz. Und so richte ich mich halt nach dem, was da ist. Und Anforderungen von den Eltern, zu mir kommen sie ja eh nicht, ahm und was ich so in der …….. außerhalb erlebe. Die Anforderungen an den Unterricht, die sind halt sehr gespalten. Das ist von schwarz bis weiß alles und dann denk ich mir ich kann es eh niemandem recht machen. Aber ich wäre sofort bereit, Programme mit Eltern aufzustellen, die man machen könnte, um die Kinder zu fördern.
I: Das heißt, der Umgang mit den Eltern ist kaum vorhanden sozusagen.
B: Mein Umgang mit den Eltern bezieht sich eigentlich nur auf die Kinder in der Volksschule, ahm, ja und da ist das eh so ein miteinander, eigentlich immer mehr.

I: Und der Umgang mit den Kindern, wie ist der? Zwischen dir und den Kindern jetzt? Wie gestaltet sich der?
B: Ahm, mhm. Na ja, ich glaub bei mir ist es so, dass ich eine gute Lehrerin bin für Kinder zwischen sechs und zwölf, ahm weil zum Beispiel in der Volksschule lieben sie mich wirklich. Da ist es für mich dann auch immer leicht so ein Aufspringen wirklich auf diese Leichtigkeit, dieses Sein, dieses miteinander sein und trotzdem auch was lernen, weil sie einfach da viel wissbegieriger sind. Ahm, ja, mhm, witzig ist, dass ich eigentlich Hauptschule gemacht habe, ahm mit dem Hintergedanken, ahm, dass ich eigentlich das machen möchte, was ich in der Schule vermisst habe, nämlich, dass wirklich wer da ist, der mit mir über das Leben redet, ahm, eben auch so diese Fragen: wer bin ich, woher komm ich, wohin gehe ich, also die philosophischen Fragen. Und komischerweise kann ich das nie umsetzten oder halt ganz, ganz, ganz selten, weil es nicht geht. Aber ich befürchte, dass das Alter nicht das Richtige ist, weil dreizehn, vierzehn ist nicht das Alter zu fragen, es ist das Alter dagegen zu sein. Und dann kommt es einfach voll darauf an, wie die Chemie stimmt, oder ich weiß es nicht, da gibt es eben wirklich Kinder, mit denen ich auch gut auskomme, ahm, aber es ist halt auch so schwer, weil …….. diese absolute Geringschätzung hat. Sie checken es ja nie, was ich wirklich will, ja. Ich sag von der ersten Haupt an, was ich wirklich will und dass es um das verantwortungsbewusste Leben, um das Reden miteinander, um das Sagen, was ich will, um das zuhören, um das und das, aber dann höre ich immer wieder in der vierten, was ist denn ……..? Sie sehen …… ist gleich …….. ist gleich uninteressant, aus. Also meine ganzen Bemühungen bringen eigentlich nichts, weil sie nicht zuhören. Und abgesehen davon, ich glaub so stimmt es sicher auch nicht, weil vielleicht nehmen sie schon etwas mit, aber oft kommt das vielleicht auch erst später raus. Also Werteerziehung oder Herzensbildung kann man ja nicht bemessen.
I: Das heißt, würdest du dich als einfühlsamer Typ beschreiben, oder nicht?
B: Oh ja, schon, ich bin ein sehr einfühlsamer Typ.
I: Wie glaubst du würdest du deine Beliebtheit einschätzen bei den Kindern?
B: Weiß ich nicht, 50%. Ich glaub schon, dass sie mich mögen. Nein, 50% ist es wahrscheinlich auch nicht. Ich mein, wie gesagt in der Volksschule eben da haben sie eine große Herzlichkeit, da schätz ich mich irgendwie schon recht beliebt ein, glaub ich schon. Und in der Hauptschule, es kommt so darauf an, ob sie zu mir persönliche, grad in dem Fach, wenn sie mich persönlich schätzen, dann bin ich sehr beliebt. Und wenn sie aber gleich sagen ……. ist gleich Lehrerin ist gleich uninteressant, dann schaff ich es nie. Von den Einstellungen der Kinder abhängig. Prinzipiell, sobald ich mit ihnen weggeh, komm ich eigentlich gut aus.
I: Und deine Beziehung zu den Kollegen?
B: Ahm, ja glaub ich schon auch, dass das gut ist.
I: Tauscht ihr euch aus? Gibt es einen Austausch über Unterricht, über…?
B: Ja, ich bin eh immer einer, der sagt, was er denkt. Was mich schon freut ist, dass ich, obwohl ich ja irgendwie anders bin, trotzdem da so meinen Platz habe. Das find ich gut. Dass ich da jetzt nicht in meiner Andersartigkeit Außenseiter bin, sondern dass ich glaub, dass das auch passt. Ich habe meinen Platz und jeder weiß ich bin ein bisserl krissi, aber es ist nicht so, dass ich Außenseiter bin, ja.
I: Na ja, wenn du dich jetzt austauscht mit den Kollegen, profitierst du von dem?
B: Ja sicher, immer. Ich profitier immer vom Reden.
I: Wenn du dich auf deinen Unterricht vorbereitest, wie bereitest dich darauf vor, auf deinen Unterricht?
B: Ah, meinst jetzt ganz allgemein?
I: Ja, allgemein. Nimm irgendeine Stunde her. Wie bereitest dich auf eine Stunde vor?

B: Na ja, das kommt immer drauf an, ob ich bereits einen Fundus hab oder nicht. Aber ich liebe Vorbereiten, und da lieb ich es, dass ich wirklich beim Internet sitz und Sachen zusammensuche und dann lerne ich selber so viel. Meine Lieblingsvorbereitungen sind die, so wie die Lernboxen, wo ich ur viel Interessantes selber wieder höre. Und dann natürlich wieder weiß, dass das ur viel zu viel ist, ur viel zu hoch ist, und dann geh ich runter, runter, runter. Und es ist aber auch so, ganz viele Stunden, wo so mein Herz dranhängt, halte ich dann auch nie, weil es einfach für die Kinder nicht passt. Ich müsste wo anders hingehen oder ich bring es nicht rüber oder es ist zu hoch. Meine Gedankenschlüsse … ich will ihnen ja wirklich Werte vermitteln. Das ist halt so ur schwer, Werte zu vermitteln.
I: Na und, ah wenn du jetzt an die Pädak zurückdenkst, wie hast du da das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis empfunden?
B: Na, total negativ.
I: Weil?
B: Weil das, was man, ich rede jetzt zum Beispiel von Englisch, weil das, was man in der Pädak in Englisch lernt, ist super, wenn du in der Oberstufe Gymnasium unterrichtest, aber für das, das wir eigentlich für eine Hauptschule vorbereitet worden sind, ist das eigentlich nichts.
I: Ja und die Praxis?
B: Ich mein, in Bezug auf die Praxis, es war schon gut, da mal rauszugehen und zu sehen, wie in meinem Fall, ah ja, es gibt ja so was wie Disziplin. Ich bin ja da von der Lernwerkstatt gekommen, wo alle so begeistert waren, weil sie sich das als Projekt ausgesucht haben und natürlich begeistert dabei waren. Also denk ich mir die Praxis ist prinzipiell einmal nicht so schlecht, aber ich hätte mir gewunschen für Englisch, wie bringt man diese Grammatikgeschichten so rüber und was sind die Basissachen? Ja und viele Sachen, die in der Pädak anders gemacht werden müssten, eben in ……. zum Beispiel wo halt dann gesagt wird, ja wir wissen eh, Disziplinschwierigkeiten gibt es, aber die gibt es halt einfach und damit haben wir sie abgehakelt. Also das heißt, Pädak ist überhaupt nicht zeitgemäß und müsste einfach Kommunikation, müsste Mediation, müsste das und das alles bringen. Und auch da drauf vorbereiten, wirklich auf Gruppenarbeit und Projektarbeit und nicht im alten Stil. Eines möchte ich noch anfügen: Pädak war für mich wirklich ein absoluter Rückschritt in meiner Entwicklung. Weil ich war immer ein freiheitsliebender Mensch, der früher ja viel mehr gesagt hat, was er sich denkt, ahm und in der Pädak haben sie mich eigentlich klein gemacht. Und ich hab eigentlich wirklich, jetzt grad die Leute, ahm so was von klein gemacht, dass ich eigentlich wirklich zehn Jahre gebraucht habe, dass ich wieder so das Gefühl gehabt habe, pah aber jetzt bin ich wieder ich. Das war wirklich so dieses Zusammenklappen im System, ahm, nicht, dass ich jetzt zusammengeklappt bin, ich lass mich eh nicht zusammenklappen, aber ein Teil von mir hat sich einfach da wirklich zusammengeklappt. Es war sicher nicht entwicklungsfördernd und persönlichkeitsfördernd und das find ich, also eigentlich ist es total schlimm.
I: Fortbildungen, darum geht es eigentlich. Wie viele Stunden du machen musst, weißt du das?
B: Ja, 15.
I: Und wie viel machst du, mehr oder weniger?
B: Das kommt darauf an, ahm, jetzt im effektiv schulischen Bereich mach ich die letzten Jahre eigentlich nichts, weil nach dem ich ja da technisch Werken nachgemacht habe, bin ich eigentlich wirklich Pädak geschädigt. Irgendwann habe ich mir einmal vorgenommen, ich mache überhaupt keine Fortbildung mehr, die von einem Lehrer angeboten wird, der im System steht. Voriges Jahr habe ich dann angefangen mit einer Outdoor Geschichte, ich habe die aber dann abgebrochen, weil ich das Gefühl gehabt habe, so will ich es eigentlich auch nicht. Das war dann auch sehr auf Erfolg, weißt, die Besten, die Sieger. Ja und jetzt im Moment mache ich meine persönlichen Fortbildungen, wissenschaftlich, Spiritualität und da

fahr ich nach Deutschland und das vertrete ich dann auch für mich, dass ich mir einfach denke, ich mache meine Fortbildungen, für das, was mich wirklich interessiert und das ist dann auch toll, wenn du dort international und Englisch und wo ich wirklich so das Gefühl habe, das ist meins. Da habe ich wirklich die besten Leute von der Welt. Das bringt mir natürlich für die Hauptschule nichts, aber das stimmt auch wieder nicht, weil ich kann zumindest sagen, der Stand der Wissenschaft im Moment ist der und der und ich kann das in meinen Unterricht einfließen lassen und ich denke mir ich halte die Schüler damit auf dem Laufenden, auch wenn es ihnen vollkommen wurscht ist, ja, aber immerhin stehe ich zu dem, dass ich sage, die Sachen, die man in der Schule lernt, sind einfach ein bisschen überaltert, so ist jetzt die Welt und so.

I: Und was bewirkt dann eine Fortbildung bei dir?

B: Na, vor allem für mich eine absolute Erweiterung meines Horizonts und nachdem ja ich als Lehrerin nur so gut bin, wie ich auch wirklich bin, weil ich glaub ja auch nicht, dass ich jemanden unterrichten kann in dem. Menschen sind ja immer nur auf Nachahmen, also können meine Schüler auch nur das profitieren von mir, was ich als Gesamtperson bringe. Und beide auch, ich mach viele Singseminare, wo es nicht um das Singen geht, sondern um Persönlichkeitsentwicklung. Und ich denke mir je besser ich als Mensch da steh, desto mehr Vorbild bin ich. Weil eben mit Worten habe ich das Gefühl kann ich ihnen auch wirklich nichts vermitteln. Aber ich glaube das, was so im Untergrund rennt, da lernen sie das auch. Und ich denke mir, das ist voll super für Schüler, dass sie so viele verschiedene Facetten haben, ja und von jedem Lehrer eigentlich was nehmen können. Und auch wenn sie es nicht bewusst tun, irgendwas im Unterbewusstsein wird das schon speichern und trotzdem mitnehmen, bei so und so vielen halt, nicht bei allen.

I: Das heißt, deine Motivation nach einer Fortbildung?

B: Meine Motivation wäre natürlich, dass ich jedem das mitteile, was ich aber nicht kann. Meine Motivation ist einfach die, dass ich gerne, mein Lebensziel ist ja immer, weise zu sein und das heißt für mich, dass ich wirklich mit der Weisheit meines Herzens und 100% Anwesenheit da bin. Und ich denke mir das ist schon genug. Und ich glaube auch wirklich, dass sich das überträgt.

I: Für deine berufliche Weiterentwicklung empfindest du Fortbildungen als wichtig, nicht wichtig?

B: Absolut wichtig für meine berufliche Weiterentwicklung. Es ist auch bei mir so, ich kann auch nicht wirklich trennen zwischen beruflicher und privater Fortbildung. Das ist so in einem, ich denke mir mit dem Alter braucht man nicht mehr da auch so trennen. Ich denke mir man hat da auch immer mehr Freiheit. Für mich ist das die absolute Priorität so ein Mensch zu werden, da zu sein und das ist auch in Richtung meiner Fortbildung und ich denk mir jeder andere profitiert.

I: Das heißt, was für eine Bedeutung hat jetzt konkret so eine Fortbildung?

B: Eine Fortbildung ist dann für mich gut, wenn sie bei mir was verändert und Veränderung heißt immer wachsen und weiterentwickeln, also einfach besser werden. Weil ich finde nichts ärger, und deshalb finde ich Fortbildungen wahnsinnig wichtig, wenn man stehen bleibt. Du wirst einfach dann eng und frigid. Das Leben ist einfach zu interessant, um nicht weiter zu lernen.

I: Das heißt, auch ein Perspektivenwechsel?

B: Ja, ganz genau ein Perspektivenwechsel. Und diese Veränderungen auch, weil mittlerweile wissen wir ja, dass unsere Gedanken unser Leben machen, eigentlich und ähm, je mehr ich da an Möglichkeiten habe, desto mehr habe ich auch an Möglichkeiten im Leben. Also ich find Weiterbildung, ganz genau Perspektivenwechsel, aber auch diese Erweiterung. Das Leben ist ja unendlich.

I: Und in Bezug auf dein Selbstbild? Wenn du jetzt eine wirklich gute Fortbildung machst, verändert sich da an deinem Selbstbild was? An deinem beruflichen, na ja, oder auch an deinem persönlichen?
B: Ja sicher verändert sich an meinem Selbstbild was, weil ich einfach sicherer bin, weil ich immer sicherer das Meine vertreten kann. Also bei mir ist es ja wirklich so, dass meine Persönlichkeit und mein Beruf ja eigentlich zusammengehören. Ich habe ja nicht Lehrerin gemacht, weil ich so …….. bin, sondern ahm weil mich diese Spiritualität so voll interessiert und das, was ich so privat an Weiterbildung mach, das ist ja wirklich so wissenschaftlich und spirituell. Also ich komm immer viel sicherer in die Schule, auch nach den Ferien, da komme immer ich als 100% Mensch, das bröckelt dann halt so immer ab, weil ich halt einfach merke, das ist nicht angesagt in der Schule.
I: Und in Bezug auf dein Selbstbewusstsein?
B: Ja, auch mein Selbstbewusstsein. Wobei ich überhaupt meine, so mit dieser Einstellung, ich kann jetzt immer mehr zu dem stehen und ich bin auch jetzt schon so alt, dass ich mich trauen darf, und indem ich mehr zu mir stehe, verändert sich das Selbstbild natürlich. Dass ich immer weniger das tu, was ich glaube, was man tun muss, dass ich immer mehr zu dem stehen kann, was ich will und dort einfach weiter mache.
I: Wenn du zu einer Fortbildung gehst, was hast du dann für eine Erwartung eine konkrete an die Fortbildung?
B: (9) Dass ich was lerne.
I: Hast du schon gesagt, welche Bedeutung eine Fortbildung für sich hat?
B: Nein ich weiß nicht. Eine Fortbildung hat für mich die Bedeutung des Lernens. Ich finde das so spannend im Leben, dass man Lernen darf und dass man eben auch lernt und sich somit verändert und immer mehr zu dem wird, was man ist, was man eigentlich sein sollte und zu dem wofür wir auf die Welt kommen. Eigentlich sollen Fortbildungen dazu da sein, dass man das wird, was man ist. Es soll ja auch der Beruf das sein, dass man das macht, was die Berufung ist.

Interview 11

I: Zuerst einmal, wieso bist du Lehrer geworden?
B: Das war eigentlich schon kindheitsmäßig. Also, ich habe eine Biologielehrerin gehabt, die hat mir recht gefallen und da hat sich das dann verfestigt, dass ich gesagt habe, ich will Lehrerin werden. Am Anfang wollte ich Tierärztin werden, nicht nur die kleinen Frösche, sondern auch die anderen ((lacht)) und dann eigentlich hat sich, eigentlich schon in der Hauptschule herausgestellt und darum habe ich den kürzesten Weg genommen zum Lehrer werden.
I: Das heißt, dein beruflicher Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, Gymnasium Oberstufe und dann die Pädak. Gleich in einem durch.
I: Und hast du gleich eine Anstellung bekommen, oder?
B: Ja, aber das war eine etwas, ich meine verwegen kann man nicht sagen, aber ich habe eine Woche bevor die Schule angefangen hat, den Bescheid bekommen, das ok, dass ich anfangen kann und keine Wohnung gehabt, kein Auto gar nichts und das hat sich dann in einer Woche alles eigentlich...
I: Gehen müssen.
B: Ja genau. Das war dann so, dass ich eigentlich das Glück hatte, für mich, sehr viele abgesagt haben, die vorher schon zugesagt haben. Es haben 100 Lehrer oder so abgesagt, die haben gesagt, sie wollen jetzt doch nicht runterfahren und ich habe gleich ja gesagt. Dann war ich ein Jahr dort und dann im Jahr 2000/2001, also Schuljahr 2000/2001 bin ich in meine jetzige Schule gekommen und seitdem bin ich da.
I: Und hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben für deinen weiteren Lehrberuf oder für das Lehrerdasein?
B: Ich habe, im ersten Jahr habe ich gehabt Volksschule, erste Klasse, vierte Klasse, aber als Zweitlehrer dabei gewesen. In der ersten Klasse habe ich ein Kind mit Down Syndrom betreut und in der Vierten habe ich dann hauptsächlich Englisch unterrichtet und habe dann auch übernehmen dürfen für meine Kollegin, die operiert worden ist. Und es ist schon ein Unterschied, ob man Kleine unterrichtet oder Große, aber es war immer sehr nett und so. Dadurch, dass ich früher schon viel Tennisstunden gegeben habe, habe ich immer mit Kindern zusammengearbeitet und das hat dann eigentlich sofort gepasst.
I: Das heißt, in welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Also, mit sehr positiven. Ich bin froh, ich meine, ich glaube, ich habe das für mich selber, dass ich den richtigen Beruf gewählt habe. Und das gefällt mir recht und mit Kindern zusammen arbeiten. Das ist einfach, manchmal hast du schlechte Tage, manchmal hast du gute Tage, das kommt eh immer wieder vor, aber die Kinder geben einem wirklich viel zurück. Und den Verein habe ich eben auch noch. Dann habe ich Schüler, die dann das Spiel betreuen, das passt auch gut zusammen.
I: Na super. Und, wie würdest du dich beschreiben als Lehrer?
B: Naja, nicht zu streng, aber doch (3). Ja, ich verlange schon einiges, aber ich nehme auch Rücksicht, wenn irgendwelche Lehrausgänge oder so sind. Dass ich dann sage, ok, die Aufgabe ist bis so und so, aber ich will schon Ruhe in der Klasse haben, weil sonst kann man nicht arbeiten. Und, ansonsten, versuche ich ein gutes Verhältnis zu den Schülern aufzubauen.
I: Und, wie würdest du deine Beliebtheit einschätzen bei den Schülern?
B: (4) ((lacht)) Keine Ahnung ((lacht)). Ja, so mitten drinnen, glaube ich. Weil ich denke mir, man hat nicht immer nur, man kann nicht immer nur lieb zu ihnen sein. Und das ist halt, die Stimmungsschwankungen der Schüler, wenn sie eine gute Note haben, dann ist man der beste Lehrer und wenn man schlechte Noten hergeben muss, dann ja. Aber ich habe eine Klasse, die ist wirklich sehr lieb und da freue ich mich immer, wenn ich reingehe. Das ist meine Englischklasse, dritte Leistungsgruppe. Man kann nicht so viel verlangen, aber sie freut

Englisch und da denke ich mir, das hat auch sicher etwas damit zu tun, wie man es rüberbringt.
I: Das heißt, du bist mit deiner Berufswahl zufrieden?
B: Ja.
I: Ok, und du würdest den Lehrberuf wieder wählen?
B: Ja. Auf jeden Fall auch wieder als Hauptschullehrer. Als Volksschullehrer braucht man viel viel mehr Geduld ((lacht)).
I: Und auch nicht, eventuell Gymnasium, oder?
B: Nein. Das ist ein Mal zur Debatte gestanden, aber ich habe dann gesagt, nein, ich möchte eigentlich schnell was machen. Und, studieren dauert doch ein bisschen länger und da waren aber die Berufsaussichten generell für Lehrer nicht gut und für Oberstufe überhaupt nicht. Weil, die Fächer, die ich machen wollte, die waren sehr überrannt und dann war das für mich eigentlich die logische Wahl.
I: Welche Erwartungen und Anforderungen bringt der Lehrberuf mit sich?
B: Flexibilität, auf alle Fälle, Geduld, ich meine, man hat eben mit Kinder zu tun, die ständig Schwankungen auch unterlegen sind. Aber nicht nur die Kinder, sondern auch die Kollegen haben auch Ups and Downs sag ich einmal. Gutes Einfühlungsvermögen, dass man zurechtkommt.
I: Und findest du manches als stressig oder irgendetwas als belastend?
B: Ja natürlich. Ich meine, wenn dann einmal viel zusammen kommt, wie wenn du drei Heftklassen zum Beispiel hast. Und dann kommen noch Tests dazu und so weiter. Ich meine, dann ist es wirklich einmal stressig auch. Es kann nicht nur alles leicht von der Hand gehen. Das geht sicher nicht.
I: Und wie gehst du dann mit so stressigen Situationen um?
B: Ich versuche dann immer, eins nach dem anderen zu machen. Nicht alles gleichzeitig, weil da werde ich mit dem einen nicht fertig und mit dem anderen nicht, also immer step by step. Ja, dann versuche ich halt, mich ein bisschen auszuklinken, indem ich Sport mache oder etwas anderes.
I: Wenn jetzt zum Beispiel in der Schule irgendetwas passiert ist mit irgendeinem Schüler oder mit egal jetzt was, wie verarbeitest du das?
B: Zum Glück ist noch nicht so viel passiert, muss ich sagen. Also sind eher so kleinere Verletzungen gewesen. Aber einer Situation war einmal, wo ein Kind schlecht Luft bekommen hat, da haben wir dann den Notarzt gebraucht. Ja, da rede ich dann mit anderen Kollegen darüber, also da ist das Verhältnis sehr gut. Also, wenn irgendetwas nicht passt, dann weiß ich, zu wem ich gehen kann. Redet man halt darüber.
I: Das heißt, du profitierst von dem, dass du mit den Kollegen redest?
B: Ja.
I: Und glaubst du, dass du eine Rolle hast im Kollegium?
B: Ja.
I: Und welche?
B: ((lacht)) Ja, ich bin so der Ansprechpartner, wenn es irgendwas Computer mäßiges ist. Also, wir haben doch ein etwas älteres Kollegium, ich meine, nicht überaltert, das nicht, wir haben eh eine gute Mischung von Männern und Frauen und vom Alter her, aber trotzdem, wenn irgendetwas ist mit E-Mail oder mit Computer oder sonst irgendetwas, da bin ich immer der Ansprechpartner und auch so, wenn der Chef etwas braucht, da bin ich eigentlich auch immer, der erste Ansprechpartner.
I: Wie bereitest du dich auf den Unterricht vor?
B: Das ist auch verschieden. Ich sag einmal, mit unseren Englischbüchern ist es wirklich super zum arbeiten. Wir haben jetzt ein Neues bekommen, da braucht man natürlich wieder mehr, also mehr einarbeiten, aber schon intensiv, also, wenn ich weiß, welche Stunden in dieser Woche jetzt kommen, dann bereite ich sicher, ja Sonntagnachmittage, oder an den

Nachmittagen an den Tagen davor, weil am Sonntag bin ich meistens mit dem Sport unterwegs. Also geht dann meisten schon bis 10, 11.
I: Und welche Materialen verwendest du dann?
B: Verschiedenste. Also, ich verwende das Internet, mit dem Smartboard. Das haben wir seit heuer neu, da tun wir ein bisschen arbeiten, also abwechseln. Ja, Flashcards in Englisch zum Beispiel, Multiple Choice Tests, oder Fragekarten, so verschiedenste Abwechslung halt. Ein bisschen Montessori einfließen lassen, ein bisschen Klippert, also immer verschiedenste Sachen.
I: Beziehung zu den Schülern. Hast du eh vorher schon angesprochen mit Einfühlungsvermögen und so. (3) Wie ist so der Umgang? Ja, hast du eigentlich auch schon gesagt.
B: Ja, ich sage einmal, wenn, streng, nicht zu streng, ja.
I: Ja, das hast du eh schon gesagt. Kontakt zu den Eltern, wie schaut der aus?
B: Ich sage einmal, wenn etwas Schlechtes auf die Kinder zukommt, da hält man natürlich Kontakt. Ich bin jetzt ein Jahr Klassenvorstand gewesen und da hat man natürlich mehr Kontakt mit den Eltern. Ich habe die Klasse übernommen, weil wir sind dann geteilt worden und auf meine Klassen waren immer wenig Leute. Ich weiß nicht warum, aber trotzdem hat der Kontakt dann schon gepasst. Wir telefonieren und Elternsprechtag funktioniert das schon gut. Dann sind auch einige im Verein, somit ist das dann eh.
I: Und, das heißt, man kann da auch von einer Zusammenarbeit sprechen?
B: Ja, das schon.
I: Und, der Umgang ist (3) freundschaftlich, oder doch eher.
B: Eher schon auf Distanz. Ich meine, man kann nicht, wenn du dich in den vier Jahren kennen lernst, ok, dann am Ende des Jahres oder am Ende des schulischen Werdegangs des Schülers, dann ist man schon ein bisschen vertrauter, am Anfang ist es schon. Mit manchen versteht man sich gleich und mit manchen nicht. Nur auf fachlicher Ebene halt.
I: Würdest du, habt ihr eine Superversion?
B: Nein.
I: Würdest du sie gerne haben?
B: Ich sag einmal, dadurch, dass wir viel reden und mit Kollegen austauschen, geht es eigentlich. Ich sag einmal, wenn etwas Gröberes passiert oder so, oder wenn irgendetwas Unvorhergesehenes oder weiß ich nicht, ein Unfall in der Schule, der schlecht ausgeht, dann auf alle Fälle. Aber so Kleinigkeiten kann man im Kollegenraum besprechen. Gemacht habe ich es noch nie, also ich wüsste gar nicht, wie das abläuft. Interessant wäre es schon einmal.
I: Ja. Wenn du an die Pädak denkst, wie hast du das Theorie - Praxis Verhältnis gefunden? Ehrlich ((lacht)).
B: Ehrlich? Ok, es war schon gut, dass wir immer gleich eine Woche, also in einer Woche einen Praxistag gehabt haben, aber es ist ganz was anderes, wenn du dann selber in einer Klasse drinnen stehst. Also es war schon viel Theorie. Ich meine, Blockpraktikum war das Beste, finde ich, an dem Ganzen. Aber, wenn man sich vorstellt, wenn man studiert und dann hat man ein Jahr Praxis und dann hat man vielleicht vier Jahre noch studiert und dann kommt man darauf, dass das doch nicht das Wahre ist, also, von dem her gesehen, war die Pädak schon gut. Weil man wirklich in der Woche immer drinnen gestanden ist. Aber es ist kein Vergleich zu dem, wenn du jetzt als Lehrer arbeitest. Weil von dem, was ich in Soziologie oder in Pädagogik gelernt habe, kann ich wenig bis gar nichts anwenden. Didaktik war super, also wie man die Stunden aufbereitet. Also das war schon gut.
I: Wenn du eine Fortbildung machst, denkst du nachher, dann daheim oder so noch über das nach, was du dort gehört hast?
B: Ja, ich meine, ich versuche dann schon Kleinigkeiten, ich meine, man kann nicht alles mitnehmen, aber Kleinigkeiten, wenn ich sage, wenn ich, während der Fortbildung, denke ich mir, uh, das könne etwas sein, dass ich umsetzten kann, probiere ich es dann schon. Aber ich

war jetzt auf einer Fortbildung, Prüfungskultur, die war für den Fisch. Da habe ich mir gedacht, ich bekomme etwas, wie ich neu prüfen kann und wie man das umsetzt. Da habe ich mir mein eigenes Süppchen gekocht. Wir haben erzählt, was wir machen und ja. Aber manche Fortbildungen sind gut und manche weniger.
I: Wie viele Stunden du machen musst, weißt du?
B: Ja, 15.
I: Und wie viel machst du?
B: Ich komme meistens drüber. Also, 20, 22 sicher. Ich habe schon einmal ein Jahr gehabt, wo ich 30 auch gehabt habe. Weil einfach gute Angebote waren. Ich mache sicher viel Informatik, da gibt es jetzt viel am Markt. Was weniger ist, ist Biologie, aber ja. Da tu ich dann privat etwas.
I: Das heißt, weil du gerade gesagt hast privat. Das heißt, du machst irgendwelche Fortbildungen, die nicht von der KPH oder so angeboten sind, machst du schon auch.
B: Ja.
I: Wenn sich etwas anbietet, oder.
B: Ja, auf alle Fälle. Ich habe zum Beispiel, ich meine es kommt dann vielleicht auch der Schule zugute. Ich habe den Übungsleiterkurs jetzt gemacht. Habe eine Aufnahmeprüfung gemacht für Tennis. Was da noch kommt, weiß ich nicht, aber, wenn es unter der Schulzeit ist, dann geht es natürlich nicht. Da kann ich die Ausbildung nicht machen, aber das mit Volleyball ist während den Ferien gegangen, das war super und ja, das hilft jetzt auch in der Schule sag ich einmal. Volleyballunterricht mache ich ja auch zusätzlich und ja.
I: Das heißt, die Fortbildungen hast du gesagt, machst du eher mehr Informatiksachen weil es in Biologie
B: Und Englisch.
I: Und Englisch. Eher praxisorientierte Sachen, oder.
B: Sind einige dabei und, aber nicht nur fachspezifisch, sondern auch Pädagogiksachen, wie, Weg des Lernens zum Beispiel. Hat mich sehr interessiert, hab den auch auf der KPH gemacht. Oder auch außernatürliche Sachen, was Englisch oder Biologie oder Informatik betrifft, sondern auch Allgemein die Pädagogik. Also ich mache jetzt eh so eine Plus Ausbildung. Finde ich gut, weil es auch Persönlichkeitsbildend ist. Und wenn man schon mit kleinen Schritten anfangen kann und sagen, nicht gleich in der Vierten reingehen und sagen, Drogen sind nichts oder Gewalt ist nichts oder, einfach in kleinen Schritten, auch für das Selbstbild oder die Selbstwahrnehmung verbessern. Und das finde ich ganz gut.
I: Das heißt, welche Erwartung hast du an eine Fortbildung?
B: Dass ich etwas mitnehmen kann. Auch wenn es nur eine Kleinigkeit ist, dann ist es schon etwas Gutes. Ich meine, man kann eh nicht alles anwenden, was man dort gesagt bekommt, das geht nicht, aber wenn ich weiß, ok, das kann ich in meiner Klasse umsetzen, weil ich denke dann gleich, was kann ich in meiner Klasse machen. Und wenn es nur Kleinigkeiten sind, dann war das schon wertvoll.
I: Bedeutung der Fortbildung für dich?
B: Schon, weil man bleibt auch am neuesten Stand auch. Also ist schon wichtig. Und wenn man immer nur am gleichen Level bleibt, ich meine, die Zeit verändert sich. Schau dir an, vor 20 Jahren ein Computer und jetzt der Einsatz vom Computer. Da musst du was machen.
I: Gehen sie auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein?
B: (4) Ist schwer, weil so viele Lehrer, man versucht halt dann einen Konsens zu finden. Aber vielleicht, ja, wenn man sagt mehr Umfragen, dann sagen sie immer, jetzt kommt schon wieder eine Umfrage. Ich meine, es ist eh schwer die Balance zu finden, aber teilweise schon teilweise nicht. Also jetzt kommen die Bildungsstandards und jetzt kommen natürlich viele Sachen von dem her. Aber manchmal wären andere Sachen viel besser.

I: Wenn du jetzt an die Fortbildungen denkst, die du zum Beispiel letztes Jahr gemacht hast, wie würdest du die bewerten?
B: Durchschnittlich. Weil, wie gesagt, die eine Prüfungskultur, die war für den Fisch. Dann war ich auf einem Klippert Vortrag, der war super. Also es so, einmal gut, einmal nicht.
I: Wenn du an deinen persönlichen Erkenntnisgewinn denkst, wie wirksam sind sie da? Wenn du eine gute hernimmst.
B: Wenn ich eine gute hernehme, ja dann geht schon etwas weiter auch. Weil, wie gesagt, nach dem Klippert Vortrag habe ich sicher einiges gleich in meiner Klasse ausprobiert und das hat ihnen dann sehr gefallen. Weil es einfach neue Sachen sind und nicht immer nur 0815, wie man so schön sagt. Ich meine, man macht eh nicht viel Frontalunterricht, aber manchmal musst du es halt machen, geht halt nicht anders. Wenn dann solche kleinen Sachen zur Auflage dann kommen, zur Festigung und dann sind sie eh dabei. Und das gefällt ihnen sehr.
I: Na und, hast du in den Fortbildungen irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich irgendwie beeinflusst haben.
B: In meiner Persönlichkeit als Lehrer?
I: Egal jetzt.
B: Beeinflusst? Nein.
I: Sind sie für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Ja schon.
I: Ahm, wie fühlst du sich nach einer guten Fortbildung? Wenn du sagst du kannst was mitnehmen.
B: Ja, dann versuche ich das ganze gleich umzusetzen. Ich mein in Steps, in kleinen Schritten.
I: Hat das irgendwie einen Einfluss auf deine Motivation?
B: Ja wenn es eine gute Fortbildung war dann auf alle Fälle, weil dann versucht man ja auch gleich, das passt, das kann ich machen. Da hat man dann gleich wieder Energie.
I: Regen Fortbildungen an, Dinge aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen?
B: Ja, schon, weil man hat manchmal eine gewisse Schiene, wenn man dann aber was von dort und da hört, dann kann man Verknüpfungen ziehen. Finde ich schon.
I: Und haben sie auch irgendeine Auswirkung auf deine eigene Person?
B: (8) Na ja, ((lacht)) manchmal vielleicht, aber sicher nicht immer.
I: Kannst da jetzt ein Beispiel nennen?
B: Ich sag einmal in der Pädak hat man, kommt man raus, ist man Frischfleisch, da schnappt man auf, was geht. Aber je länger ich jetzt Lehrer bin, da interessieren mich nur mehr Sachen, die ich brauchen kann. Man verändert sich schon, man entwickelt sich weiter, aber man lässt nicht mehr alles rein, sag ich einmal. Nur mehr das, was man wirklich brauchen kann.
I: Und, beeinflusst es dein Selbstbild?
B: Fortbildungen?
I: Ja.
B: Mein Selbstbild (4), wie gesagt, wenn es gute sind, ja. Wenn es schlechte sind, dann versuche ich es wegzudrängen.
I: Und hat es einen Einfluss auf dein Selbstbewusstsein?
B: Nein, nicht wirklich.

Interview 12

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: (8) ((lacht)) Warum, gute Frage. Ahm, weil ich keine Lust mehr gehabt habe, lang zu studieren und dann habe ich überlegt, was mich interessiert und das war Mathematik und daraufhin habe ich die Mathematik gemacht.
I: Ahm, dein beruflicher Werdegang, wie schaut der kurz aus?
B: Wie meinst?
I: Na ja, zuerst Volksschule, dann …
B: Ach so, Kindergarten, Volksschule, dann Hauptschule Englische Fräulein, Borg Oberstufe und nachher gleich die Pädak.
I: Und warst du an verschiedenen Schulen oder warst du nur an einer Schule?
B: An drei verschiedenen Schulen war ich. Zuerst Schwersterziehbaren Klasse, im Poli, dann war ich in einer anderen Hauptschule und jetzt meine dritte Hauptschule, an der ich eh bin.
I: Und hast du da irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich in Bezug auf den Lehrberuf geprägt haben?
B: Ja, meine 1 ½ Jahre Schwersterziehbaren Klasse.
I: Ok. Was hast du da gelernt?
B: Mich kann nichts mehr erschüttern ((lacht)).
I: Das heißt was?
B: Extremfälle waren da in der Klasse.
I: Was hast du da jetzt konkret mitgenommen für dich und deinen Lehrberuf und für die weiteren Dienstjahre? Gibt es da was, was dich konkret geprägt hat, oder..
B: Nein.
I: Ok. Ahm in was für einem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Eigentlich ein gutes. Muss ich sagen. Ich bin jetzt eigentlich gerne Lehrer. Würd ich sagen. Wo ich mir am Anfang gedacht habe, ob das wirklich die richtige Wahl war, was ich da tu, mach ich es jetzt total gerne.
I: Das heißt, wie würdest du dich als Lehrerin beschreiben?
B: Selbst beschreiben?
I: Ja.
B: (10) Weiß ich nicht.
I: Na ja, da reichen zwei Wörter.
B: (6)
I: Glaubst bist beliebt oder nicht so bliebt. Bist autoritär oder nicht? Usw.
B: Selbsteinschätzungen habe ich noch nie mögen. Nein, teils, teils. Ich weiß es nicht. Teils beliebt und teils kommt es glaub ich auch auf die Sympathie darauf an vom jeweiligen Schüler.
I: Na und dein Unterricht. Wie schaut der aus? Bist du eher der autoritäre Typ oder ein anderer Typ?
B: Find ich nicht.
I: Sondern?
B: Sagen wir es so: ich probiere es schon auf eine gewisse Strenge, aber ich habe auch nichts dagegen, wenn es wieder einmal lockerer runter läuft.
I: Wenn du jetzt zum Beispiel eine neue Klasse hast, wie läuft das dann ab?
B: Also dann schau ich schon momentan, dass es eher strenger ist und dann sieht man eh wie es läuft.
I: Ahm und wie schaut es mit der Zufriedenheit aus im Beruf?
B: Ferien ((lacht)). Na wie gesagt, ich bin es jetzt gerne geworden. Im Laufe der Zeit.
I: Das heißt, würdest du den Lehrberuf wieder wählen?
B: Jetzt schon, ja, jetzt würde ich ihn wieder wählen.
I: Hat es da irgendein Ereignis gegeben?

B: Nein, ich war ja eher immer der schüchterne Typ und dann habe ich mir gedacht, jetzt vor die Klasse stellen und so, ob das richtig war, was ich da gemacht habe, von dem her. Aber ich bin hineingewachsen.
I: Anforderungen und Erwartungen, die der Lehrberuf mit sich bringt. Was fällt dir da ein?
B: (5) Anforderungen und Erwartungen (8), was sind das für Fragen?
I: Jetzt im Bezug auf die Schüler oder auf die Eltern oder auf die Gesellschaft, was dir da jetzt einfach einfällt.
B: Also von der Gesellschaft her wären Anforderungen, dass wir erziehen müssen, was ich nicht für richtig finde, weil es ist halt immer mehr, dass wir jetzt erziehen müssen.
I: Von den Kindern her, was fällt dir da ein? Oder was erwarten dich die Kinder oder Eltern von dir als Lehrer?
B: Na ja, die Eltern erwarten, dass wir die Kinder erziehen, dass wir quasi die Arbeit machen sollten, was sie nicht machen.
I: Sonst noch was?
B: ((Kopf schütteln))
I: Wie gehst du mit dem um, dass du im Grunde jetzt einen Erziehungsauftrag hast als Lehrer?
B: Nicht gut, glaube ich ((lacht)).
I: Wieso?
B: Nein, weil ich es nicht für richtig finde weil überhaupt nicht mehr daheim auf gewisse Werte, ahm, was weiß ich, sie kennen kein Bitte und kein Danke, die Kleinigkeiten fehlen, find ich, wenn man das so im Unterricht beobachtet. Der Umgang miteinander. Das müssen immer mehr die Lehrer machen.
I: Und ahm, empfindest du deinen Beruf als stressig, oder empfindest du irgendetwas als belastend?
B: Ja, Arbeitslärm ist voll belastend bei mir. Der Lärm im Werkraum. Stressig: kommt darauf an, was halt gerade ist. Ist aber auch stressig mit daheim, jetzt.
I: Was zum Beispiel, was stresst dich da?
B: Na heuer war es halt stressig. Ich hoffe nächstes Jahr wird es besser. Weil ich wirklich allein erziehend war weil mein Mann auf Kurs war und jetzt hatte ich die Kinder, Haus und Arbeit und das war oft ein bisschen stressig, das alles unter einen Hut zu bringen.
I: Was machst du dann gegen den Arbeitslärm zum Beispiel?
B: Man kann nicht wirklich was machen. Man kann zwar einmal schreien, sie sollen leiser sein, aber das hält keine fünf Minuten an und es ist wieder der Arbeitslärm wieder so laut. Das stört.
I: Wie gehst du dann mit so Belastungen oder Stress um?
B: Ich habe das damals in der Schwersterziehbaren Klasse gelernt, ich gehe aus der Schule raus und schalte ab. Und das gelingt mir eigentlich total gut.
I: Nimmst du dann manchmal auch was mit nach Hause?
B: Ich nehme kaum was mit nach Hause, da muss wirklich schon was gravierendes sein, dass ich genervt nach Hause komm.
I: Und redest du dann drüber, über das, was dich nervt?
B: Ja, zeitweise schon mit meinem Mann, sicher. Früher bin ich viel mit dem Rad gefahren, um mich abzureagieren, als ich noch keine Kinder hatte. Auf diese Zeit freue ich mich schon wieder, wenn die Kinder groß sind.
I: Geht es dir dann besser?
B: Ja, mir geht es dann besser.
I: Und ahm, was ist mit deinen Arbeitskollegen? Redest du mit denen, über Sachen, die dich zum Beispiel belasten oder über irgendwelche Situationen in der Schule oder..
B: Ja, wenn gerade etwas Extremes war, dann geht man eh genervt ins Lehrerzimmer und lässt gleich seinen Frust raus.

I: Hilft dir das dann was, wenn du da darüber geredet hast?
B: Ja, sicher hilft mir das Reden.
I: Und wie ist dein Verhältnis generell zu den Kollegen?
B: Gut. Es herrscht ein gutes Verhältnis im Lehrerzimmer. Man kann mit fast jedem über alles reden. Ich fühle mich wohl.
I: Und glaubst du, dass du eine Rolle hast im Kollegium?
B: (11) Mitlaufend, ja, weiß ich nicht? Ja sicher habe ich eine Rolle, ein Mitglied der Lehrer.
I: Und, ahm wie bereitest dich auf deinen Unterricht vor?
B: Schriftlich, auf jeden Fall, dass ich mir schon vorher den Stoff durchschau, was mache ich heute mit ihnen. Ja.
I: Und ahm, was für Arbeitsmaterialien verwendest du?
B: Buch, Arbeitszetteln in Mathematik, ja, das Übliche halt.
I: Und ahm, wie schaut deine Beziehung, wie schaut dein Umgang mit den Schülern aus?
B: (4) Ahm, das kommt natürlich auf die Schüler darauf an, logischerweise. Nein, wenn ich Schüler nicht ausstehen kann, dann denk ich mir, er ist halt arm und aus dem wird nichts, so blöd das jetzt klingt und lass ihn irgendwann einmal, nach vielen Versuchen mal links liegen und denk mir es nutzt eh nichts und ärgere mich nicht mehr. Und Schüler, die was wollen, die sind sowieso…, wenn die Schüler nett und brav sind, dann hab ich keine Probleme. Wenn wer gar nicht will, dann gebe ich es irgendwann einmal auf.
I: Wie schaut es mit deinem Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Schüler aus?
B: (9) Ich schau jetzt nur auf die jetzige dritte und vierte Klasse, das waren Horrorklassen, deswegen ((lacht)), wenn ich da an die 3.3. denk…
I: Na ja, aber würdest du dich selbst als einfühlsam bezeichnen, wenn du jetzt nicht an die Klassen denkst, sondern an liebe, nette Kinder, die…
B: Ja, auf jeden Fall, oder wenn jemand Probleme hat oder so, dann kommen sie genauso her und reden. Das schon. Ich bin schon einer, der das dann versteht. Man kann mit mir immer reden.
I: Wie schaut der Kontakt zu den Eltern aus?
B: Zu meinen Eltern?
I: Nein, zu den Schülereltern.
B: Zu den Schülereltern, ahm, die, die kommen, gut. Die, die am Elternsprechtag kommen, ja. Die anderen, die sieht man eh die vier Jahre nicht, so blöd das jetzt klingt.
I: Wie ist da der Umgang dann, miteinander?
B: Ja, normal, jetzt vom Elternsprechtag her, also, eigentlich eh verständnisvoll. Das alle einsichtig sind, das eigentlich eh so jeder die Schüler einschätzt bzw. die Kinder, wie sie sind. Einsichtig.
I: Gibt es da auch ein miteinander?
B: Bei Problemfällen in letzter Zeit sind viele, die geschaut haben bei den Schülern, dass wirklich wieder was vorangeht. Dass die wirklich geschaut haben, dass was passiert.
I: Gibt’s da dann eine Zusammenarbeit?
B: Ja, eine Zusammenarbeit gibt es schon.
I: Wenn du zum Beispiel eine Fortbildung machst, denkst du dann nachher zu Hause noch einmal über die Fortbildung nach?
B: Oh ja, wenn sie gut war, dann ist es sowieso reflexionsmäßig, dann schreibe ich mir sowieso auf, was ich weiter brauchen könnte. Na ja und wenn es schlecht war, dann denk ich mir, wieso habe ich das überhaupt gemacht, was war das Sinnvolle jetzt daran.
I: Und weißt du, wie viele Stunden du an Fortbildungen machen musst, von der Schule aus?
B: Acht sind es bei mir. ¾ Lehrverpflichtung.
I: Und ahm, machst da mehr oder weniger?
B: Ich mache immer mehr. Bin immer auf mehr bis jetzt gekommen, ja.

I: Und nutzt du irgendwelche anderen Weiterbildungsangebote, die jetzt nichts mit der pädagogischen Hochschule zu tun haben?
B: Nein, nur das, was angeboten wird.
I: Und welche Art von Fortbildungen besuchst du da?
B: Heuer habe ich eigentlich nur so schulinterne Fortbildungen bzw. soziales Lernen, würde aber gerne mehr mit Werken machen, nur gibt's das nicht bei uns in der Nähe. Voriges Jahr hat es einen super Kurs gegeben in Krems, aber das meiste ist in Baden und das ist mir mit den Kindern zu weit zu fahren.
I: Warum hast du dieses Semester eine Fortbildung zu sozialem Lernen gemacht?
B: Na, weil ich mir denke, das bringt für die Schule auch was, weil man das in der Eingangsphase macht mit ihnen, soziales Lernen. Ich möchte eher was Sinnvolles machen, wo ich mir denke das bringt mir wirklich was für die Schule und nicht einfach nur hinsetzen, berieseln lassen und ich mir denke, für was brauche ich das.
I: Das heißt, machst du eher praxisorientierte oder theoretische Sachen?
B: Praxisorientiert.
I: Warum?
B: Weil es was bringt für den Unterricht.
I: Was für eine Erwartung hast du dann an eine Fortbildung?
B: Dass ich nach Hause gehe und mir denke das war sinnvoll, mit dem kann ich was mit den Schülern anfangen.
I: Ah, und was für eine Bedeutung hat dann eine Fortbildung für dich?
B: Dasselbe eigentlich, was ich jetzt gesagt habe. Ich mache es, damit ich was für die Schule habe und für die Kinder habe.
I: Glaubst du, dass die Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer eingehen?
B: Ja schon. Da schau ich wirklich schon und suche mir wirklich schon aus vom Thema her, ob das wirklich was für mich sein könnte.
I: Das heißt, die die du heuer gemacht hast, wie würdest die bewerten?
B: Gut.
I: Und wie wirksam waren sie in Bezug auf deinen persönlichen Erkenntnisgewinn? Hast du was dazugelernt?
B: Ja und ich habe auch gleich einiges angewendet in der Schule.
I: Hast du davon profitiert?
B: Ja.
I: Findest du das Fortbildungen für die berufliche Weiterentwicklung wichtig sind?
B: (5) Ahm, ja, wenn was angeboten wird, was wirklich interessant ist. Wenn du durchschaust, was angeboten wird, ist wirklich viel dabei, wo ich mir denke, das würde ich nie besuchen. Also ich tu mir immer recht schwer, dass ich mir raussuche, Kurse, die mich wirklich ansprechen. Da tu ich mir schon schwer. Wenn ich dann was gefunden habe, dann war es immer positiv.
I: Wie fühlst du dich dann nach einer Fortbildung, die du selber als gut empfunden hast?
B: Mhm, natürlich befriedigt total unter Anführungszeichen, weil ich mir denke, das war doch nicht sinnlos, das hat mir was gebracht.
I: Hat das auch Auswirkungen auf deine berufliche Motivation?
B: Mhm, sicher, weil ich ja eigentlich was gelernt habe, was ich auch weiter mit in die Schule nehmen kann.
I: Und haben sie auch Auswirkungen auf deine eigene Person? Auf dich selber jetzt, oder auf dein Selbstbild zum Beispiel? Oder kann man Dinge aus einer anderen Perspektive wahrnehmen?
B: Hm, (9) ah, noch einmal.
I: Hat eine Fortbildung Auswirkungen auf dein Bild, was du von dir selber als Lehrer hast?
B: (10) Ich weiß nicht, was ich da wirklich antworten soll, keine Ahnung.

I: Hat es Einfluss auf dein Selbstbewusstsein?
B: Na, so vom sozialen Lernen her, wenn du solche Spielchen miteinander machst und so wirklich von dir aus was preisgibst oder so, dann schon.
I: Reflektierst du dein Verhalten in Supervision?
B: Nein.
I: Würdest du das gerne machen?
B: Ja sicher, weil es gut ist, um Rückmeldung über sein Verhalten usw. zu bekommen.
I: Was denkst du über das Theorie-Praxis Verhältnis während deiner Ausbildung?
B: Ein Horror, weil viel zu viel Theorie gelehrt wird und viel zu wenig Praxis. Eine Stunde Praxis pro Woche ist viel zu wenig. Es sollte viel mehr Blockpraktikum geben, man sollte viel mehr in der Schule selbst sein und unterrichten.

Interview 13

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?
B: Ja, frag mich nicht so schnell (lacht). Eigentlich wollte ich das schon seit der Volksschule, Lehrerin werden, weil ich mir immer gedacht habe, Hefte anschauen das wird so schön und so cool. Dabei ist das jetzt das, was ich am wenigsten mag, das Hefte anschauen und dann habe ich es zwischendurch wieder vergessen. Wollte die Ergotherapieausbildung machen und dann habe ich mich doch für Lehrerin entschieden.
I: Und wie schaut ganz kurz dein beruflicher Werdegang aus?
B: Ja, eigentlich ganz kurz und bündig. Also ich habe die Pädak gemacht und vorher halt die Matura, HAK Matura.
I: Und hast du gleich eine Anstellung bekommen?
B: Ja schon, aber ich war zwischen, also in der Pädak zwischendurch daheim, weil ich ein Kind bekommen habe.
I: Aha. Aber so, hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, die dich für deinen späteren Beruf irgendwie beeinflusst haben? Oder dich geprägt haben auf eine gewisse Art?
B: Ich habe im Sommer, während ich in die HAK gegangen bin, immer so Ferialjobs mit Kindern gemacht. Also irgendwelche, Ferien mit behinderten Kindern oder mit Asthma kranken Kindern und das hat mir eigentlich sehr gut gefallen immer. Auch mit verhaltensgestörten Kindern.
I: Und in welchem Verhältnis stehst du zu deinem Beruf?
B: Ja, ich mache ihn sehr gerne. Es gefällt mir sehr gut. Ich finde es schon manchmal sehr anstrengend und schwierig oder bin mit meinen Leistungen dann nicht zufrieden, oder denke mir es könnte noch besser gestaltet werden oder noch motivierender sein, aber sonst bin ich sehr glücklich.
I: Das heißt, würdest du ihn wieder wählen?
B: Ja.
I: Ok. Wie würdest du dich als Lehrerin beschreiben?
B: Ja, freundlich, vielleicht manchmal nicht so strukturiert und ein bisschen inkonsequent oder chaotisch, aber dann halt spontan und flexibel.
I: Und welche Anforderungen und Erwartungen bringt der Lehrberuf mit sich? Jetzt an dich.
B: Gute Frage einmal. Von der Ausbildung her jetzt einmal oder.
I: Egal, was dir dazu einfällt.
B: (3) Da habe ich jetzt noch gar nie so überlegt. Ja, auf alle Fälle eine gewisse Konsequenz, dir mir sehr oft fehlt. Dann Fachwissen, Einfühlungsvermögen (3)
I: Das reicht schon. Was dir einfällt. Wenn du sagst, Einfühlungsvermögen, hast du das? Mit dem Umgang jetzt mit den Kindern?
B: Ich glaube, im Grunde genommen schon, ja. Vielleicht, wahrscheinlich nicht immer oder nicht zu 100 % aber schon.
I: Wie schaut dann der Umgang mit den Kindern jetzt konkret aus?
B: (3) Naja, ich versuche die Kinder auf alle Fälle als Person ernst zu nehmen. Versuche ihnen zuzuhören, auf die Probleme einzugehen, wobei ich manchmal dann schauen muss,
dass ich sie mir nicht zu nahe kommen lass, weil man da ja auch nicht so viele Möglichkeiten hat.
I: Und wie würdest du deine Beliebtheit einschätzen bei den Kindern?
B: Ah, schwierig.
I: ((lacht)) Ja, ich weiß.
B: Ja, ich kann das nicht sagen. Ich glaube, sie haben mich schon gerne. Aber ich finde, das wechselt auch immer so ein bisschen. Manchmal, also die letzte Klasse da habe ich eher mehr Bezug gehabt und dieses Mal spüre ich, die tendieren eher so mehr auf die männlichen Kollegen. Die sind ihnen wichtiger und bedeuten ihnen mehr. Ich bin halt auch da. Wie eine Mama, die halt da ist.

I: Weil du zuerst auch schon gesagt hast, eben in Bezug auf Stress und Belastungen, was empfindest du da als stressig? Oder belastend jetzt?
B: Ja, ich finde es bei uns manchmal in der Schule belastend, dass schon immer wieder verlangt wird, neue Ideen zu haben und neue Projekte durchzuführen und so weiter, also solche Dinge halt. Arbeiten tu ich an und für sich gerne, aber immer so, immer halt wieder was Neues erfinden und so. Das ist zwar schon schön, wenn das gut geht, aber manchmal wenn man gerade so gestresst ist, gelingt einem das auch nicht besonders gut. Kommt drauf an, wie erholt man gerade ist.
I: Na und wie gehst du dann mit solchen Stresssituationen um?
B: Ja, ich versuche mich halt in der Freizeit zu entspannen und Sport zu machen, das hilft auch sehr gut, oder lesen.
I: Und reden?
B: Ja mit meinem Mann rede ich sehr oft darüber, der ist ja auch in dem Bereich tätig, aber der kann das oft schon nicht mehr hören ((lacht)).
I: Und, das heißt auch über Situationen, die irgendeinem Kind passiert sind, oder, das wird auch besprochen?
B: Ja.
I: Schon. Und mit den Kollegen?
B. Auch. Wir haben ein sehr gutes Verhältnis in der Schule.
I: Also fühlst du dich wohl?
B: Ja sehr. Ich werde nämlich auch immer wieder gefragt, warum ich nicht einmal so in meinen Heimatort gehen will. Ich finde es total schön da.
I: Und das heißt, tut ihr auch Erfahrungen austauschen?
B: Ja.
I: Profitierst du von dem?
B: Ja, sehr.
I: Glaubst du, dass du eine Rolle hast im Kollegium?
B: Ja, sicher werde ich eine Rolle haben, aber so genau beschreiben ((lacht)). Ja, halt so ein bisschen die Chaotische aber Liebe ((lacht)).
I: ((lacht)) Ok, wie bereitest du dich auf den Unterricht vor?
B: Ja schon sehr gründlich und auch jetzt nach wie vor. Versuche, mir Gedanken zu machen. Meistens, also in Biologie sehr oft schriftlich. Ich habe auch Turnen und Zeichnen immer wieder. Also da mach ich mir im Kopf Gedanken, aber nicht, ich schreibe nicht alles nieder und Englisch auch. Schriftlich oder mündlich je nachdem, aber ich nehme es schon ernst.
I: Und welche Materialien verwendest du in deinem Unterricht?
B: Ja, von ganz normalen Arbeitsblättern bis Overheadfolien, Spiele, ja Computer auch hin und wieder, also sehr kunterbunt, Bücher.
I: Gut, das geht flott. Beziehung zu den Eltern, wie schaut da der Kontakt aus?
B: Sehr gut.
I: Zu allen, oder?
B: Ach so, nicht zu meine.
I: Nein, Schüler, Entschuldigung.
B: Ja, also, bei der Letzten, bei der jetzigen Klasse, das ist jetzt eine erste Klasse gewesen, sehr gut, weil die sind sehr gut behütet von den Eltern und die nehmen das sehr ernst. Also meine Klasse, wo ich Klassenvorstand bin. Nicht alle Schüler.
I: Kann man von einer Zusammenarbeit auch reden?
B: Ja, da schon, eine sehr gute.
I: Und, der Umgang ist dann wie? Ist der schon eher ins freundschaftliche rein?
B: So gut kenne ich sie dann auch nicht, aber ich könnte mir vorstellen, dass sich das so entwickeln könnte. Bei der letzten Klasse war es unterschiedlicher. Da hat es eine Gruppe

gegeben, die sind recht gut betreut worden und eine Gruppe, da ist nicht so geschaut worden und das wirkt sich natürlich auch auf die Leistung aus.
I: Na und was tut man da, wenn bei die zum Beispiel, die nicht so?
B: Ja, man versucht einen Kontakt herzustellen, aber es klappt manchmal trotzdem nicht. Also, man ruft sie an oder schriftliche Einladungen und sie kommen trotzdem nicht manchmal.
I: Man kann es eh nicht ändern.
B: Nein.
I: Würdest du gerne Superversion haben? Oder habt ihr Superversion?
B: Ja, wir haben sie einmal gehabt. Das finde ich, ist aber ein bisschen ausgeartet. Das war so eine Art Gruppensuperversion. Und ich habe das dann eher so empfunden, dass über die Kollegen, die nicht dabei waren geschimpft worden ist. Ich finde, das hat nicht ganz so hingehaut. Aber ich hätte sie schon gern.
I: Warum?
B: Ja, weil ich finde, dass man manchmal nicht nur freundschaftlichen Rat braucht, sondern halt auch, dass es ganz gut ist, wenn das wer hört, der nicht betroffen ist. Um das zu reflektieren.
I: Wenn du eine Fortbildung machst, denkst du dann nachher über das was du dort gehört hast nach?
B: Ja. Also ich mache nicht so viele Fortbildungen, aber doch immer wieder und freu mich dann eigentlich darüber. Über die meisten. Alle sind nicht so gelungen.
I: Aber über die Guten?
B: Ja. Im Grunde genommen motiviert es schon, dann wieder mehr zu machen. In den Gegenständen, die betroffen sind.
I: Das heißt, wie viele Stunden du machen musst, weißt du?
B: Ja 15.
I: Und du machst.
B: Ja schon mehr. Ich meine, ich war dann auch mal eine Woche in England, oder so, aber das ist und hab dort einen Kurs gemacht. Das ist immer unterschiedlich. Manchmal sind es mehr, manchmal sind es weniger.
I: Und machst du Fortbildungen, die nicht von der KPH oder so angeboten werden. Die irgendwie, die privat machst du ja auch, die in Richtung Schule gehen, oder?
B: Ja, manchmal, was mit Englisch zu tun hat. Sonst eher weniger, ja. Überhaupt wenn du mich jetzt so schnell fragst ((lacht)).
I: Und was machst du da eher für Fortbildungen?
B: Ganz unterschiedlich. Also ich versuche sie immer ein bisschen abzuwechseln. Die Fächer, manchmal dann wieder ein bisschen etwas handwerkliches, manchmal Suchtprävention, ja.
I: Also, was einem so anschaut.
B: Ja. Manchmal Erziehungsthemen.
I: Ok. Praxisorientierung, schaust du da darauf?
B: Die Praxisorientierung im Unterricht?
I: Nein, bei den Fortbildungen jetzt. Möchtest du etwas für die Praxis, oder.
B: Ja, hätte ich schon gerne, und das kommt aber sehr oft zu kurz finde ich. Also, es hat oft so tolle Titel und dann stellt man sich etwas vor, so bewegte Klasse war ich vor kurzem einmal, das war dann ein totaler Flop. Der ist weniger eingefallen wie mir. Ich habe mir einfach neue Ideen erwartet.
I: Na und wenn du jetzt zu einer Fortbildung hingehst, was erwartest du dir da konkret?
B: (5) Ja, meistens erwarte ich mir, dass ich das, was ich höre auch irgendwie anwenden kann und dass es mich motiviert wieder mehr in diese Richtung etwas zu tun. Für das Fach zu tun. Da mehr zu erfahren und den Kindern etwas weitergeben kann. Also ich möchte es schon brauchen können. Oder für mich persönlich.

I: Und welche Bedeutung hat dann eine Fortbildung für dich?
B: Ja, schon eine große. Ich finde es, man hat immer wieder neue Ideen und neue Motivationen nachher. Ich bin nur ein bisschen faul, was das anmelden betrifft. Sonst würde ich viel mehr machen ((lacht)).
I: ((lacht)) Und gehen Fortbildungen auf die Bildungsbedürfnisse der Lehrer ein? Was denkst du da dazu?
B: Ja, das kann man nicht so sagen, finde ich so generalisieren. Manche schon, manche finde ich versuchen dich (3) ja, manche weniger.
I: Und wenn du zum Beispiel die Fortbildungen hernimmst, die du im letzten Jahr gemacht hast, wie würdest du die bewerten?
B: Die waren alle sehr interessant und motivierend, bis auf diese bewegte Klasse. Die hat mir gar nicht gefallen.
I: Und in Bezug auf deinen persönlichen Erkenntnisgewinn, wie wirksam sind sie da?
B: Auch durchaus sehr wirksam.
I: Also kannst du oft oder immer etwas mitnehmen?
B: Ja, schon oft.
I: Und, hast du irgendwelche Erfahrungen gemacht, bei einer Fortbildung, die dich irgendwie beeinflusst haben oder geprägt haben?
B: Ja, so konkrete Erinnerungen habe ich da jetzt nicht. Aber ich weiß, dass ich jetzt schon sehr oft mit einem Gefühl heimkomme, wo ich mir denke, da möchte ich jetzt noch mehr machen dazu oder noch mehr hören und mich genauer beschäftigen. Solche Dinge, aber das ist natürlich nicht immer so.
I: Und sind sie für die berufliche Weiterentwicklung wichtig?
B: Ja. Ja auf alle Fälle. Einfach, weil man sich wieder etwas anderes mitnimmt, neue Ideen bekommt. Ja schon. Die Zeit entwickelt sich ja auch weiter. Ich hätte nur immer gern wen, der mich bei der Hand nimmt und sagt, mach das. ((lacht))
I: ((lacht)) Wie fühlst du dich nach einer guten Fortbildung? Wenn du raus gehst?
B: Ja, gut, motiviert. Ich erzähle das dann auch gerne daheim und dass mich das interessiert. Schau dann oft noch ein bisschen nach oder recherchiere noch ein bisschen oder versuche es gleich anzuwenden, wenn es etwas Praktisches war.
I: Und haben Fortbildungen irgendwelche Auswirkungen auf dich also auf deine eigene Person?
B: Ja natürlich. Also vom Persönlichkeitsbild und von der Weiterentwicklung, ja schon.
I: Und kann man Dinge aus einer anderen Perspektive wahrnehmen nach einer Fortbildung? Wenn es eine gute war natürlich.
B: Ja sicher ist es wichtig, wieder einmal ein bisschen über den Horizont darüber zu schauen wieder, weil sonst wird es oft so klein und eng. Also glaube ich schon, ja. Aber etwas Konkretes fällt mir jetzt nicht ein.
I: Und auf dein Selbstbewusstsein hat es da einen Einfluss eine gute Fortbildung?
B: Ja, überhaupt ist es ganz gut, wenn man ein bisschen, wenn man sich so ein bisschen zwingen muss Dinge zu tun, die einem gar nicht so liegen.
I: Und dann fühlt man sich dann nachher besser.
B: Mhm, auch wenn man sich am Anfang fürchtet davor, aber so ein bisschen Theaterspielen oder solche Dinge halt und dann ist man stolz, dass man das doch bewältigt hat. Da macht es sogar Spaß.
I: Letzte Frage: Theorie - Praxis Verhältnis während der Pädak.
B: Eher sehr, sehr theoretisch. Also für die Praxis, war sie leider sehr wenig zu gebrauchen. Sehr wohl, was die ganze Didaktik betrifft, auch Erziehungswissenschaften und so. Das hätte anders sein können.
I: Und was sagst du generell zu Praxis?
B: Zur Unterrichtspraxis?

203 I: Genau.
204 B: Ja, die war in Ordnung, großteils.

10.5. Lebenslauf

Angaben zur Person

Name:	Deniese Ellinger
Geburtsdatum:	29.11.1981
Religionsbekenntnis:	römisch katholisch
Wohnort:	3380 Pöchlarn, Österreich
E - Mailadresse:	deniese.ellinger@gmx.net

Schul- und Berufsausbildung

- **seit WS 2005:** Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
- **2000 – 2003:** Pädagogische Akademie für das Lehramt an Hauptschulen
- **1992 - 2000:** Stiftsgymnasium Melk
- **1988 – 1992:** Volksschule in Pöchlarn

Berufserfahrung

- **Sept. 2003 – Aug. 2005:** Erzieherin im Landesjugendheim Schauboden
- **Sept. 2005 – Feb. 2008:** Hortpädagogin in der Schwerhörigenschule Wien
- **Feb. 2008 – dato:** Hauptschullehrerin in St. Pölten