

Kompetenzentwicklung und kollektive
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – Ein Vergleich
zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen
Lehrpersonen

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Mag. Petra Hecht

geboren am 23.11.1964 in Bregenz

2014

Referentin: Prof. Dr. Katja Mackowiak

Korreferentin: Prof. Dr. Diemut Kucharz

Tag der mündlichen Prüfung: 27.6.2014

Abstract

Die Dissertation greift die Funktion kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg auf. In einer internationalen Vergleichsstudie wird ihr Einfluss auf die Kompetenzgenese im Längsschnitt untersucht. Theoretische Grundlage bilden die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1997) und das Konzept der Selbstorganisation nach Erpenbeck und Heyse (2007). Die Ergebnisse bescheinigen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Verlauf des Berufseinstiegs Stabilität. Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen aus den beteiligten Ländern deuten auf regionenspezifische Einflussfaktoren hin. Ferner zeigt sich mittels der Triangulation quantitativer und qualitativer Daten, dass ein kollektiv selbstwirksames Kollegium den berufseinsteigenden Lehrpersonen eine bedeutende Lerngelegenheit eröffnet, wobei die Genese professioneller Kompetenz durch das Zusammenspiel lehrberufsspezifischer und kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflusst wird. Die Heranbildung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird durch ein kollegial-unterstützendes Umfeld gestärkt. Dabei tritt das emotional-affektive Erleben als einflussreiche Entstehungsquelle hervor.

Stichworte: Kompetenzentwicklung, kollektive Selbstwirksamkeit, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Development of competency and collective teacher efficacy – a comparison of teachers entering in the workforce and experienced teachers

This thesis researches the function of collective efficacy beliefs of novice teachers entering the workforce. In an international comparative study the influence of these beliefs on the development of expertise is analysed in longitudinal design. The theoretical framework consists of the social-cognitive learning theory by Bandura (1997) and the concept of self-organisation by Erpenbeck and Heyse (2007). The results demonstrate stability of efficacy beliefs in the course of professional integration. Differences in efficacy beliefs of teachers from the participating countries indicate region-specific factors. Triangulation of quantitative and qualitative data shows that a collective efficacious faculty provides a significant learning opportunity for novice teachers, whereby the development of professional competence is influenced by the interaction of teaching and collective efficacy beliefs. The development of collective efficacy beliefs is strengthened by a collegial, supportive environment. Here, emotional-affective experiences are an influential development source.

Keywords: development of professional competence, collective efficacy, teachers entering in the workforce

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	i
1 Einleitung	7
2 Theorie	13
2.1 Kompetenzdiskurs	13
2.1.1 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz	16
2.1.2 Kompetenzorientierter Bestimmungsansatz	16
2.1.3 Berufsbiografischer Bestimmungsansatz.....	20
2.2 Begriffsklärung von Kompetenz.....	23
2.2.1 Herkunft des Begriffs.....	23
2.2.2 Entwicklung der Diskussion zur Kompetenz von Lehrpersonen.....	24
2.2.3 Annäherung an einen Kompetenzbegriff und Konkretisierung	25
2.3 Kompetenzentwicklung als Disposition	29
2.3.1 Kompetenz durch Selbststeuerung.....	30
2.3.2 Kompetenz durch Selbstorganisation	32
2.3.3 Selbstorganisation als „offener“ Prozess	34
2.3.4 Konstituenten der Selbstorganisation	36
2.4 Kompetenzentwicklung als Interaktion.....	39
2.4.1 Anforderungen der Situation.....	40
2.4.2 Einfluss des Kontexts	43
2.5 Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen.....	48
2.5.1 Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz	53
2.5.2 Ein Angebot-Nutzungsmodell	56
2.5.3 Das EPIK Professionalitätsmodell	57
2.5.4 Professionsstandard Modell	60
2.6 Vergleich der Kompetenzentwicklungsmodelle.....	64

2.6.1	Übereinstimmungen und Parallelen.....	64
2.6.2	Problemfelder der Kompetenzmodelle.....	71
2.7	Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.....	80
2.7.1	Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung als Disposition	81
2.7.2	Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung durch Interaktion.....	83
3	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	91
3.1	Definition und Begriffsklärung.....	92
3.2	Theoretische Verankerung	95
3.2.1	Struktur und Funktion menschlicher Handlungsfähigkeit	96
3.2.2	Regulierende Prozesse menschlicher Handlungsfähigkeit	97
3.2.3	Soziale Bedingungsfaktoren menschlichen Handelns	102
4	Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	105
4.1	Quellen allgemeiner Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	105
4.2	Quellen lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	107
4.3	Quellen kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	109
4.4	Integrierende Verarbeitungsprozesse.....	112
5	Wirkungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	115
5.1	Wirkungen lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	116
5.1.1	Als Prädiktor kompetenten Handelns.....	116
5.1.2	Als Ressource	117
5.2	Wirkungen kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	120
5.2.1	Als Prädiktor kompetenten Handelns.....	121
5.2.2	Als Ressource	123
5.2.3	Als Motor der Schulentwicklung.....	124
6	Determinanten von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	127
6.1	Determinanten lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ..	128
6.1.1	Situationaler Faktor Berufseinstieg und -erfahrung.....	128
6.1.2	Kontextfaktor Kollegium.....	130

6.1.3	Kontextfaktor Schulleitung.....	134
6.1.4	Systembedingte Kontextfaktoren.....	136
6.2	Determinanten kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	141
6.2.1	Situationaler Faktor Berufseinstieg und -erfahrung.....	142
6.2.2	Kontextfaktor schulisches Umfeld.....	143
6.2.3	Kontextfaktor Kollegium.....	144
6.2.4	Kontextfaktor Schulleitung.....	147
7	Forschungsfragen.....	151
7.1	Quantitative Forschungsfragen.....	153
7.2	Qualitative Forschungsfragen.....	162
8	Methodisches Vorgehen.....	167
8.1	Stichprobenbeschreibung.....	167
8.1.1	Quantitative Stichprobe.....	167
8.1.2	Qualitative Stichprobe.....	170
8.2	Instrumente.....	170
8.2.1	Selbsteinschätzung der Kompetenz.....	171
8.2.2	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	174
8.2.3	Leitfadeninterviews.....	175
8.3	Untersuchungsdesign.....	177
8.4	Analysemethoden.....	181
8.4.1	Quantitative Auswertungsmethodik.....	181
8.4.2	Qualitative Auswertungsmethodik.....	183
8.4.3	Triangulativer Ansatz.....	190
9	Ergebnisdarstellung.....	193
9.1	Quantitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.....	193
9.1.1	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Veränderungen im Berufseinstieg.....	195
9.1.2	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzeinschätzung.....	197

9.1.3	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und schulische Kontextfaktoren	199
9.1.4	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen	200
9.1.5	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und systembedingte Kontextfaktoren	202
9.1.6	Zusammenfassung	204
9.2	Qualitative Ergebnisse hinsichtlich der Kompetenzfaktoren	205
9.2.1	Dispositionen als Kompetenzfaktoren	207
9.2.2	Erfahrungskontexte und Vorerfahrungen	209
9.2.3	Kompetenzentwicklung durch Interaktion	211
9.2.4	Quantifizierung der Kompetenzfaktoren	213
9.2.5	Zusammenfassung	215
9.3	Qualitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	216
9.3.1	Atmosphäre im Kollegium	218
9.3.2	Bedeutung des Kollegiums	221
9.3.3	Umgang mit Herausforderungen im Kollegium	224
9.3.4	Ziele im Kollegium	227
9.3.5	Rolle der Schulleitung	229
9.3.6	Zusammenfassung	230
9.4	Triangulation der Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils	234
9.4.1	Kontextfaktor Kollegium	235
9.4.2	Kontextfaktor Schulleitung	238
9.4.3	Zusammenfassung	239
10	Interpretation der Ergebnisse	241
10.1	Quantitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	241
10.2	Methodische Grenzen der quantitativen Untersuchung	249
10.3	Qualitative Ergebnisse zu den Kompetenzfaktoren	253
10.4	Qualitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	259
10.5	Methodische Grenzen der qualitativen Untersuchung	268

11	Ausblick	273
12	Abbildungsverzeichnis	279
13	Tabellenverzeichnis	281
14	Literaturverzeichnis	283
Anhang A Fragebögen		Anhang A
	Anhang A1 Fragebogen Kompetenzen.....	Anhang A1
	Anhang A2 Fragebogen Allgemeine Selbstwirksamkeit (A-SWK), Lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeit (L-SWK)	Anhang A2
	Anhang A3 Fragebogen Kollektive Selbstwirksamkeit (K-SKW)	Anhang A3
	Anhang A4 Interviewleitfaden.....	Anhang A4
Anhang B Transkripte		Anhang B
	Anhang B1 Transkript eLP1	Anhang B1
	Anhang B2 Transkript eLP2	Anhang B2
	Anhang B3 Transkript eLP3	Anhang B3
	Anhang B4 Transkript eLP4	Anhang B4
	Anhang B5 Transkript eLP5	Anhang B5
	Anhang B6 Transkript bLP6	Anhang B6
	Anhang B7 Transkript bLP7	Anhang B7
	Anhang B8 Transkript bLP8	Anhang B8
	Anhang B9 Transkript bLP9	Anhang B9
	Anhang B10 Transkript bLP10	Anhang B10
Anhang C Übersicht Kategorien.....		Anhang C
Anhang D Wissenschaftlicher Werdegang		Anhang D

**You cannot prevent the birds of worry and care from flying over your head.
But you can stop them from building a nest in your head.
(Albert Bandura)**

1 Einleitung

Das vorliegende Dissertationsvorhaben erfolgte im Rahmen eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Vorarlberg, Weingarten und Zürich. Es trug den Titel „ALPHA - Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg“ und wurde von der Internationalen Bodensee Hochschule finanziert. Über Kompetenzentwicklungen im Zuge der Lehramtsausbildung liegen bereits mehrere aktuelle Studien vor (Baer et al., 2007; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; König & Blömeke, 2009; Kunter et al., 2011; König & Seifert, 2012; Colin, 2012). Der Großteil interessiert sich für mögliche Auswirkungen des Universitätsstudiums (Kunter, Scheunpflug & Baumert, 2011) bzw. der Ausbildung an pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel, die Wirksamkeitsfrage der LehrerInnenausbildung zu klären (Oser & Oelkers, 2001) bzw. eine Konzeptionalisierung der Kompetenz von Lehrpersonen vorzunehmen (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008). Aus den Befunden sollen grundlegende Einflussgrößen ermittelt und Implikationen für die Optimierung der LehrerInnenausbildung abgeleitet werden. Es wird jedoch ein Mangel an entsprechenden Langzeitstudien proklamiert, welche für die Erforschung der Wirksamkeit geboten scheinen (Colin, 2012).

Das derzeitige Forschungsinteresse an der Kompetenzmodellierung von Lehrpersonen kann insgesamt als hoch bezeichnet werden. Dies lässt sich auf die inhaltlichen Neuerungen zur Ausrichtung der LehrerInnenausbildung im Zuge des Bologna Prozesses zurückführen. Aber auch die Befunde aus den internationalen Vergleichsstudien zur Leistung der SchülerInnen sowie die Ergebnisse zur Belastung von Lehrpersonen stellen Gründe für das Interesse an deren Professionalisierung dar (Colin, 2012). In Anlehnung an König und Blömeke (2009) ist die Forschung zur Erfassung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen ebenso für die Entwicklung einer empirisch abgesicherten Grundlage des LehrerInnenberufs und für die Evaluation der Wirksamkeit der LehrerInnen-ausbildung von großer Bedeutung (Allemann-Ghionda & Terhart 2006).

Über die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen im Berufseinstieg (Baer et al., 2009) und mögliche Prädiktoren (Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009) ist hingegen wenig bekannt. Eine Ausnahme stellen die Befunde aus einem Folgeprojekt von

COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz; Kunter et al., 2011), der COACTIV-Referendariat Studie dar, welche auf die Bedeutung formaler Lerngelegenheiten für berufseinsteigende Lehrpersonen verweisen konnte (Kleickmann & Anders, 2011).

Das ALPHA-Projekt lässt sich in die bestehenden Bemühungen der empirischen LehrerInnenbildungsforschung einreihen, mit dem Ziel, die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Verlauf des ersten Berufsjahres und mögliche Einflussfaktoren zu untersuchen. Da die Lehrpersonen aus den beteiligten Regionen unterschiedliche Ausbildungen und Modelle der Berufseinstiegsphasen durchliefen, standen mögliche Auswirkungen dieser formalen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung ihrer Kompetenzen im Fokus. Als weitere Einflussfaktoren wurden Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine sowie berufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angenommen.

Die vorliegende Dissertation wird damit in Anlehnung an ALPHA den Forderungen der aktuellen LehrerInnenbildungsforschung in zweifacher Hinsicht gerecht: Erstens handelt sich um eine Längsschnittstudie. Zweitens werden nicht die Kompetenzentwicklung von *Studierenden* und mögliche Auswirkungen der Ausbildungsstätte, sondern die Entwicklung von *Lehrpersonen* und mögliche Auswirkungen von ersten Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit untersucht. Ebenso birgt sie die Chance eines *internationalen* Vergleichs verschiedener Berufseinstiegskonzepte (Abele, 2011). Die vorliegende Studie schließt hiermit die bestehende Forschungslücke, indem in einer als längsschnittlich konzipierten Studie die Frage beantwortet werden soll, inwiefern es den Pädagogischen Hochschulen aus den beteiligten Regionen gelingen konnte, ihren AbsolventInnen nachhaltig die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, sodass trotz erster beruflicher Anforderungen das Vertrauen in die professionelle Kompetenz bestehen bleibt. Darüber hinaus erlaubt die konzeptionelle Anlage des Projekts einen Vergleich der berufseinsteigenden mit erfahrenen Lehrpersonen, um in einem „unechten“ Längsschnitt zusätzliche Aussagen über mögliche Veränderungen durch die berufliche Erfahrung abbilden zu können.

Im ersten theoretischen Teil dieser Arbeit werden zunächst über eine detaillierte Begriffsbestimmung Dispositionen konkretisiert werden, die für eine gelingende Kompetenzgenese als bestimmend gelten. Die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) und das Konzept der Kompetenzbiographie nach Erpenbeck & Heyse (2007)

bilden den theoretischen Ausgangs- und Orientierungspunkt dieser Überlegungen. Sie finden ihre Verankerung u.a. in kognitions- bzw. motivationspsychologischen Traditionen des Lernens. Es soll deutlich werden, dass die Heranbildung professioneller Kompetenzen zielgerichtete Lernprozesse erfordert und mit Faktoren der Persönlichkeit, bestimmten Einstellungen und Motivationen (Rauin, 2007) sowie mit emotionalen Faktoren verbunden ist (Hascher, 2005; Hascher & Krapp, 2009). Die theoretischen Überlegungen führen zu dem Schluss, dass Kompetenzentwicklungsprozesse mehrdimensionale Konstrukte darstellen.

Den Betrachtungen zur Kompetenzgenese schließt sich eine Diskussion um aktuelle Modelle zur Konzeptionierung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen an, mit dem Ziel, die vorliegende Studie theoretisch zu verorten. Die unterschiedlichen Kompetenzmodellierungen nehmen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor (Frey & Jung, 2011), sie gehen jedoch mehrheitlich davon aus, dass sowohl kognitive als auch nicht-kognitive bzw. motivational-affektive Kompetenzfacetten als Voraussetzung für ein kompetentes LehrerInnenhandeln von Bedeutung sind (König & Rothland, 2013). Die Auswirkungen von Kontextfaktoren finden in den aktuellen Konzeptionalisierungen eher wenig Berücksichtigung.

Im zweiten theoretischen Teil der Arbeit werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zentrale Einflussgrößen im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehrpersonen betrachtet. Ihre theoretische Konzeption geht auf Bandura (1982, 1986, 1995, 1997) zurück. Die genannten Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen werden als dreidimensionales Konstrukt umschrieben (Bandura, 1995, 1997) und können eine *allgemeine*, *lehrberufsspezifische* oder *kollektive* Facette aufweisen (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer & Warner, 2011). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen können somit nicht nur individuelle Überzeugungen, sondern auch Einschätzungen hinsichtlich des Lehrerkollegiums abbilden. Für die vorliegende Arbeit interessiert insbesondere der Aspekt der *kollektiven* Selbstwirksamkeit, der gegenwärtig in der deutschsprachigen Literatur wenig Aufmerksamkeit erfährt. Es handelt sich um die Einschätzung der gemeinsamen Wirksamkeit im Kollegium, Herausforderungen und Schwierigkeiten des schulischen Alltags zu meistern (Schwarzer & Schmitz, 1999; Lipowsky 2003; Larcher Klee, 2005). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten als Prädiktoren für die Leistungsfähigkeit (Bandura, 1997; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000), als Voraussetzung für eine professionelle Handlungsregulation (Schmitz & Schwarzer, 2000; Baumert & Kunter, 2006; Schwarzer & Warner, 2011) und als zentrale Ressource im Übergang von der Ausbildung in die Berufswelt (Bandura, 1997;

Lipowsky, 2003; Larcher Klee, 2005; Kunter, 2011). Mit Bezug auf Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004) stellen *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen normative Erwartungen in Bezug auf gemeinsame Zielvorstellungen dar, die Einfluss auf Handlungen und Überzeugungen der Mitglieder des Kollegiums einer Schule nehmen. Mit der Erfassung *allgemeiner, lehrberufsspezifischer und kollektiver* Überzeugungen wird in der vorliegenden Studie ein umfassendes Selbstwirksamkeitsprofil der Lehrpersonen untersucht. Die beiden konzeptionellen Ansätze zur *Kompetenzentwicklung* in einem ersten und zu den *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* in einem zweiten Teil bilden den theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie.

Der Dissertation liegt die Vorstellung zu Grunde, dass die Entwicklung der Kompetenz berufseinstiegender Lehrkräfte sehr wohl an die Person gebunden ist, dass aber gleichzeitig kontextgebundene Aspekte zu berücksichtigen sind, die den Entwicklungsprozess der Lehrpersonen beeinflussen. Auf Seiten der *Person* werden ihre Kompetenzeinschätzungen sowie ihre *allgemeinen, lehrberufsspezifischen und kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen jeweils zu Beginn und am Ende des ersten Dienstjahres erhoben und auf Zusammenhänge untersucht. In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, welche Aspekte aus subjektiver Sicht einen relevanten Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisteten. Auf Seiten des *Arbeitsumfeldes* werden die Organisation Schule und das jeweilige Berufseinstiegsmodell als mögliche Einflussgrößen auf die Kompetenzgenese betrachtet. Als relevanter Kontextfaktor wird das Kollegium in Betracht gezogen.

Das methodische Vorgehen und die eingesetzten Instrumente erfolgten in Anlehnung an das ALPHA-Projekt. Dabei wurde auf das Instrument zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen und der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung zurückgegriffen. Zusätzlich kamen im Rahmen der vorliegenden Studie der Fragebogen zur Erfassung der *allgemeinen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Einsatz. Wie in ALPHA fand ein Vorher-Nachher Design Verwendung, um den Entwicklungsaspekt abbilden zu können. Ergänzend war die Vorstellung leitgebend, dass ein Design zur Kompetenzentwicklung die Erfassung der aktuellen Situation, aber auch eine retrospektive Sichtweise erfordert, um Situationen und Momente auszumachen, die den Grundstein für den Aufbau von Kompetenzen legten (Erpenbeck & Heyse, 2007). Außerdem wollte der Forderung nach einer Berücksichtigung „informeller Lernorte“ Rechnung getragen werden (BMUKK, 2010). Aus diesem Grund wurde das quantitative Vorgehen durch einen qualitativ-explorativen Zugang ergänzt.

Hierfür wurde ein Leitfaden entwickelt, der in einem ersten Teil die individuellen Vorstellungen der Lehrpersonen über ihren Kompetenzentwicklungsprozess aufgreift und in einem zweiten Teil Fragen zur kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem schulischen Kontext nachgeht.

Im Ergebnisteil werden die quantitativen und qualitativen Befunde berichtet, wobei dem zentralen Forschungsanliegen der Studie, der Facette der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung, über einen triangulativen Ansatz verstärkt nachgegangen und die Befunde der beiden methodischen Zugänge aufeinander bezogen wurden. Die Arbeit schließt mit einer Interpretation der Befunde, einer kritischen Diskussion der Anlage und des methodischen Vorgehens der Studie und einem Ausblick.

Mit diesen Ausführungen wurden die grundsätzlichen Überlegungen der vorliegenden Dissertation umrissen: Sie begreift die Kompetenzentwicklung der berufseinsteigenden Lehrpersonen als individuelle Disposition und berufsbiografischen Prozess, der sich in Interaktion mit dem Umfeld und den kontextuellen Bedingungen vollzieht. Es wird der Annahme aus Sicht der Arbeitspsychologie gefolgt, nach der die Ausübung von Arbeitstätigkeiten durch innerpsychische Prozesse, welche in Verbindung mit dem jeweiligen Arbeitsumfeld stehen, begleitet wird (Hacker, 2005; v. Rosenstiel, 2007). Die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften darf folglich nicht losgelöst von ihrem schulischen Umfeld betrachtet werden. Im Zentrum steht damit die Frage, inwiefern es den berufseinsteigenden Lehrkräften unter Berücksichtigung der drei Facetten zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung gelingt, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb des jeweiligen beruflichen Kontexts weiter zu entwickeln. Als Faktoren der Kontexts werden das schulische Umfeld als Ort des Austausches und der Kooperation mit KollegInnen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Mayr, 2007; Pröbstel & Soltau, 2012), die schulische Leitung (Rosenholtz, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulu, 2007) aber auch die berufsbegleitenden Maßnahmen betrachtet, welche von den unterschiedlich gestalteten Berufseinstiegsmodellen der jeweiligen Regionen ausgehen (Europäische Kommission, 2010).

2 Theorie

2.1 Kompetenzdiskurs

Der Kompetenzbegriff führt derzeit einen Eroberungszug durch die Arbeits- und auch Privatsphäre. Die Rede ist von Managementkompetenzen, interkultureller oder sozialer Kompetenz (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003, XI) u.v.a. mehr. Ebenso findet im Bildungs- bzw. Ausbildungswesen aktuell ein international geführter Kompetenzdiskurs statt. Auch an Grundschulen wird ein kompetenz- und standardorientiertes Lehren und Lernen gefordert (Klieme et al., 2007; Bifie, 2011), man spricht von Medienkompetenz, Lesekompetenz oder Textkompetenz, um nur einige Bereiche zu nennen. Der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung basiert auf der Vorstellung, dass die Qualität des gesellschaftlichen Lebens in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit des Menschen stehe, über flexible und gleichzeitig stabile Handlungskompetenzen zu verfügen. Damit wird die Kompetenzorientierung zur Notwendigkeit, um zukünftigen, gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden. Die Rollen „von Wissen, Können, Bereitschaften, Motiven und Haltungen in ihrem Verhältnis zueinander werden dabei neu beschrieben und in Kompetenzkonzepten ausgefaltet“ (BMUKK & BMWF, 2010).

Aktuelle Bestrebungen im Diskurs um die Kompetenzen von Lehrpersonen

Aktuell werden Kompetenzen vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung bzw. Qualitätsoptimierung diskutiert, ihre Messung stellt sich jedoch problematisch dar. Auf Grund der Vielfältigkeit und Komplexität von Kompetenzen fehlt es an einer einheitlichen Erfassung und Messung von „Kompetenz“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Aus gegebenem Bedarf bestehen auf internationaler Ebene Bemühungen um eine gemeinsame Vorgehensweise. So werden bspw. von verschiedenen europäischen Staaten Kompetenzen über entsprechende (vergleichbare) Nachweise als Kriterien für einen beruflichen Aufstieg anerkannt, die in Weiterbildungen oder in sich darüber hinaus erstreckenden sozialen Umfeldern erworben wurden (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Dieses Bestreben, eine Vergleichbarkeit der Leistungen auf nationaler bzw. internationaler Ebene zu ermöglichen, zeigt sich nicht nur im beruflichen Kontext, sondern setzt ebenso im Bildungs- bzw. Ausbildungsbereichen an. Auch dort lassen sich internationale Trends im Sinne einer Qualitätssicherung feststellen, die ihren Ausgangspunkt in den weltumspannenden Schulleistungstests fanden (Schratz, 2011) und an den Vergleichen von Schülerinnen- und Schülerleistungen durch entsprechende Studien

wie PISA (OECD, 2009b), IGLU (Bos et al., 2007) oder DESI (DESI-Konsortium, 2008) unschwer zu erkennen sind.

Die Studien TIMSS (Bos et al., 2008) und PISA (BMBF, 2007) erbrachten nach Lüders und Wissinger (2009) eine eher wenig zufriedenstellende Qualität der Schülerleistungen zu Tage, die schließlich zu zahlreichen Diskussionen u.a. in Deutschland und Österreich mit dem Ergebnis führte, dass gegenwärtig die LehrerInnen als Schlüsselpersonen stärker in den Blick genommen (Schratz, 2011) und Untersuchungen zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden (Blömeke, 2008; Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010). So finden sich in der LehrerInnenausbildung Bestrebungen, professionelle Kompetenzen bzw. sogenannte Standards für den Lehrberuf zu definieren (vgl. Oser 1997a, 1997b; Terhart, 2002, Terhart, 2007). In der Schweiz wurden bereits in den 90er Jahren Standards, im Sinne von komplexen, beruflichen Kompetenzen (Oser, 2001), für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgeschrieben. Die Ausbildung von Lehrpersonen erfuhr damit erstmalig eine konzeptionelle Neufassung (Blömeke, 2008; Oser 1997a, 1997b). In Deutschland wurden die erforderlichen Unterrichtskompetenzen von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004 vorgelegt. Auch in Österreich werden derzeit entsprechende Konzepte in einer ExpertInnengruppe zur Konzeptionierung einer „PädagogInnenbildungNeu“ diskutiert, die voraussichtlich im Zuge der Umstrukturierung der LehrerInnenausbildung bis zum Jahr 2015 ihren Niederschlag finden werden (BMUKK & BMWF, 2010).

Damit stehen Kompetenzen von Lehrpersonen im Zentrum aktueller bildungspolitischer Diskussionen mit hoher Relevanz (Reinisch, 2009). Ihre Erfassung ist für die Überprüfung der Wirksamkeit der LehrerInnenausbildung von großer Bedeutung, wenngleich die Beurteilung der Leistung von Lehrpersonen seit jeher als schwierig galt. Es wurde angezweifelt, ob pädagogisches Handeln überhaupt einer Beurteilung unterzogen werden könne, da die Aufgabe als komplex und somit die Anforderungen schwer zu gewichten und folglich auch die Ursachen für ein kompetentes Handeln nicht genau festzumachen seien. Als mögliche Quellen für das kompetente Handeln von Lehrkräften wurden die Person selbst (bspw. mit ihrem Fachwissen, ihre kommunikativen und administrativen Fähigkeiten) aber auch die Arbeitsbedingungen in der Schule und in der Klasse diskutiert (Terhart, 2007), die als bestimmend für die Qualität der Arbeit geltend gemacht werden können. Aktuell sind die Bemühungen groß, die komplexen Anforderungsstrukturen von Lehrpersonen über Kompetenzen zu erfassen. In den zahlreichen Bestrebungen, den Begriff der Kompetenz angesichts seiner Vielschichtigkeit angemessen zu

definieren und wissenschaftstheoretisch zu verorten, spiegelt sich deutlich die Komplexität der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wider. Ihre Erfassung erfordert entsprechende Verfahren, die eine Messung dieser Kompetenzdimensionen in ihrer Vielfalt erlauben. Diese müssen aber erst entwickelt werden (Schrittesser, 2011), wenngleich die für den Lehrberuf typischen Aufgabenfelder bereits festgeschrieben sind (Terhart, 2007).

Vielfältige Begriffsbestimmungen

Aus diesen Debatten ist in den vergangenen Jahren ein übergroßes Schrifttum entstanden (Erpenbeck & Heyse, 2007), sodass aktuell von einer Hochkonjunktur dieser Thematik gesprochen werden kann (Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009), die in den Diskussionen um die Reformen der LehrerInnenbildung und Bildungsstandards als wenig überschaubar bezeichnet wird (Reinisch, 2009). Dabei zeigt sich eine Verwendung der Begrifflichkeiten, die von Unschärfen gekennzeichnet sind (Neuweg, 2011; Frey & Jung, 2011; Cramer, 2012) und eine nähere Bestimmung erforderlich werden lassen (Zeichner, 2005). Dass dabei kein einheitliches Verständnis vorliegt, erschwert zudem die Entwicklung entsprechender Theorien (Blömeke, 2007).

Zudem gründen die Bestimmungsansätze zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen auf divergierenden Forschungstraditionen (Reinisch, 2009; Terhart, 2011; Cramer, 2012), die durch entsprechende Konfliktlinien gekennzeichnet sind. Aus diesen unterschiedlichen Traditionslinien lässt sich jedoch die Verquickung der Begrifflichkeiten wie Professionalität, Kompetenz und Expertise erklären. Sie sollen im Folgenden näher ausdifferenziert werden und im Anschluss zu einer Ableitung des Kompetenzbegriffs führen, wie er für die vorliegende Studie gilt. Dies erfolgt mit Bezug auf Terhart (2011), der drei Bestimmungsansätze zur Professionalität im LehrerInnenberuf formuliert, die jeweils eine soziologische, eine wissenspsychologische Sichtweise (Reinisch, 2009) und eine berufsbiographische Perspektive einnehmen. Sie werden als strukturtheoretische, kompetenzorientierte und berufsbiographische Bestimmungsansätze diskutiert (siehe folgende Kapitel 2.2.1 bis 2.1.3). Für die vorliegende Arbeit scheint eine Ergänzung dieser Bestimmungen um eine arbeitspsychologische Sichtweise sinnvoll (v. Rosenstiel, 2009) mit dem Ziel, neben der Regulation der Tätigkeit durch das Individuum auch die Wechselwirkungen zwischen demselben und der Organisation Schule bzw. der Arbeitsgruppe, d.h. dem Kollegium in den Blick zu nehmen (Hacker, 2005).

2.1.1 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz

Die Erziehungswissenschaft zeigt großes Interesse an den strukturtheoretischen Ansätzen nach Helsper (2004). Deren Modellierung erfolgt u.a. mit Bezug auf das strukturtheoretische Modell Oevermanns (1996), welches das professionelle Handeln von Lehrpersonen in die Nähe einer therapeutischen Beziehung rückt (Reinisch, 2009). Die Hauptaufgabe der Lehrperson wird dabei in der Erziehung und weniger in der Gestaltung des Unterrichts gesehen (Cramer, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass das LehrerInnenhandeln unbestimmbar und in sich widersprüchlich ist. Der Unterricht ist damit nicht standardisierbar, in seiner Unbestimmbarkeit müsse diesem kompetent und reflektiert begegnet werden (Combe & Kolbe, 2004). Wer in der Lage ist, diesen Anforderungen des Lehrberufs zu entsprechen, verfügt über Professionalität im Sinne einer professionellen, berufsbezogenen Kompetenz (Cramer, 2012).

Professionalität impliziert damit eine handlungstheoretische und auf die jeweilige Situation bezogene Betrachtungsweise. Sie ist als eine personenbezogene Dienstleistung mit hoher Qualität zu verstehen, die als „flüchtiger Aggregatzustand von Beruflichkeit“ konzipiert, sowie stetig aufrechtzuerhalten und zu reflektieren ist (Nittel, 2011). Neben dem Fach- und Erfahrungswissen sowie dem selbstbezüglich-biografischem Wissen wird aus strukturtheoretischer Perspektive auch dem Aspekt der Reflexivität in Bezug auf das pädagogische Handeln hohe Bedeutung beigemessen (Kolbe & Combe, 2008; Reh, 2004; Nittel, 2011). Der strukturtheoretische Ansatz weist zu aktuellen Studien zur Kompetenz von Lehrpersonen nur wenige Bezüge auf (Cramer, 2012).

2.1.2 Kompetenzorientierter Bestimmungsansatz

Die Hervorhebung der systematischen Unsicherheit pädagogischen Handelns, wie sie der strukturtheoretische Ansatz verfolgt, wird aus kompetenzorientierter Sicht stark kritisiert (Tenorth, 2006, Baumert & Kunter, 2006). Terhart (2011a) räumt ein, dass zwar auch unter kompetenzorientierter Perspektive eine prinzipielle Unsicherheit der unterrichtlichen Situation angenommen wird, sie jedoch auch an der Beschreibung konkreter Anforderungsstrukturen einer Lehrperson interessiert ist. Sie orientiert sich dabei an der Expertiseforschung (Bromme, 1992) und ihren Wissensformen (Shulmann, 1986), unter Betonung des fachlichen, pädagogischen und curricularen Wissens (Hascher, 2004). Diese lassen sich auf Basis der empirischen Forschung umschreiben und beruhen daher nicht allein auf einer

theoretischen Konzeption, wie sie der strukturtheoretische Bestimmungsansatz festschreibt (Terhart, 2011a). Im Interesse steht auch das überfachliche Wissen, welches in den aktuellen Modellierungen zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen als ein generisches Wissen (Baumert & Kunter, 2011) oder als ein bildungswissenschaftliches, pädagogisches Wissen gefasst wird (König & Seifert, 2012). Gemäß diesem Ansatz bildet das kompetente Handeln der Lehrperson in Anlehnung an Lehmann-Grube (2010) die Basis für ein professionelles Expertenhandeln, wie es von Weinert (2001b) konzipiert und von Baumert & Kunter (2006; Baumert et al., 2011) weiterentwickelt wurde.

Ein Experte bzw. eine Expertin verfügt aus dieser Perspektive jeweils über das entsprechende Wissen in Bezug auf die jeweilige Profession (Cramer, 2012), welches mit Bezug auf Berliner (2001) als stark vernetzt und mit vielfältigen relationalen Verknüpfungen verstanden wird (Blömeke 2007). Damit wird impliziert, dass die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen im Sinne einer Expertise auch in komplexen Situationen die erforderlichen kognitiven Ressourcen bereithält (Berliner, 2001). Verfügt die Lehrperson über entsprechende Muster, die kognitiv repräsentiert und erfahrungsgestützt sind, ist ihr ein erfolgreiches Handeln möglich (Cramer, 2012). Den Gradmesser der Professionalität aus kompetenzorientierter Perspektive stellen die SchülerInnenleistungen dar, die als nachweislicher Effekt einer professionellen Handlungskompetenz betrachtet wird. In den aktuellen Modellierungen der LehrerInnenkompetenz finden sich neben den Lernerfolgen auf Seiten der Schüler auch auf Seiten der LehrerInnen Aspekte des erfolgreichen Handelns, wie bspw. das Engagement der Lehrkraft in Fragen der Schulentwicklung, der persönlichen Weiterbildung oder des beruflichen Wohlbefindens (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Professionalität wird aus dieser kompetenzorientierten Perspektive als „Eigenschaft“ von Personen betrachtet, die als ExpertInnen gelten: Professionalität und Expertise werden gleichgesetzt (Reinisch, 2009). Als professionell wird eine Lehrperson bezeichnet, wenn sie über möglichst hohe Kompetenzen in den jeweiligen Anforderungen verfügt (Terhart, 2011). Dabei wird eine Wirkungskette impliziert, die vom Wissen der Lehrperson über ihre Handlungen Einfluss auf die Lernprozesse der SchülerInnen nimmt (Reinisch, 2009, Lehmann-Grube, 2010; Frey & Jung, 2011, Cramer, 2012). Es wird davon ausgegangen, „dass Kompetenzen von Lehrkräften entscheidend dafür sind, inwieweit das professionelle Handeln gelingt“ (Gräsel & Krolak-Schwerdt, 2009, S. 232). Dieses Verständnis von Professionalität erachtet die Komplexität des unterrichtlichen Handelns als erforschbar, als erlernbar

und auch als optimierbar (Terhart, 2011; Baumert et al., 2011). Sie wird, wie die VertreterInnen der Qualifikationshypothese postulieren (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011), als von Eignungsvoraussetzungen unabhängig betrachtet. Für Cramer (2012) liegt in der Tatsache, dass der Kompetenzerwerb als kumulativ verstanden wird, erst die Rechtfertigung der Ausbildungsmaßnahmen einer LehrerInnenbildung. Dieser Ansicht folgend, lassen sich damit erst die Bemühungen um Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die ebenso einem kumulativen Verständnis der Kompetenzgenese im Sinne einer steten Weiterqualifikation nach Abschluss der Erstausbildung bzw. im Zuge der berufsbiographischen Entwicklung entspringen, rechtfertigen.

Reinisch (2009) konstatiert gegenwärtig eine Loslösung von der professionssoziologischen Sichtweise. Sie wird immer mehr durch eine psychologische und kompetenzorientierte Sichtweise ersetzt, mit dem Verweis auf die unmittelbare Nutzbarkeit und Bedeutsamkeit der Befunde für das Vorantreiben von Neuerungen in LehrerInnenbildung und Schulentwicklungsmaßnahmen. Auch nach Terhart (2001a) bildet das normative Modell des strukturtheoretischen Ansatzes nur schwer eine Folie, welche zur Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung beitragen kann. Jedoch sieht er in der soziologischen Betrachtung die Chance der Hypothesenbildung, um das Phänomen der LehrerInnenprofessionalität wissenschaftlich zu untersuchen. Anstelle der Markierung von Konfliktlinien zwischen den beiden Traditionen wird die Auslotung von Möglichkeiten zur Kooperation betont (Reinisch, 2009). Aktuell wird unter diesem kompetenzorientierten Verständnis des professionellen Handelns von Lehrpersonen versucht, die für die Ausübung des Lehrberufs relevanten Kompetenzen festzumachen.

Um die entsprechenden Forschungsbefunde jedoch für die Aus- und Weiterentwicklung von Lehrpersonen nutzen zu können, scheint es von Bedeutung, auch Rahmenbedingungen und Prozesse zu berücksichtigen, die zum Erwerb professioneller Kompetenzen beigetragen haben bzw. diesen Erwerb unterstützen. Als zentrale Rahmenbedingungen werden das Arbeitsumfeld und als relevante Prozesse Lernerfahrungen aus subjektiver Sicht betrachtet, weswegen in der Folge eine Erweiterung des kompetenzorientierten Ansatzes als notwendig erachtet und die Bedeutung des berufsbiographischen Ansatzes betont wird.

Erweiterung des kompetenzorientierten Ansatzes

Die Erweiterung des kompetenzorientierten Ansatzes um eine arbeitspsychologische Perspektive erfolgt in Anlehnung an die Expertiseforschung, nach der die jeweiligen Arbeitsbedingungen einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Expertise nehmen können (Berliner, 2001). Der Grundgedanke dabei ist, dass der Kompetenzerwerb arbeitsimmanent, d.h. in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe und mit dem Arbeitsumfeld in gegenseitiger Wechselwirkung erfolgt (Bergmann, 2000a, 2000b, Wittorski, 2012). Aus Seiten der *Arbeitsaufgabe* sind Lerngelegenheiten (Mayr, 2007) bzw. Tätigkeitsspielräume (Bergmann, 2000b, v. Rosenstiel, 2007), auf Seiten des Arbeitsumfelds sind Merkmale der Organisation bzw. der Schule oder des Kollegiums zu nennen. Die strukturelle Beschaffenheit der Arbeitstätigkeit mit ihrem jeweiligen Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsspielraum (Ulich & Wülser, 2005) bietet aus Sicht dieses Bestimmungsansatzes ein Lernfeld (Bergmann, 2000b), indem es Möglichkeiten der Kooperation und Auseinandersetzung mit den Arbeitsinhalten bereitstellt. Die Zusammenarbeit und Unterstützung durch KollegInnen und SchulleiterInnen kann somit die Möglichkeit zur gemeinsamen Auseinandersetzung eröffnen bzw. ein Umfeld der Weiterentwicklung darstellen.

Hierbei scheint der Aspekt der Kooperation von Bedeutung, da mit Messner und Reusser (2000) angenommen wird, dass eine Bewältigung des Lehrberufs für die einzelne Lehrperson eine Überforderung darstellt und die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe nur im Team gelingen kann. Es geraten Kontextfaktoren in den Blick (v. Rosenstiel, 2007; Hacker, 2005), die für die Heranbildung der Rolle als Lehrperson entscheidend sind (Cramer, 2012; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Mit Bezug auf Kraler (2008) ist daher davon auszugehen, dass die berufseinstiegenden Lehrpersonen unterschiedliche Bedingungen an ihren Schulen vorfinden, um ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln. Sie können den jungen Lehrkräften die Kompetenzentwicklung im Berufseinstieg erleichtern oder erschweren. In Abhängigkeit dieses Kontexts dürfen somit unterschiedliche Ausprägungen von Professionalität zu erwarten sein. Die aktuelle Befundlage zu den Auswirkungen des beruflichen Kontexts auf die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen gilt allerdings als dürftig (Seifried & Ziegler, 2009).

Es werden hiermit wechselseitige Beeinflussungen angenommen, welche die Kompetenzentwicklung als zielorientierte Lernprozesse begreifen, die „aus dem Zusammenspiel von persönlichen Bedürfnissen und sozialen Kontextmerkmalen resultieren“ (Messner & Reusser, 2000, S. 277). Der Kompetenzgenese ist aus dieser Perspektive nicht allein an das Individuum zu binden, sondern auch in Bezug zu den jeweiligen Unterstützungssystemen zu setzen (Berkemeyer, Järvinen, Otto, & Bos, 2011, Wittorski, 2012). Die Verarbeitung der beruflichen Erfahrungen erfolgt auch über Lernwege im Beruf (Mayr, 2007), d.h. in Kooperation mit dem Kollegium (Terhart, 2001a) als ein zentraler Erfahrungsraum im Kontext des beruflichen Umfelds (Seifried & Ziegler, 2009).

2.1.3 Berufsbiografischer Bestimmungsansatz

Einen dritten Bestimmungsansatz stellt die berufsbiographische Perspektive auf die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen dar, welche den Lehrberuf in erster Linie als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ umschreibt (Terhart, 2001b, S.557). Auch Messner und Reusser (2000) betonen mit Verweis auf die berufsbiographische Forschung, dass Routinen und Strategien erst ‚on the job‘ über die selbstverantwortliche Ausübung der konkreten beruflichen Tätigkeit entwickelt werden können, womit ein Weiterlernen nach der Erstausbildung im Beruf impliziert wird. Die Erstausbildung gewährleistet letztendlich nicht die Qualifikation für ein ganzes LehrerInnendasein, sondern legt erst den Grundstein für einen gelingenden Berufseinstieg und weitere Entwicklungsprozesse, die in Eigenverantwortung aufgegriffen werden müssen (Messner & Reusser, 2000; Berkemeyer et al., 2011, Cramer, 2012).

Darunter fallen auch Lernerfahrungen, die in außerinstitutionellen Settings erfolgen (Erpenbeck & Heyse, 2007). Dabei können verschiedene Formen des Lernens im Laufe der Berufsbiografie unterschieden werden. Neben formalen Lerngelegenheiten sind auch informelle und nonformale zu unterscheiden, denen jedoch nach Richter (2011) in der deutschen Literatur bisher noch kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist: Erstere umfassen ein Lernen, das in Institutionen und intentional erfolgt wie bspw. Lerngelegenheiten, Fortbildungsveranstaltungen und/oder schulinterne Veranstaltungen. Zu den nonformalen Lerngelegenheiten zählen jene, die nicht institutionell an eine Bildungseinrichtung gebunden sind, das Lernen aber trotzdem intentional erfolgt, wie dies in Lerngemeinschaften von Lehrpersonen, durch Internetrecherchen oder das Lesen von Fachliteratur (als gruppenzentrierte oder individuelle Lernangebote)

der Fall ist. Informelle Lerngelegenheiten sind jedoch solche, in denen das Lernen „beiläufig“ durch die Ausübung einer Handlung erfolgt, bspw. in der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit des Unterrichts. Diese werden dabei oft nicht als konkrete Lernprozesse wahrgenommen.

Im Zuge der aktuellen Forschung zum LehrerInnenberuf wird, wie deutlich wurde, vorwiegend die Bedeutung der Weiterentwicklung im Sinne eines lebenslangen Lernens nach der Erstausbildung diskutiert. Es ist aber ebenso anzunehmen, dass Lehrpersonen auf Grund ihrer *biographischen Entwicklung* bereits Fähigkeiten, Erfahrungen, Wertvorstellungen und auch Überzeugungen vor der Ausbildung entwickeln. D.h. es werden bereits Kompetenzen mitgebracht, die nicht erst über die Berufsausbildung erworben wurden (Ostermann-Vogt, 2011), aber dennoch den Aufbau professionsspezifischer Kompetenzen unterstützen (Kraler, 2008b). Hopf (2012) konnte bspw. aufzeigen, dass BerufsschullehrerInnen bereits am Beginn ihrer Ausbildung pädagogische Handlungskompetenzen aufweisen. Aber auch Überzeugungen und eigene Erfahrungen aus der Schulzeit können prägenden Einfluss auf die Tätigkeit als Lehrperson nehmen (Kolbe & Combe, 2008; Terhart, 2006; Biedermann, 2013). Indem sie als Filter wirksam sind, werden nur jene Informationen aufgenommen, welche an die bisherigen Überzeugungen anschlussfähig sind (Blömeke, 2003). Die Tatsache, dass sich die aus der eigenen Erfahrung heraus gebildeten Vorstellungen über Unterricht, in der Forschung als weitgehend resistent erwiesen haben (Blömeke, 2003), betont letztendlich auch die Bedeutung früher Erfahrungen für die Heranbildung berufsrelevanter Kompetenzen. Insofern müssen bei der Analyse von Kompetenzentwicklungsprozessen auch individuelle Vorerfahrungen aus biographischer Sicht von Interesse sein.

Damit erweitert sich der Blickwinkel von einer individuell-kompetenzfokussierten Sicht über eine kontextbezogene (Seifried & Ziegler, 2009) bis hin zu einer lebensgeschichtlich-dynamischen Sicht der LehrerInnenprofessionalität (Terhart, 2011) als Ansätze, wie sie ebenso aus arbeitspsychologischer Sicht Bedeutung finden (Erpenbeck & Heyse, 2007). Kompetenzentwicklung impliziert gemäß der Vorstellung dieses Ansatzes einen berufsbiographischen Prozess, der die Berufsausbildung, den Berufseinstieg und die gesamte Berufsphase als Einheit betrachtet (Keller-Schneider, 2009; Terhart, 2012) und Vorerfahrungen (König, 2010) der Lehrpersonen miteinschließt. Die Entwicklung von Professionalität bzw. einer kompetenten beruflichen Handlungsweise ist aus dieser Sicht durch „Entwicklungsoffenheit“ und durch „Reflektiertheit und ggf. auch Veränderbarkeit“ (Terhart, 2007, S. 59) gekennzeichnet. Die berufsrelevanten Kompetenzen werden

erst im beruflichen Kontext erworben, womit über den berufsbiographischen Bestimmungsansatz letztendlich auch die Verlagerung des Drucks von der LehrerInnenausbildung auf die Weiterbildung gelingt (Terhart, 2012).

Gemeinsame Verbindungslinien

Mit Terhart (2011) werden trotz der offensichtlichen Gegensätze zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Bestimmungsansatz Verbindungslinien gesehen, da diesen Forschungstraditionen ein ähnliches Verständnis professionellen Handelns zu Grunde liegt, wenngleich sie sich nicht derselben Semantik bedienen. Beiden Perspektiven erscheint die kompetente Bewältigung der jeweiligen Unterrichtssituation zentral, beide erachten die Entwicklung von Expertise als zentrales Merkmal professioneller Kompetenz. Auch ist den Ansätzen die Ansicht gemein, dass ein LehrerInnenhandeln gut oder weniger gut erfolgen kann. Ein berufsbiographischer Bestimmungsansatz hingegen, ist in der Lage normative Elemente (aus dem strukturtheoretischen Ansatz) und empirische Elemente (aus dem kompetenzorientierten Ansatz) zu verbinden und gleichzeitig auf die Dynamik dieses Entwicklungsprozesses hinzuweisen (Cramer, 2012). Es erscheint daher sinnvoll, den strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz nicht weiter als getrennt oder einander entgegengesetzt zu betrachten, sondern die die Bestimmungsansätze zu integrieren (Lehmann-Grube, 2010), und beide zusammen um den des berufsbiographischen Ansatzes zu ergänzen (Terhart, 2011; Cramer, 2012). „Professionalität entsteht dann in der wissens- aber auch erfahrungsgestützten produktiven Verarbeitung beruflichen Erlebens“ (Cramer, 2012, S. 34).

In Anlehnung an Terhart (2011) und Colin (2012) wird die strikte Trennung der Bestimmungen aufgelöst. Die vorliegende Arbeit reiht sich somit in den Kanon ein, die Bestimmungsansätze verbindend zu betrachten, zumal sich die einzelnen Ansätze nur schwer voneinander abgrenzen lassen und erst in ihrer Verbindung der Komplexität des LehrerInnenhandelns gerecht werden. Die Studie verortet sich in der Verbindung eines kompetenzorientierten und berufsbiographischen Bestimmungsansatzes. Sie betrachtet den Unterricht als Kerngeschäft der Lehrperson und folgt der Auffassung, dass es die Kompetenz der Lehrperson erlaubt, der Unsicherheit in der jeweiligen Unterrichtssituation professionell zu begegnen und dass dieser Umgang besser oder schlechter gelingen kann. Ebenso wird angenommen, dass es sich um Kompetenzen handelt, die als solche zu

definieren und zu beschreiben sind und folglich auch einer Messung unterzogen werden können

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Kompetenzgenese als Prozess verstanden wird, der ausgehend vom Individuum und seiner Expertise (im Sinne kompetenzorientierten Ansatzes) im Zuge der Berufsausübung (d.h. einer berufsbiographischen Bestimmung folgend) und unter Nutzung ihres Tätigkeitsspielraums innerhalb eines schulischen Umfelds und den damit verbundenen Lerngelegenheiten im Kollegium (im Sinne einer Ergänzung des kompetenzorientierten Bestimmung um eine arbeitspsychologische Perspektive) erfolgt. Nachdem der Bestimmungsansatz der vorliegenden Arbeit geklärt wurde, soll nun das Kompetenzverständnis konkretisiert und eine Definition von Kompetenz abgeleitet werden. Dies wird im Anschluss unter Bezug auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2011) und Erpenbeck und Heyse (2007) verfolgt.

2.2 Begriffsklärung von Kompetenz

2.2.1 Herkunft des Begriffs

Der Kompetenzbegriff kann auf eine lange Geschichte verweisen (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003; Frey, 2006). Seit Ende des 18. Jh. werden die lateinischen Begriffe „competentia“ und „competenz“ mit dem heutigen Wortgebrauch in Zusammenhang gesetzt, „sind Kompetenz, Kompetenzstreit und Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsordnung verbunden“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003, S. X). Die Anfänge der Diskussion um den Kompetenzbegriff werden von Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) auf zwei unterschiedliche theoretische Traditionsstränge zurückgeführt: Aufgegriffen wurde der Begriff beinahe zur selben Zeit von der Kommunikationswissenschaft und in der Motivationspsychologie. In der Kommunikationswissenschaft wird seit Chomsky (1962) die (Sprach-)Kompetenz als eine Fähigkeit des Menschen bezeichnet, auf Grund der Kenntnis der Struktur einer Sprache, unendlich viele und noch nie gebildete Sätze formulieren zu können. Die Sprachkompetenz, d.h. die Anwendung des grammatikalischen Regelwerks, zeigt sich in der Performanz. Indem der Mensch das Regelwerk beherrscht und entsprechend anwendet, ist er in der Lage, aus diesem heraus, eine Vielzahl an Sätzen zu produzieren.

In der Motivationspsychologie bezeichnet Kompetenz seit White (1959) die Entwicklung von Fähigkeiten, die weder angeboren noch durch Reifung entstanden sind (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Über die Verbindung der Vorstellung nach Chomsky von *Sprachkompetenz* und *Performanz* wurde in der Psychologie nach Braunisch und Brenken (2012) die *Handlungskompetenz* zum „Leitmotiv“, welche die Autoren mit Bezug auf Aebli (2001) als Wissensbasis verstehen, aus der sich unendlich viele Handlungsmöglichkeiten ergeben.

2.2.2 Entwicklung der Diskussion zur Kompetenz von Lehrpersonen

In der Diskussion um die Kompetenzen rund um den Lehrberuf wird von Oser, Düggele und Heinzer (2010) auf eine Geschichte verwiesen, welche die AutorInnen als schmerzhaft bezeichnen. Sie zeichnen ein Bild, nach dem die Kompetenzforschung ihre Anfänge in den USA nahm und vorwiegend auf Persönlichkeitsvariablen, auf die Einstellung, die Erfahrung sowie Leistung und Fähigkeiten abzielte, deren Versuch letztendlich aber an der Überfülle an Variablen zum Scheitern verurteilt war. Sie verweisen in der Folge auf die Bestrebungen Shulmanns (1986, 1987), der die Wissenskomponente der Lehrkraft in den Vordergrund rückte, denen aber kein konkretes Handlungskonzept zu Grunde lag. Shulmann (2007) habe sein Konzept erst viele Jahre später um den Aspekt der Situationsbezogenheit der Wissensverwendung erweitert. In Deutschland zeigten sich mit Bezug auf die genannten AutorInnen vor allem Weinert, Helmke und Schrader (1993) in den 90iger Jahren um eine Weiterentwicklung des Konzepts der LehrerInnenkompetenzen und deren Messung verantwortlich, die aktuell von der ForscherInnengruppe um Baumert et al. (2004, Baumert & Kunter, 2006) fortgeführt wird (Oser, Düggele & Heinzer, 2010).

Im Zuge dieser Geschichte vollzog sich ein Wechsel von einer ganzheitlichen und an dem persönlichkeitsorientierten Paradigma orientierten Forschung zu einem Prozess-Produktparadigma (Prozess als jeweilige Verhaltensweise der Lehrperson und Produkt bzw. Zielkriterium als SchülerInnenleistung) über die kognitive Wende in der Psychologie mit verstärktem Blick auf die Kognitionen von Lehrkräften (Kunter & Pohlmann, 2009) bis hin zu einem ExpertInnenparadigma, welches aktuell wiederum auf eine eher ganzheitliche Perspektive zurückkommt (Terhart, 2006; Hopf, 2012). Dieser zufolge zeigt die Lehrperson Kraft ihres Wissens und Könnens, d.h. ihrer Expertise, ihre professionelle Kompetenz. Letztere Betrachtung bestimmt, wie bereits aus der Erläuterung zu den Bestimmungsansätzen der Professionalisierung von Lehrpersonen hervorging, den aktuellen Diskurs

(Retelsdorf & Südkamp, 2012). Es scheint dabei von Bedeutung zu sein, eine ganzheitliche Sicht auf die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen und ihren Erwerb nicht aus den Augen zu verlieren, um im Sinne einer Fokussierung auf die Verbindungslinien der Bestimmungsansätze der Komplexität des LehrerInnenhandelns auch in Zukunft Rechnung zu tragen.

2.2.3 Annäherung an einen Kompetenzbegriff und Konkretisierung

Die folgenden Überlegungen dienen der Hinführung zu einer Kompetenzdefinition, die als Grundlage für die theoretische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen dient. Da der Kompetenzbegriff als „theorielerativ“ zu begreifen ist und er infolgedessen nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung hat (Erpenbeck & v. Rosenstiel 2003, S. XII), wird zugleich eine theoretische Verankerung versucht. Dabei wird die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) als Ausgangspunkt der Überlegungen durch eine Definition von Erpenbeck & Heyse (2007) ergänzt. Die Beweggründe, die zu diesem erweiterten Kompetenzverständnis führten, werden vor ihrem jeweiligen theoretischen Hintergrund ausgeführt. Beiden Definitionen liegt ein Verständnis aus psychologischer Perspektive von Kompetenz „im Sinne veränderbarer, situationsspezifischer Verhaltensmuster zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben oder Situationen“ (Greif, 1998b, S. 163) zu Grunde.

Die Definition nach Weinert (2001a, 2001b) gilt derzeit als „Definitionsstandard“ des Kompetenzbegriffs (Schewior-Popp, 2005, S.5). Sie wird im schulischen Kontext (Klieme, 2007) und auch in der Forschung zur Kompetenz von Lehrpersonen verstärkt rezipiert (Kunter et al., 2011), wobei mit Bezug auf König & Seifert (2012) aktuell schwerpunktmäßig ein Verständnis von Kompetenzen vorliegt, das diese als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ im Sinne von Klieme & Leutner (2006, S. 879) versteht. Diese Auffassung spiegelt sich in dem derzeitigen Bemühen wider, valide Testkonstruktionen zur Messung von fachlichem, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens zu entwickeln, wie dies in aktuellen Studien (LEK: Pädagogisches Wissen, COACTIV: mathematisches Fachwissen und fachdidaktisches Wissen oder TEDS-M: Mathematics Teaching in the 21st Century) verfolgt wird.

Weinert (2001a) hat eine Definition vorgelegt, die Kompetenzen als grundlegend zu erwerbende Dispositionen begreift, welche mehrdimensional zu betrachten sind (Beck & Zlatkin-Troitschanskaia, 2010). Er stammt aus der Expertiseforschung und

schließt kognitive, motivationale aber auch handlungsbezogene Merkmale ein (Klieme, 2007, S. 72). Weinert sei es gelungen - so der Bildungsforscher Klieme in einer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Deutschland - überzeugend zu argumentieren, „dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Ihr Untersuchungsgegenstand ist die Leistungsfähigkeit von Experten in einem bestimmten Gegenstandsbereich bzw. einer ‘Domäne‘“ (Klieme, 2007, S. 72). Weinert (2001) formulierte Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001a, S. 27).

Diese Betrachtung wird auch als verkürzte Schwerpunktsetzung auf die erforderlichen kognitiven Wissensbestände (Braunisch & Brenken, 2012) und Implikationen auf Grund des mehrdeutigen Kognitionsbegriffs (Erpenbeck, 2012) kritisiert. Für eine Verkürzung der Schwerpunktsetzung sprechen mit Bezug auf Braunisch und Brenken (2012) mehrere Gründe: Der Ansatz Weinerts erlaubt Aussagen zu überprüfbaren kognitiven Leistungsbereichen, es ist aber unklar, inwieweit er die Komplexität eines kompetenten LehrerInnenhandelns in seiner Situationsspezifität abbildet. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass komplexe Handlungen nicht ausschließlich durch kognitive Wissensbestände steuerbar sind, d.h. die Umsetzung reinen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis stets kritisch zu betrachten ist (Blömeke, 2002). Deren Überprüfung stellt darüber hinaus nur eine punktuelle Messung dar, die mit Bezug auf Braunisch und Brenken (2012) keine Aussagen über die tatsächliche Handlungsfähigkeit bei der konkreten Bewältigung der Anforderungen und auch nicht auf ihre Entwicklungsfähigkeit zulassen. Die Fokussierung auf kognitive Leistungen rührt nach Ansicht der Autoren womöglich daher, dass die Definition Weinerts (2001a) im Zuge der Leistungsüberprüfungen und Bildungsstandards von SchülerInnen als Definitionsgrundlage dient und im Zuge dieser Testungen, die vorwiegend an überprüfbaren, kognitiven Wissensbeständen interessiert sind, die Bedeutung der Motivation, Volition und der sozialen Bereitschaften als weitere Bestandteile dieser Definition vernachlässigt wurden.

Auch kann die Mehrdeutigkeit des Kognitionsbegriffs in Anlehnung an Erpenbeck (2012) Probleme aufwerfen: Kognitionen in einem engeren Sinn (als

Informationswissen) grenzen Emotionen, Motivationen und Volitionen aus. Diesem Verständnis folgt auch die Definition, welche die genannten Attribute eigens anführt. Fasst man den Kognitionsbegriff weiter, sind jedoch alle geistigen Prozesse, wie sie auch in den allgemeinen Grunddimensionierungen als Person-, Fach-, Methoden und Sozialkompetenz festgeschrieben werden, einbegriffen:

„Emotionen und Motivationen sind aus dieser Sicht angeeignete, ‚interiorisierte‘ Regeln, Werte und Normen, welche die eigentlichen Kompetenzkerne bilden und das Handeln unter Unsicherheit, in wirklich offenen Situationen erst ermöglichen“ (Erpenbeck, 2012, S.9).

Dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2011a) kann mit Bezug auf Erpenbeck (2012) selbstverständlich nicht widersprochen werden, Unsicherheit und Situationsspezifität des unterrichtlichen Handelns machen jedoch eine Konkretisierung dieses Kompetenzverständnisses erforderlich. Es wird daher auf eine Konzeption von Erpenbeck und Heyse (2007) zurückgegriffen, welche der Situationsspezifität und Lösungsorientierung in jeweiligen Kontext gerecht zu werden und auch den Entwicklungsaspekt zu berücksichtigen versucht. Mit ihr gelingt es, situations- und personspezifische Faktoren auf dem Weg zur Expertise gleichzeitig zu betrachten (Blömeke, 2002). Auf Basis der theoretischen Grundlagen der Selbstorganisation wird der Blick auf Konstituenten gelenkt, die aus kognitiv-motivationaler Perspektive nicht thematisiert werden (Braunisch & Brenke, 2012) und bislang noch wenig Aufmerksamkeit in der Diskussion um LehrerInnenkompetenzen erfahren haben. Es sind dies die Funktion von Werten im Sinne von kompetenzdeterminierenden Faktoren (Erpenbeck & Heyse, 2007) und die damit verbundenen Emotionen, deren Berücksichtigung in der LehrerInnenforschung verstärkt eingefordert werden (Hascher & Krapp, 2009) sowie die Bedeutung der Organisation bzw. des schulischen Umfelds im Zuge des Erwerbs professioneller Kompetenzen.

Die Autoren der Kompetenzbiographie (Erpenbeck & Heyse, 2007) formulieren Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (S. 159). Dabei folgen sie der theoretischen Annahme, wonach die menschliche Existenz als ein „selbstorganisierter Prozess physischen, geistigen und kommunikativen Handelns“ zu beschreiben ist, „der durch das soziale Umfeld herausgefordert wird“ (Erpenbeck & Heyse, 2007). Sie knüpfen mit ihren Ausführungen an systemtheoretische Konzepte der Autopoiese (Maturana & Varela, 2010), den daraus resultierenden Weiterentwicklungen zum Konstruktivismus (in seiner Bedeutung im Bereich der Erwachsenenbildung, siehe Arnold & Siebert, 2006) und der Synergetik (Haken, 1984; Kriz, 1998, Haken & Schiepek, 2010), sowie an

tätigkeitspsychologische Grundlagen und Erkenntnisse an. Letztere gehen von innerpsychischen Regulationsprozessen (unter Einbezug systemisch-gesellschaftlicher Wertvorstellungen) als Voraussetzungen für kompetentes Handeln im Zuge von Arbeitstätigkeiten aus (Hacker, 2005). Dabei zitieren sie insbesondere Baitsch (1996), der Kompetenz als

„System der innerpsychischen Voraussetzungen [beschreibt], das sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die prozessuale Qualität der innerpsychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit. Inhaltlich ist damit die systemische und prozessuale Verknüpfung von Werten und Einstellungen mit den Motiv-Ziel-Strukturen einer Person gemeint, welche die Erfahrungen prägen und modifizieren und in die Stabilisierung und Entwicklung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und des Wissens dieser Person einfließen“ (Baitsch, 1996, S. 102f. zit. nach Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 165).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Konzeptionen besteht dahingehend, dass Erpenbeck und Heyse (2007) eine Verankerung des Kompetenzbegriffs in einem Modell vornehmen, das über einen strukturellen Zusammenhang der einzelnen Facetten den Entwicklungsprozess von Kompetenzen abbildet und zwar immer unter dem Blickwinkel der Zieloffenheit des Entwicklungsprozesses, wie sie als didaktisches Postulat in der Erwachsenenbildung gilt (Schmidt, 2012). Während Weinert (2001a) insgesamt einen personenzentrierten Ansatz mit Schwerpunkt auf den kognitiven Kompetenzen als *selbstgesteuerter* Prozess verfolgt, werden beim *selbstorganisatorischen* Ansatz nach Erpenbeck und Heyse (2007) Bezüge auf Erfahrungen, biographische Entwicklungsprozesse und gesellschaftlich-soziale bzw. systemische Kontexte und Prozesse berücksichtigt (Organisationen, Schulklassen, Lehrerkollegien, etc.), in dessen Rahmen und Wertvorstellungen sich die Entwicklung von Kompetenzen vollzieht. Insbesondere letzterer Aspekt stellt für die vorliegende Arbeit einen zentralen Anhaltspunkt dar, da sich aus der Synergetik Prinzipien ableiten lassen, welche das Lernen und somit Selbstorganisationsprozesse aus individueller Perspektive beleuchten, nach denen das Individuum als orientierendes Ziel subjektive Erfolgserfahrungen anstrebt (Greif, 1998a).

Im Weiteren wird das Lernen auch als Prozess umschrieben, der in Abhängigkeit der jeweiligen Umgebungsbedingungen und Strukturen erfolgt (Kriz, 1998): Lösungsstrukturen einzelner Mitglieder bilden eine relevante Umgebungsbedingung,

neue Ordnungsbildungen finden jedoch auf einer interaktionalen Ebene statt. Somit leistet jedes Mitglied zur Bildung von Strukturen einen aktiven Beitrag, es wird jedoch selbst wiederum durch diese Strukturbildungsprozesse gefördert (Kriz, 1998). Die Erweiterung des Kompetenzverständnisses soll mit Bauer (1998) konkretisiert werden. Er geht ebenso davon aus, dass es sich bei der Kompetenzentwicklung einer Lehrperson „um eine berufliche Arbeit innerhalb eines Organisationskontextes handelt, der durch diese Arbeit selbst mit hervorgebracht und modifiziert wird“ (S., 355). Er folgt damit eine Perspektive, die auch für die vorliegende Arbeit einen zentralen Ansatzpunkt bildet und gleichzeitig eine Verbindungslinie zur theoretischen Konzeption der Selbstorganisation herstellt (siehe Kapitel 2.3.3).

2.3 Kompetenzentwicklung als Disposition

Aus den angeführten Kompetenzansätzen gehen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als bedeutsame Bedingung für kompetentes Handeln hervor. Es wird deutlich, dass diese allein jedoch keine hinreichende Voraussetzung für ein kompetentes Handeln darstellen, sondern auch motivationale und volitionale Faktoren zu berücksichtigen sind, worüber ein allgemeiner Konsens in der Diskussion um die Kompetenzen von Lehrpersonen herrscht. Die Interdependenz der Weinertschen Kompetenzaspekte *Motivation* und *Volition* lässt sich aus dem Verständnis ableiten, was unter dem Begriff „Fähigkeiten“ subsumiert wird. Sie stellen „im allgemeinen stabile, situationsunabhängige Eigenschaften des Menschen“ dar (Greif, 1998b, S. 163). Als „Persönlichkeitseigenschaften, die Leistungen ermöglichen“ definiert, tragen Fähigkeiten ferner zur Leistungserzielung bei, die jeweilige Leistung jedoch (ob sie gut oder schlecht ist) steht in einem engen Zusammenhang mit der tatsächlichen Anstrengungsbereitschaft der Person (Asendorpf, 1996, S. 137).

Eine Performanz stellt also nur bei gleicher Anstrengungsstärke einen guten Gradmesser für Fähigkeiten dar. So mag jemand im Besitz der kognitiven Fähigkeiten sein, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen, aber dennoch nicht über die dafür erforderliche Motivation und Volition verfügen, eine gute Leistung erzielen zu wollen. Diese Problematik wird als „Kompetenz-Performanz-Problem“ umschrieben (Asendorpf, 1997, S. 137), nach der sich Fähigkeitsunterschiede über Tests nur begrenzt durch Leistungsunterschiede abbilden lassen. Somit kann jegliche

Kompetenzentwicklung bzw. jeglicher Expertiseerwerb als pädagogisch-psychologisches Phänomen – im Vergleich zu situationsunabhängigen Fähigkeiten allerdings mit einer situationsspezifischen Ausrichtung (Greif, 1998b) – umschrieben werden, wonach nicht nur kognitive Prozesse zu bedenken zu sind, sondern auch motivationale oder emotionale Aspekte, welche den Menschen dazu anhalten, auch mühevollen Lernprozesse auf sich zu nehmen (Gruber, 2006).

Wichtig erscheint, dass die Leistungserbringung Dispositionen erfordert, welche die Anstrengungsbereitschaft in Kompetenzentwicklungsprozessen aufrecht erhalten. Es ist damit die Bereitschaft zur Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation erforderlich, um letztendlich die erforderlichen Lernprozesse zur Kompetenzgenese vorantreiben zu können. Sie sollen im Folgenden erläutert und in ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung auf Basis der beiden Kompetenzdefinitionen konkretisiert werden.

2.3.1 Kompetenz durch Selbststeuerung

Mit den angeführten Attributen sind Prozesse des Lernens angeführt, wie sie in psychologischen Modellen zum *selbstgesteuerten* Lernen formuliert werden. Den Konzepten der Selbstregulation ist die Vorstellung von einem „Rückbezug auf die eigene Person in Auseinandersetzung mit kognitiven, motivationalen oder emotionalen Erlebensqualitäten und eine Betonung des Individuums als zentraler Handlungsagent“ gemein (Klusmann, 2011b, S. 279) und betonen damit "die Beeinflussbarkeit des Lernergebnisses durch selbstinitiierte Aktivitäten des Lernenden Individuums" (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 256). Aus der Auffassung, dass Kompetenzen auf der einen Seite *verfügbar* und auf der anderen Seite *erlernbar* sind, lässt sich die Funktion der motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Interdependenz erschließen: Ihnen kommt sowohl ein dispositionaler aber auch ein veränderbarer Charakter zu, der auf den Entwicklungsaspekt (Hascher & Thonhauser, 2004) von Kompetenz verweist. Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten machen demzufolge Bereitschaften bzw. Dispositionen erforderlich, um ihre (Weiter-)Entwicklung vorantreiben zu können: Sie bilden zusammen die Basis dafür, dass Lernprozesse in Gang gesetzt und mittels selbstgesteuerter Lernprozesse durchgehalten werden, die für die Heranbildung von Kompetenzen erforderlich sind. Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet

„eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen

(kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht. Aus einer solchen Definition folgt, daß Theorien der Selbststeuerung sowohl die kognitive Seite des Lernprozesses als auch die motivationale und volitionale Seite thematisieren müssen" (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258).

Die Motivation wird dabei von Kognitionen beeinflusst, z.B. von der Erwartung auf Erfolg. Diese wiederum ist abhängig von „überdauernden Überzeugungen“, wie sie positive Selbsteinschätzungen darstellen (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 266). Man spricht von Handlungsüberzeugungen (Asendorpf, 1996), die subjektive Erwartungen hinsichtlich eines erwarteten Erfolgs oder Misserfolgs zum Ausdruck bringen. So ist die Anstrengungsbereitschaft besonders hoch, wenn die Überzeugung vorliegt, dass das Bemühen mit Erfolg gekrönt sein wird. Einen besonderen Erwartungsstil stellt die Selbstwirksamkeitserwartung als eine Überzeugung dar, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausführen zu können. Sie nimmt maßgeblichen Einfluss auf Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, insbesondere wenn Schwierigkeiten zu bewältigen sind (Bandura, 1997).

In einem engen Zusammenhang mit der Bereitschaft, sich anzustrengen, und der Erwartung von Erfolg, steht der Wille bzw. die volitionale Bereitschaft zur Durchführung bzw. Unterlassung der Handlung, die sowohl von Weinert (2001a) als auch von Erpenbeck und Heyse (2007) als zentrale Komponenten im Zuge der Kompetenzentwicklung erachtet werden. Arbeitsaufgaben, als „willentlich-zielgerichtete Tätigkeiten“ und auf „Zweckmäßigkeit der Ausführung hin angelegte Handlungen“ definiert (Hacker, 2005, S. 54), erfordern per definitionem willentliche Anstrengung. Der Begriff der Volition wird vom Begriff der Motivation abgegrenzt, indem kein motiviertes Handeln im Sinne einer intrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 1993) impliziert wird, sondern ein leistungsmotiviertes Verhalten, das sich an einem attraktiven oder notwendigem Ziel orientiert (v. Rosenstiel, 2007, S. 243).

Erpenbeck & Heyse (2007) umschreiben den Willen in seiner Funktion für die Genese von Kompetenzen „als individuell-psychisches und sozial-kooperativ-kommunikatives (Realisierungs-)Vermögen menschlicher Selbstorganisation“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 137). Der Wille der Person stellt damit die Umsetzungskraft in den Prozessen der Selbstorganisation dar, die durch eine individuelle und eine soziale Ausrichtung gekennzeichnet ist. Volitionalen Bereitschaften kommt besondere Bedeutung zu, wenn Situationen mit Anstrengungen und Unannehmlichkeiten sowie mit der Überwindung von Schwierigkeiten verbunden sind (vgl. Hofer, 2004; Heckhausen & Heckhausen,

2006), deren Bewältigung oft erst in Kooperation mit anderen möglich wird. Solche Anstrengungen, Unannehmlichkeiten und Herausforderungen sind auch für die Phase des Berufseinstiegs bei Lehrpersonen zu postulieren, da automatisierte Handlungsabläufe, wie sie die Bewältigung des Unterrichts erfordern, noch nicht zu erwarten (Kraler, 2008b) und Problemlösungsprozesse auf individueller oder sozialkooperativer Ebene erst zu entwickeln sind.

Dieser Entwicklungsprozess ist zudem von prinzipieller Offenheit gekennzeichnet, der nicht auf ein bestimmtes Ergebnis hin gesteuert bzw. ausgerichtet werden kann. Es ist daher im Hinblick auf den Entwicklungsprozess von Kompetenzen wichtig, zwischen *Selbststeuerungs-* und *Selbstorganisationsprozessen* zu unterscheiden. Warum dies der Fall ist, soll im Folgenden geklärt werden.

2.3.2 Kompetenz durch Selbstorganisation

Der Definition nach Weinert (2001a) liegt eine motivationspsychologische Perspektive zugrunde, welche Aspekte der *Selbststeuerung* in Lern- und Leistungsprozessen aufgreift. Die Definition nach Heyse et al. (2010) stützt sich auf autopoietischen und synergetischen Aspekte mit der Betonung auf Kompetenzen als Dispositionen zur *Selbstorganisation*. Nach Friedrich und Mandl (1997) liegen Übereinstimmungen zwischen den Modellvorstellungen der Selbststeuerung bzw. -regulation und der Selbstorganisation vor. Gemeinsam ordnen die Autoren in den Konzepten nicht nur kognitive und motivationale, sondern auch emotionale Prozesse als zentrale Aspekte an. Aus dieser vielschichtigen Konstellation an Attributen im Zuge von Lernprozessen gehe letztendlich der „Tummelplatz von Theorien unterschiedlicher Provenienz und Begrifflichkeit“ hervor, der an dieser Stelle einer Klärung bedarf (Friedrich & Mandl, S. 240).

Eine Differenzierung zwischen kognitiven und motivationalen Komponenten nach *strukturellen* (Dispositionen) und nach *prozessualen* Gesichtspunkten (Verhalten in der Situation) macht deutlich, dass für das Lernergebnis nicht nur *Voraussetzungen* bei den Lernenden gegeben sein müssen, sondern auch *während* des Lernens Prozesse ablaufen, die zu berücksichtigen sind. Motivational-strukturelle Aspekte stellen Bedürfnisse, Interessen, Ziele und Selbstwirksamkeitserwartungen dar, motivational-prozessuale betreffen selbstwerterhaltende und volitionale Strategien aber auch emotionale Prozesse der Person. Zu den kognitiv-prozessualen Aspekten zählen Informationsverarbeitungs-, Kontroll- und Ressourcenstrategien, als kognitiv-strukturelle werden Inhalts-, Aufgaben- und Strategiewissen genannt. Es liegt somit

eine Reihe von Facetten vor, die letztendlich erst in Kombination die Kompetenzentwicklung über Lernprozesse vorantreiben.

Facetten der Lernkompetenz

Setzt man die beschriebenen Voraussetzungen und Begleitprozesse aus der Perspektive der Selbstregulation mit dem von Erpenbeck und Heyse (2007) formulierten selbstorganisationstheoretischen Ansatz in Beziehung, ergeben sich nahezu identische Komponenten. Auch sie erachten in ihrem Lernmodell Bedürfnisse, Interessen, Selbstwertgefühl und Ausdauer beim Lernenden als Attribute, die der *strukturellen* Ebene zugeordnet werden können, für bedeutsam. Ebenso bildet die Fähigkeit zur Initiierung, Steuerung und Eigenmotivation zentrale Attribute der Selbstlernkompetenz, welche der *prozessualen* Ebene entsprechen. Sie subsumieren die angeführten Attribute als *personale* Kompetenzen. Darunter fallen Elemente wie Selbstvertrauen, Selbstkritik, die Fähigkeit eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen mit anderen abzugleichen oder auch die Bereitschaft sich selbst weiterzuentwickeln. Zur *Fachkompetenz* zählen kognitive Komponenten wie Erkenntnisstrukturen als „Gesamtheit aller bisher erworbenen, kognitiven Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums“ im Sinne eines Gegenstandswissens oder Vorwissens und Problemlösestrukturen zur Erschließung und Integration neuer Lerngegenstände (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 97).

Daneben formulieren sie Faktoren der *Sozialkompetenz*, die soziale Bereitschaften wie aus der Definition nach Weinert (2001a) hervorgehen lassen. Sie sind bei Erpenbeck und Heyse (2007) benannt und lassen die enge Verzahnung zwischen *Person-* und *Sozialkompetenz* erkennen: Zu diesen zählen sämtliche Fähigkeiten, „die es dem Individuum ermöglichen, persönliche und übergeordnete Ziele mit anderen Menschen in partnerschaftlichen bzw. Gruppenprozessen erfolgreich und kooperativ zu verfolgen“, ebenso wird das Verantwortungsbewusstsein, gegenüber gesellschaftlichen Wert- und Moralvorstellungen, die für eine kooperative Zusammenarbeit mit anderen unabdingbar erachtet ist, genannt (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 98). Damit sind zentrale Attribute der vorliegenden Studie thematisiert, welche neben den jeweiligen Dispositionen der Person auch die Organisation Schule als Arbeitsplatz, Lerngelegenheit und Ort der Kooperation, als Kontextfaktor für eine entwicklungsförderliche Interaktion aufgreift (Bauer, 1998). Sie hält als Organisation ebenso Wertvorstellungen und Normen bereit, die, wie noch zu sehen sein wird, im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung als

Richtungsweiser bedeutend sind (v. Rosenstiel, 2012). Vorerst wird der Unterschied zwischen Selbststeuerung und Selbstorganisation konkretisiert.

2.3.3 Selbstorganisation als „offener“ Prozess

Eine Differenzierung der Konzepte ergibt sich dahingehend, dass *selbstreguliertes* Lernen nach Ansicht der Autoren dann vorliegt, wenn die Lernziele vom Individuum selbst formuliert und Strategien zur Erreichung eines bestimmten Ziels sowie zu dessen Überprüfung bestimmt werden. Dies impliziert ein Lernen unter einer klaren und *geschlossenen* Zielvorgabe, d.h. es ist auf ein bestimmtes Ziel hin gesteuert. Dieser Vorgang liegt bspw. beim schulischen Lernen vor. Dieser Vorstellung liegt der Gedanke der Steuerung von Systemen (eines Individuums, einer Gruppe oder Organisation, ...) zu Grunde (Erpenbeck & Heyse, 2007, Erpenbeck, 2010), der ursprünglich in kybernetischen Modellen begründet liegt und nach Schiefele und Pekrun (1996) zur Initiierung der kognitiven Wende führte.

Im Gegensatz zum Begriff der *Steuerung* richtet der Begriff der *Organisation* seinen Blick auf die Bedeutung der „innere[n] Dispositionen des betrachteten Systems [...] und auf seine Beziehungen zur Umgebung“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 132). Da der Entwicklungsprozess von Lehrpersonen erstens als nicht als linear und zweitens als individueller und offener Prozess aufzufassen ist, wonach von jeder Lehrperson, der für sie geeignete Lernweg der Entwicklung beschritten werden muss (Clarke & Hollingsworth, 2002), wird ein Rückgriff auf diese Konzeption bevorzugt. Das Ziel ist in diesem Falle *auf einen offenen Ausgang* hin konzipiert:

„Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Ziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, daß sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen [...]“ (Erpenbeck & Heyse, 2007).

Beim selbstorganisierten Lernen suchen die Lernenden folglich von sich aus Situationen auf, die zur Erweiterung ihrer Dispositionen beitragen. Aus Perspektive der Selbstorganisation „die Befähigung eines Individuums zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können“ betont (Bergmann, 2000, S. 41), woraus sich auch das didaktische Prinzip der Offenheit in der Erwachsenenbildung erschließt (Schmidt, 2012). Dieser Prozess wird von Bauer (1998, S. 353) in seinem Modell pädagogischen Handelns verdeutlicht (siehe Abbildung 1, Seite 35). Die

Vorstellung einer Selbstorganisation im Zuge der Entwicklung zu einer professionellen Lehrperson ist daher nicht neu.

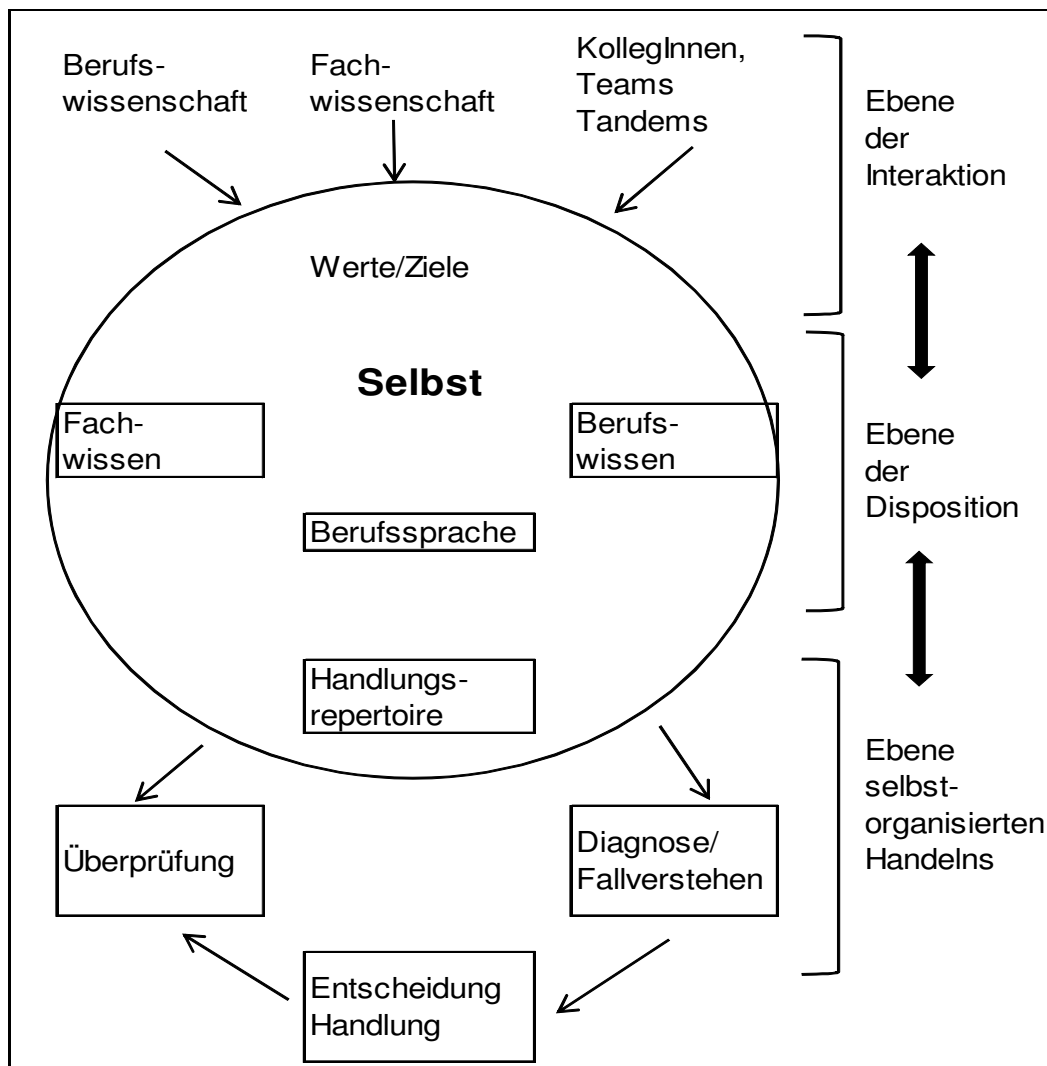


Abbildung 1: Adaptierte Darstellung des Modells professionellen pädagogischen Handelns (Bauer 1998, S. 353)

Bauer (1998) betont in diesem Sinne bei der Entwicklung zum professionellen Selbst, das er als Handlungszentrum versteht, welches Wissen, Wahrnehmung und Handlungsrepertoire verknüpft, die Bedeutung eines inhärenten, überdauernden und organisierenden Zentrums für die Entwicklung professionellen LehrerInnenhandelns:

„Das professionelle Selbst enthält sein eigenes Entwicklungsprogramm; es setzt sich auch ohne äußeren Druck immer wieder neue Ziele und betrachtet die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen

Handlungskompetenz als lohnenden Aufgabe, auch dann, wenn äußere Reize fehlen (Bauer, 1998, S. 353f.)“

Das Konzept der Selbstorganisation findet damit sein Äquivalent in der Vorstellung der Entwicklung zum professionellen Selbst einer Lehrperson: Die professionelle Handlungskompetenz muss von *innen* heraus (auf Ebene der Disposition) und in ihrer Ausrichtung *offen* (d.h. selbstorganisiert) entwickelt werden. Sie gelingt unter Heranziehung der bisher gewonnenen Erkenntnisstrukturen bzw. des Gegenstandswissens aus der Berufs- bzw. Fachwissenschaft und erfordert den Willen zur Auseinandersetzung und Weiterentwicklung in einem gemeinsamen Team bzw. innerhalb der Organisation (auf Ebene der Interaktion). Ebenso fließen Wert- und Zielvorstellungen des Individuums ein, die in Wechselwirkung auf Ebene der Interaktion wirksam sind. Unter Rückgriff auf das Handlungsrepertoire in Verbindung mit dem Gegenstandswissen und Ziel- bzw. Wertvorstellungen verfügt das professionelle Selbst über die erforderlichen Handlungsoptionen für ein kompetentes Handeln.

2.3.4 Konstituenten der Selbstorganisation

Die Selbstorganisation gewinnt ihre Bedeutung in Handlungen, die auf Grund ihrer komplexen Anforderungsstruktur nur schwer vorhersehbar oder planbar sind. Zu diesen zählen reflexive Handlungen (z.B. Selbsteinschätzung), aktivitätsbezogene-willentliche Handlungen (mit hoher Umsetzungsbereitschaft), sowie geistig-instrumentelle Handlungen (z.B. kognitive Problemlöse- oder Wertungsprozesse) und kommunikative Handlungen (z.B. Gespräche). „Die unterschiedlichen **Dispositionen** (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), eben diese Handlungen **selbstorganisiert** auszuführen, bilden unterschiedliche **Kompetenzen**“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159, fett im Orig.). Darunter subsumieren die Autoren die bereits erwähnten Grundkompetenzen wie personale, aktivitäts- und umsetzungsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen.

Strukturzusammenhang und Verlaufsqualitäten

Auf Basis dieses handlungstheoretischen Zugangs lassen sich Strukturzusammenhänge und Verlaufsqualitäten beschreiben, die das Verständnis für kompetentes Handeln schärfen und als Voraussetzung für die Selbstorganisation bezeichnet werden können (Greif, 1998b). Die dispositionalen Voraussetzungen, die ein Handeln in Selbstorganisation möglich machen, bilden die Autoren in einem Strukturzusammenhang ab (siehe Abbildung 2, Seite 37). Dabei sehen sie

Wissensbestände als relevant an, ferner gehen sie von Werten bzw. Wertungsprozessen auf individueller und sozialer Ebene sowie von damit einhergehenden Emotionen und Motivationen aus. Wichtig erscheint, dass die Vorstellung von Wertungsprozessen auf sozialer Ebene auch Organisationen ins Blickfeld rückt, die gleichfalls Wertvorstellungen bereithalten können. In diesem Strukturzusammenhang bilden Erfahrungen (als Komplexe aus Werten und Wissen vorangegangener Handlungen), Fähigkeiten (als komplexe Handlungsdispositionen unter der Integration bereits erworbenen Wissens und Werten) sowie der Wille (als Realisierungsvermögen) zentrale Komponenten. Damit werden Kompetenzen „von Wissen **fundi**ert, durch Werte **konstituiert**, als Fähigkeiten **disponiert**, durch Erfahrungen **konsolidiert**, auf Grund von Willen **realisiert**“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 163, fett u. kurs. im Orig.).

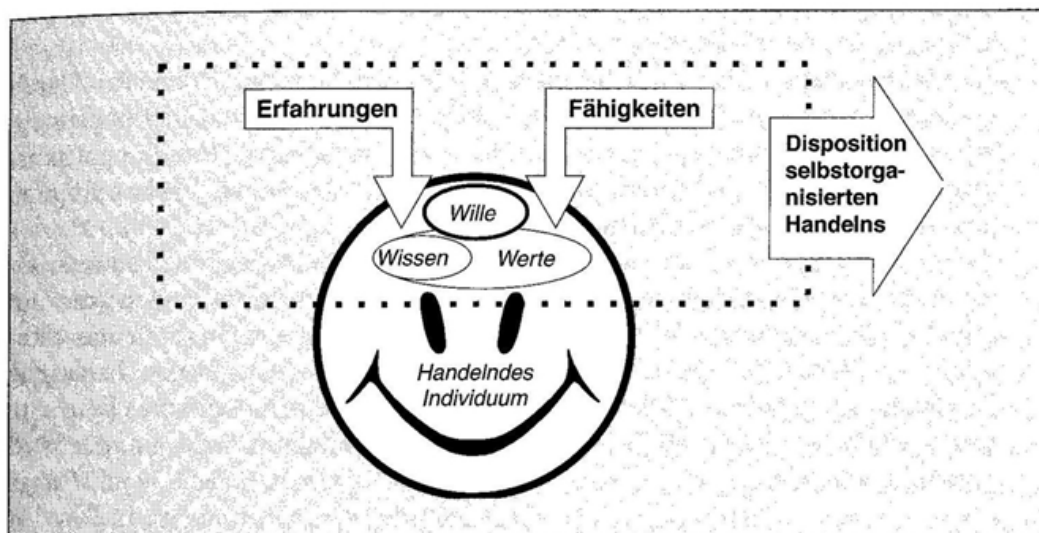


Abbildung 2: Strukturzusammenhang der relevanten Voraussetzung für selbstorganisiertes Handeln (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 163)

Der Strukturzusammenhang der angeführten Konstituenten legt zugleich den Verlaufsprozess des Erwerbs von Kompetenzen nahe. Somit stellt dieses systemische Modell die Voraussetzungen für die Heranbildung von Kompetenzen und ihren Entstehungsverlauf dar. Die Prozessqualitäten dieses Verlaufs lassen sich zusammenfassend beschreiben: Kompetenzen werden entwickelt, wenn eine Person über Wissen verfügt, wenn sie dieses in „umfassendere Wertbezüge“ einzuordnen vermag und daraus in Selbstorganisation wertbasierte

„*Handlungsorientierungen*“ ableitet und aus dieser „selbstorganisativ-dispositionelle[n] *Handlungsfähigkeit*“ Wissen, Werte, „frühere Erfahrungen und bereits bestehende Fähigkeiten zu einer neuen *Handlungskompetenz*“ herantreibt (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 163, kurs. im Orig.).

Es ist bedeutend dass der Prozess der Kompetenzentwicklung einer Lehrperson offen ist oder in der Semantik Bauers (1998) ein eigenes Entwicklungsprogramm beinhaltet und seine Weiterentwicklung auch ohne Druck von außen durch die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsumfeld bzw. den KollegInnen vorantreibt. Dieses Postulat kann insbesondere für Lehrpersonen geltend gemacht werden, deren Weiterentwicklung nur marginal einer Fremdsteuerung durch gesetzlich eingeforderte Weiterbildung geregelt ist und somit überwiegend in der Eigenverantwortung liegt.

Verlaufsqualitäten im Berufseinstieg

Die Prozessqualitäten nach Erpenbeck & Heyse (2009) lassen sich für Lehrpersonen im Berufseinstieg explorieren: Sie nehmen ihren Anfang mit dem verfügbaren Wissen am Ende Ausbildung, das im Berufseinstieg in ein umfassendes Wertesystem eingeordnet wird. D.h., das professionelle Wissen wird auf die individuellen Wertvorstellungen in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen, auf die eigene Rolle als Lehrperson (mit Fokus auf lehrerinnenzentrierte oder schülerinnenzentrierte Arbeitsweisen) oder auf die Zusammenarbeit in der Schule als zentrale Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Keller-Schneider, 2010) in Selbstorganisation neu ausgerichtet. Die individuellen Wertvorstellungen treffen ferner auf bereits vorhandene Wertvorstellungen in der Schule, die mit eigenen Wertvorstellungen übereinstimmen oder im Widerspruch stehen können. Dies macht deren Einordnung auf Basis des professionellen Wissens und der individuellen Wertvorstellungen notwendig. Aus diesem Prozess heraus werden Handlungsorientierungen möglich, die in Verknüpfung mit (Vor-)Erfahrungen und Fähigkeiten bspw. aus Praxiserfahrungen neue Kompetenzen erschließen.

Es wird ersichtlich, dass der Professionalisierungsprozess mit Abschluss der Ausbildung nicht als beendet betrachtet werden darf (Terhart, 2006), zumal die in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen stagnieren oder sich gar zurückbilden können (v. Rosenstiel, 2007). Um den Entwicklungsprozess im Berufseinstieg in seiner grundsätzlichen Offenheit bewerkstelligen zu können, werden Selbstorganisationsdispositionen, Motivation und Wille unverzichtbar (Braunisch & Brenken, 2012). Der Ansatz impliziert mit dem Rückgriff auf bereits

vorhandene Erfahrungsbestände auch Vorerfahrungen, welche die Lehrpersonen in nonformalen Lerngelegenheiten erworben haben. Damit werden biografische und berufsbiographische Erfahrungen nicht getrennt, sondern in ihrer Verschmelzung für die Heranbildung neuer Kompetenzen wirksam. Sie werden zu Moderatoren, deren Relevanz für die Entwicklung der Kompetenz bei Studierenden bereits nachgewiesen werden konnte (König, 2012).

Die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen stellt somit einen Prozess dar, der sich unter dem Einschluss von Vorerfahrungen über den Verlauf der Berufsausübung hinweg vollzieht. Daher wird an verschiedenster Stelle proklamiert, Lehrpersonen schon in der Ausbildung zu vermitteln, dass sie mit dem Qualifikationserwerb kein finites Set an Wissen und Können erhalten, sondern sich auf einen lebenslangen Entwicklungsprozess vorbereiten müssen (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Hammerness et al., 2005). Die Auffassung zur Notwendigkeit der lebenslangen Entwicklung von Kompetenzen und der Weiterbildung im Beruf, wird auf internationaler und nationaler Ebene betont: Bereits im Jahr 2000 wurde von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften und auch von der Kultusministerkonferenz und Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften (KMK, 2000) ein Memorandum zum lebenslangen Lernen und eine gemeinsamen Aufgabenbeschreibung von Lehrpersonen (Terhart, 2006) verfasst. Ebenso findet diese Auffassung zur lebenslangen Weiterentwicklung ihren Niederschlag, als eigener Kompetenzbereich des *Innovierens* (neben den Bereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen), Beachtung in die Standards zur LehrerInnenbildung (KMK, 2004). Die Vorstellungen zum selbstorganisierten Handeln schließen somit nahtlos an kompetenzorientierte und berufsbiographische Bestimmungsansätze an.

2.4 Kompetenzentwicklung als Interaktion

Wie schon eingangs erläutert wurde, liegt allen Bestimmungsansätzen zur Professionalität von Lehrpersonen ein kompetenter Umgang mit den Anforderungen in der jeweiligen unterrichtlichen Situation als zentraler Faktor zugrunde. Der Rückgriff auf Selbstorganisationsdispositionen wird somit bedeutsam, nachdem der Lehrberuf komplexe Aufgaben bereithält (Helsper, 2004; Terhart, 2011a), für deren Lösung keine eindeutigen Vorgaben oder Richtlinien vorliegen (Greif, 1996a; Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003; Braunisch & Brenken, 2012). Kompetenz-

entwicklung erfolgt somit in der konkreten Unterrichtssituation, d.h. in der direkten Auseinandersetzung mit der Tätigkeit, deren Bewältigung Selbstorganisationsdispositionen erforderlich macht. Dem Lernen in der unmittelbaren Situation und einer Nutzung nonformaler und informeller Lerngelegenheiten als zentrale Lernerfahrungen kommt daher besondere Relevanz zu. Der Professionalisierungsprozess wird folglich mit Bezug auf Tynjälä und Heikkinen (2011) als kontinuierliche Entwicklung verstanden, die in Kombination von formalem, nichtformalem und informellem Lernen erfolgt. Mit ihr rücken neben dem Entwicklungsmoment der jeweiligen Situation auch kontextgebundene Lerngelegenheiten im Beruf ins Blickfeld. Im Folgenden wird daher der Bedeutung der Situation und des Kontexts im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen nachgegangen.

2.4.1 Anforderungen der Situation

Die Lehrperson muss Handlungsoptionen entwickeln bzw. auf Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen zurückgreifen können, welche ein rasches Agieren in der konkreten Anforderungssituation ermöglichen. Das kompetente Handeln zeigt sich somit in der Interaktion zwischen Person und Situation, ein Verständnis wie es in neueren theoretischen Ansätzen des Interaktionsparadigmas herrscht (Maag-Merki & Werner, 2011). Diese weisen der Situation jeweils eine subjektive und objektive Sichtweise zu. Die Autorinnen fordern daher „beide Seiten, die personale wie auch die situationale, bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen unter Beachtung ihrer Wechselbeziehung heranzuziehen“ und verneinen eine isolierte und additive Messung der Kompetenzen ohne systemischen Bezug (Maag-Merki & Werner, 2011, S. 577). Wird die Forderung nach Berücksichtigung eines systemischen Bezugs bei der Kompetenzmessung gefordert, kann diese auch für die Entwicklung von Kompetenzen erhoben werden. Auch Entwicklungsprozesse weisen eine subjektive und eine objektive Sichtweise auf, die durch eine Wechselbeziehung gekennzeichnet sind. Die jeweilige Unterrichtssituation wird damit zu einer zentralen Lernsituation, welche von der Lehrperson innerhalb eines bestimmten Kontextes zu bewältigen ist. Die Situation kann in Abhängigkeit der Klassengröße oder der zur Verfügung stehenden Ressourcen (Nebenräume, Unterstützung durch eine Begleitlehrperson, etc. ...) sehr unterschiedliche Anforderungen beinhalten, die wiederum unterschiedliche Dispositionen zur Bewältigung erfordern.

Die Lehrtätigkeit impliziert in der jeweiligen Situation Entscheidungen, die routinemäßig nicht zu simulieren bzw. abzuwickeln sind (Hammerness et al., 2005;

Keller-Schneider, 2010). Irritation und Labilisierung sind damit der Arbeitsaufgabe inhärent, was insbesondere im Berufseinstieg hohe Anforderungen und Entwicklungsaufgaben mit sich bringt. Dabei stehen Anforderungen, die direkt mit der Bewältigung des schulischen Alltags zusammenhängen im Vordergrund (Keller-Schneider, 2010). Ein rasches Handeln im Unterricht (Bromme, 2004; Helsper, 2004; Paseka, 2011), welches den Einsatz eines differenzierten und situationsgerechten Handlungsmusters in Sekundenbruchteilen erlaubt, um dem dynamischen Geschehen im Unterricht gerecht zu werden (Terhart, 2000), wird somit entscheidend.

Verinnerlichte Wertvorstellungen als Richtungsweiser in der Situation

Ein Handlungsvollzug in komplexen, offenen und labilen Situationen, wird durch den Rückgriff auf Selbstorganisationsdispositionen möglich (Braunisch & Brenken, 2012), die als verinnerlichte Regeln, Werte und Normen konstituiert sind (Erpenbeck, 2012) und auf Grund ihrer richtungsgebenden Funktion (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2007) die Handlungsfähigkeit in variablen Situationen (Weinert, 2011a) sicher stellen. Die Funktion von Werten als Ordner des Handelns ist per definitionem impliziert: Indem sie als „verallgemeinerte Strukturen von persönlichen Zielen [...] die über verschiedene Situationen hinweg zur Anwendung gelangen“ (Hofer, 2004, S. 809) definiert werden bzw. als „allgemeine und grundlegende Orientierungsstandards, die für das Denken, Reden und Handeln der Menschen auf individueller und kollektiver Ebene als verbindlich akzeptiert“ (Rödder, 2005, o. A.) gelten, müssen sie auch im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen eine bedeutende Rolle besitzen.

Ihre Funktion wird auch in der psychologischen Lehrerkognitionsforschung und in der Forschung zur Überzeugung von Lehrpersonen diskutiert. Dort werden Werte zwar nicht als Ordner oder Bestandteile von Kompetenzen definiert, sie finden aber starke Berücksichtigung für die Handlungsregulation in problematischen Situationen und gelten daher auch als zentrale Komponenten des ExpertInnenwissens. Professionelles Wissen beinhaltet aus dieser Perspektive, „auch normative Elemente, die verwoben mit den Sachkenntnissen, eine zusammenhängende Perspektive bilden“ (Bromme, 2004, S. 37). Diese Perspektive wird durch „Einstellungen, Werte und grundlegende Annahmen über die Zusammenhänge des Problemfeldes“ gebildet und erlaube den ExpertInnen erst die Bewertung von Problemsituationen (Bromme, 2004, S. 43). Werte sind somit von reinen, kognitiven Wissensbeständen zu unterscheiden. Wissen auf Fachwissen basierend gilt als

wertfrei, wohingegen Wissen mit subjektiver Erfahrung verknüpft, ein individuell bewertetes Wissen darstellt (Braunisch & Brenken, 2012). Der Bewertungsprozess des Wissens erfolgt „unter Einfluss von Motivationen, Erfahrungen und Emotionen in konkreten Handlungssituationen“ (Braunisch & Brenken, 2012).

Evaluative und normative Komponenten werden auch in den Überzeugungen der Lehrpersonen abgebildet (Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2003). Sie bringen individuelle aber auch sozial geteilte Einstellungen zum Ausdruck und verweisen auf verinnerlichte Strukturen mit einer bewertenden Komponente und einem evaluativen Charakter. In der Forschung zur Überzeugung von Lehrpersonen wird ihnen ebenso richtungsweisende Funktion beigemessen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 480).

Motivationen und Emotionen als Richtungsweiser in der Situation

Es wird angenommen, dass Spannungen, Brüche oder Sprünge in Lebenssituationen, wie sie für Übergangsphasen kennzeichnend sind, Entwicklungen (Lempert, 1998) bzw. Bildungsprozesse (Koller, Marotzki & Sanders, 2007) eröffnen. Eine solche Übergangsphase stellt auch der Einstieg in den Beruf dar. Der Ansatz der Selbstorganisationstheorie kann eine mögliche Erklärung bieten, weshalb diese berufliche Phase Entwicklungschancen bereithält: Er nimmt an, dass ein Handeln in unsicheren Situationen zu „starker emotionaler Irritation bzw. Labilisierung, kognitiver Dissonanz, motivationaler Widersprüchlichkeit“ führt (Erpenbeck & Heyse, 2010, S. 32). Die Bewältigung der Situation erfolgt dann durch Rückgriff auf verinnerlichte Werte. Wirksam werden diese nur, wenn sie mit Emotionen und Motivationen verknüpft sind. Sie sind daher nicht lern- oder machbar (Arnold, 1997): „Bloß‘ gelernte aber nicht zu Emotionen und Motivationen gewordene, also: *interorisierte* Werte werden nicht handlungswirksam“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 32, kurs. im Orig.). Mit Bezug auf Erpenbeck & Heyse (2007) stellen die genannten Konstituenten die zentralsten Attribute von Kompetenzen dar.

Motive (Oberziele), Werte (bzw. Normen) und Emotionen (Gefühle) gelten ebenso aus arbeitspsychologischer Perspektive als starke Richtungsgeber (Hacker, 2005). Emotionen resultieren aus Bewertungsprozessen (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013), die wie Motivationen eine verhaltensregulierende Funktion übernehmen (Rothermund & Eder, 2011). Ferner wird ein emotionales Arbeitsgedächtnis postuliert, das „emotionale Qualitäten, Vorstellungen und Antizipationen verfügbar“ macht (Haken & Schiepek, 2010, S. 262), das selbst dann wirkt, wenn aktuell keine emotionsauslösenden Ereignisse vorliegen. Damit greift

der Aspekt der Selbstorganisation einen zentralen Faktor im Entwicklungsprozess auf, dessen Berücksichtigung in der LehrerInnenbildungsforschung stark eingefordert wird, nachdem reine motivationspsychologische Ansätze als eingeleisig kritisiert werden, indem Emotionen als zentrale Begleitprozesse in Lernprozessen auBer Acht gelassen würden (Hofer, 2004; Krapp, 2004; Krapp & Hascher, 2009). Emotionen wurden in der LehrerInnenkognitionsforschung noch wenig untersucht. Es zeigte sich jedoch, dass sie neben personbezogenen Anteilen auch situationsgebundene Anteile aufweisen (Frenzl & Götz, 2007).

Werte, Emotionen und Motivationen erlauben es somit, in schwierigen Situationen spontan zu reagieren und handlungsfähig bleiben zu können. Sie bieten im Handlungsvollzug Orientierung, wenn weder Fähigkeiten noch Wissen für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe ausreichen (Braunisch & Brenken, 2012). Die Ausrichtung an einem Kompetenzbegriff, der den Aspekt der Selbstorganisation verpflichtet ist, hält somit für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen einen theoretischen Rahmen bereit (Braunisch & Brenken, 2012), der die jeweilige Handlungssituation als zentrales Entwicklungsmoment begreift. Zudem ist er anschlussfähig an die LehrerInnenkognitionsforschung, an die Forschung zur Überzeugung von Lehrpersonen und an arbeitspsychologische Konzepte. Ferner inkludiert er emotionale Prozesse im Geneseprozess professioneller Kompetenzen. Gleichzeitig stellt er die Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten heraus (Bergmann, 2003). Letzterer Aspekt ist besonders entscheidend, da die für den Berufserfolg entscheidenden Kompetenzen zur Gänze selbstorganisiert, d.h. nach der eigentlichen Ausbildung, erworben werden. Es verwundert daher nicht, dass die Auseinandersetzung mit der Tätigkeit bzw. der unmittelbaren Situation nach einer Untersuchung von Erpenbeck und Heyse (2007) als *die* zentrale Lerngelegenheit an erster Stelle genannt wird.

2.4.2 Einfluss des Kontexts

Wird das Lernen in der Situation als unmittelbare und bedeutendste Lerngelegenheit eingeschätzt, steht bereits an zweiter Stelle der freiwillige Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Über den persönlichen Kontakt und die Kommunikation im Kollegium würden die erforderlichen Erfahrungen gezielter, aber auch schneller und effektiver erfasst (Erpenbeck & Heyse, 2010). Somit sind neben der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit und dem Rückgriff auf individuellen Handlungsdispositionen auch Lerngelegenheiten für Lehrpersonen von Bedeutung,

die das sozial-kollegiale Umfeld der Schule im Zuge der Erweiterung berufsrelevanter Dispositionen ins Blickfeld rücken.

Die Bedeutung des sozialen Umfelds am Arbeitsplatz lässt sich mit dem Verständnis und der Funktion von Wertvorstellungen erklären, die auch für Unternehmen geltend gemacht werden. Dieser Ansatz bildet einen zentralen Bezugspunkt in der Konzeption der Selbstorganisation, wonach Werte und Normen der Organisation zu Richtungsweisern der Kompetenz werden. Sie halten Parameter bereit, die das Verhalten ihrer Mitglieder bestimmen. Ihre richtungsweisende Funktion ergibt sich mit Bezug auf Erpenbeck und Heyse (2007) daraus, inwieweit eine Organisation über ihre Wertvorstellungen, Möglichkeiten zur Selbstorganisation bzw. zur Entwicklung von Handlungskompetenzen eröffnet oder einschränkt.

Auch die Schule hält Wertorientierungen, d.h. „normierte Verhaltensprogramme“ bereit (Weinert, 1997, S. 98). Es ist anzunehmen, dass diese über die Erfahrungen im Berufseinstieg übernommen bzw. im Zuge der Entwicklung von Kompetenzen interiorisiert und in der Folge in Handlungssituationen richtungsweisend werden. Mit dem Eintritt in die Schule als Organisation wird mit Bezug auf Bromme (2004) ein Hintergrundwissen erworben, das letztendlich imitiert und durch persönliche Erfahrungen sowie Einübung von bestimmten Verhalten übernommen wird. Die Entwicklung zu einer kompetenten Lehrperson erfolgt somit nicht unabhängig von ihrem Kontext: Das „Verhalten der einzelnen Menschen ist durch Parameter mitbestimmt, die das gesellschaftliche System insgesamt charakterisieren“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 137). Auch die Arbeitstätigkeit selbst ist mit „gesellschaftlichem Sinngehalt ausgestattet“ (Hacker, 2005, S. 54). Sie ist von gesellschaftlichen Erwartungen geprägt und durch bestimmende Parameter gekennzeichnet. Im vorliegenden Fall eröffnet die Schule Parameter, die einer Kompetenzgenese zuträglich oder abträglich sein können, indem sie Strukturen aufweist, die sozial-kooperativ-kommunikative Selbstorganisation fördert oder behindert:

„Auf Basis dieser Handlungsmaxime wird eine kooperative, partizipative Arbeitsatmosphäre möglich, die Fehler und Mißerfolge einer bewußten Nutzung zur Weiterentwicklung zugänglich macht, und es erlaubt, sowohl mitarbeiterseitige als auch unternehmensweit gepflegte Werte, Normen, und Einstellungen im Interesse des Unternehmens in Frage zu stellen und ihre Modifikation selbst zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 100).“

Der Kontext der Schule muss somit situative Bedingungen bereithalten, die es den Lehrpersonen gestatten, ihr Entwicklungspotenzial zu entfalten bzw. weiter zu entwickeln und zu reflektieren (Erpenbeck & Heyse, 2007). Sie muss eine Kultur aufweisen, die durch eine Atmosphäre des gemeinsamen Lernens und Arbeitens geprägt ist, um selbstorganisierte Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Mit Frey und Jung (2011) wird daher postuliert, dass es nicht ausreicht, sich bei der Erforschung von LehrerInnenkompetenzen auf das Verhalten der einzelnen Lehrpersonen und einzelner Kompetenzen zu beschränken, sondern auch ein systemischer und integrativer Blick auf die Schule als Einrichtung und soziales Gefüge zu lenken ist. Doch wie stellt sich nun eine entsprechende Schulkultur dar bzw. welche Prozesse tragen zu einer entwicklungsförderlichen Atmosphäre im Kollegium bei?

Phasen der Verinnerlichung im Kontext

Im Zuge der professionellen Entwicklung von Kompetenzen wurden Wertvorstellungen als zentrale Konstituenten dargestellt, der zentrale Prozess der Verinnerlichung von Werten und ihre motivationale und emotionale Bedeutung in labilen Situationen wurde bereits unter Punkt 2.4.1 diskutiert. Die Interiorisierung von Werten und Normen sowie von motivationalen Orientierungen gilt gleichzeitig als relevante Bedingung für die Identifikation mit den vorhandenen Überzeugungen im sozialen Kontext und seinen Handlungsmustern (Tenorth & Tippelt, 2012). Dieser Aspekt ist relevant, wenn Individuen auf unbekannte Kontexte stoßen, wie dies bei berufseinsteigenden Lehrpersonen der Fall ist. Braunisch und Brenken (2012) haben daher den Ansatz der Selbstorganisation für berufsbegleitende Maßnahmen im Referendariat konzeptionell geprägt. Sie verweisen mit Bezug auf Erpenbeck und Weinberg (1993) sowie Erpenbeck und Sauter (2007) auf drei psychische Prozesse der Interiorisierung von Werten:

- „Konfliktsetzung, -wahrnehmung und –bearbeitung,
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen,
- Nichtverbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossenen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 62; zit. nach Braunisch & Brenken, 2012, S. 56).

Der Prozess der Verinnerlichung von Werten vollziehe sich in mehreren Lösungsphasen (Erpenbeck & Weinberg, 1993), von denen an dieser Stelle eine nichtverbale und eine verbale konkretisiert werden (Braunisch & Brenken, 2012): Der nichtverbale Verlaufsprozess wurde bereits angedeutet. Er vollzieht sich in der ersten, labilen Phase, wonach die Handlungsentscheidung in der jeweiligen Situation auf Basis von verinnerlichten Werten und mit Bezug auf die antizipierten Erwartungen, ob ein Erfolg oder ein Misserfolg vorliegt, bewertet wird. Auf Grund einer positiven Bewertung kann sich die Dissonanz auflösen die Festigung der Werte zu einer ordnenden Struktur folgen. Irritationen und Labilisierung bilden dabei die Basis für eine emotionale Verankerung der Werte (Braunisch & Brenken, 2012).

In einer zweiten, verbalen Lösungsphase, die an dieser Stelle als zentraler Bezugspunkt hervorgeht, erweist sich das soziale Umfeld der Schule, das Kollegium und die Leitung als bedeutend. Durch die kommunikative Reflexion und den Austausch mit der Bezugsgruppe der KollegInnen über die getroffenen Handlungsentscheidungen erfolgt eine zusätzliche, weitere Verfestigung, nach der die verinnerlichten Werte in der Folge Handlungsoptionen bereithalten und als „Kompetenzkerne“ (Erpenbeck & Heyse, 2007; Braunsich & Brenken, 2012, S. 46) zur Verfügung stehen. Der Prozess ist damit jedoch noch nicht abgeschlossen. Erst über die wiederholte Kommunikation folgen weitere Bewertungen von Handlungen, die zur Referenzgröße eines anerkannten Wertesystems werden (Braunisch & Brenken, 2012) und zunehmend Orientierung in neuartigen Situationen bieten.

Mit Bezug auf die angeführten Überlegungen ist es somit für BerufseinsteigerInnen bedeutsam, mit ihren KollegInnen und LeiterInnen in einen kooperativen Austausch über das berufliche Handeln zu gelangen, der es ihnen erlaubt, Situationen der Unsicherheit, Labilisierung und Irritation gemeinsam zu thematisieren und das psychische Gleichgewicht durch alternative Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung des unterrichtlichen Handelns und eine Stärkung der Selbstwirksamkeit wieder zu einer Balance zurückzuführen. Wie bedeutsam der intensive Austausch mit Begleitlehrpersonen für die Studierenden ist, konnten Beck und Kosnik (2002) aufzeigen. In einer qualitativen Studie stellten sie fest, dass u.a. die emotionale Unterstützung durch die Begleitung im Schulpraktikum, ihr Feedback und ihre Bereitschaft zu einer kollegialen Zusammenarbeit mit den Studierenden wichtige Komponenten eines guten Praktikums sind. Ferner wünschten sich die Studierenden Flexibilität, um eigene Entwicklungsmöglichkeiten ausloten zu können. Auch Richter et al. (2011) stellten fest, dass MentorInnen und MitreferendarInnen im Berufseinstieg Ressourcen darstellen, indem sie die Berufseinsteigenden bei der

Kompetenzgenese emotional unterstützen und wichtige Informationen bereithalten. Insofern ließe sich schlussfolgern, dass die angehenden Lehrpersonen labile Situationen der Herausforderungen für ihre Kompetenzentwicklung und auch den reflektierenden Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen bewusst wahrnehmen bzw. herbeiführen, um im Sinne Bauers (1998) ihr professionelles Selbst heranbilden zu können.

Die Bedeutung der Unterstützung und Ermutigung für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen belegt eine qualitative Studie von Clarke und Hollingsworth (2002), wonach die AutorInnen zu folgendem Ergebnis gelangen:

„The context in which teachers work [...] can have a substantial impact on their professional growth. The school context can impinge on a teacher's professional growth at every stage of the professional development process”
(Clarke & Hollingsworth, 2002, S. 962).

Abschließend wird festgehalten, dass Kompetenzen mehrstellige Prädikate darstellen, die, durch ein inhärentes Entwicklungsmoment gekennzeichnet, in Abhängigkeit der Anforderungen der jeweiligen Situation, unter Rückgriff auf selbstorganisierte Dispositionen stets neue Problemlösungen ermöglichen. Damit verbinden Kompetenzen individuelle Handlungsweisen, kognitive Wissensgrundlagen und Anforderungen (Franke, 2008). Ebenso ging es darum aufzuzeigen, dass Werte sowohl auf individueller Ebene als auch auf sozialer Ebene über geistige Wertungsprozesse die Entwicklung von Kompetenzen beeinflussen. Sie liefern damit ein Verständnis für die Bedeutung des beruflichen Umfelds als Lerngelegenheit im Zuge der Kompetenzentwicklung, die im Idealfall einen Rahmen begünstigender Erfahrungskontexte bereitstellt. Es gehen somit neben dem Wissen, den Dispositionen und Erfahrungen auf Seiten des Individuums auch Einflussfaktoren auf Seiten der Organisation als bedeutsam hervor. Mit diesem Verständnis sind somit Aspekte im Kompetenzentwicklungsprozess angesprochen, die das Dreiecksverhältnis zwischen Person, Arbeitstätigkeit und -umfeld in den Fokus nehmen. Im vorliegenden Fall bildet dieses Dreieck die Lehrperson in der Auseinandersetzung mit der Unterrichtstätigkeit im Arbeitsumfeld Schule. Diese stellt mit ihrem sozialen Kontext (Kollegium und Schulleitung) ein unmittelbares Lernfeld dar, indem es entscheidende Richtungsparameter bereithält.

Bevor nun der Forschungsstand zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen berichtet wird, werden aktuelle Konzeptionen zur Modellierung von LehrerInnenkompetenzen dargestellt. Es liegen bereits zahlreiche Modellierungen

von Unterrichtskompetenzen vor, die auf Grund ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen den Überblick erschweren. Diese werden daher geordnet und einem Vergleich zu unterzogen.

2.5 Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen

Die folgende Auswahl der Modelle orientiert sich an etablierten Konzepten, an denen zu erkennen ist, dass sie an den vorangegangenen Überlegungen anknüpfen und Ansätze in ihren Modellierungen integrieren. Ferner zeigen sie auf, welche Kompetenzfacetten für den Lehrberuf als relevant erachtet werden. Um die vorliegende Untersuchung an ein theoretisches Modell der Kompetenz von Lehrpersonen anzubinden, wird eine exemplarische Auswahl bereits etablierter Modelle vorangestellt. Frey und Jung (2011) sowie Tillmann (2011) haben bereits entsprechende Übersichten bzw. Ordnungsversuche vorgelegt, um die Mannigfaltigkeit der bestehenden Konzeptionen und Diskurse im Überblick darzustellen und ihre unterschiedlichen Zielsetzungen und Herangehensweisen zu beleuchten. Ziel der vorliegenden Modelldiskussion ist es, die verschiedenen Perspektiven und Kompetenzkomponenten darzustellen und letztlich aufzuzeigen, dass den Konzeptionen eine gemeinsame Grundlage und eine einheitliche Ausrichtung fehlen.

Von Baumert und Kunter (2006) wird in dieser Diskussion um die Modellierung einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen ein „pragmatisches Vorgehen“ und eine „fehlende theoretische Grundlegung“ der verschiedenen Diskussionsstränge verzeichnet, die außerdem parallel verlaufen. Gemeinsam sei ihnen ein „Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 469). Dabei lassen mit Bezug auf Tillmann (2011) insbesondere die beiden Theriefamilien der qualitativen und quantitativen Lehrerforschung Überschneidungen vermissen. Frey und Jung (2011) finden in den verschiedenen Konzeptionen zur Modellierung der erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen beides - sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede - wobei ihrer Ansicht nach letztere dominieren. Eine Integration der Ansätze liegt aktuell nicht vor. Diese Ausgangslage habe zu einer uneinheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten und nicht zuletzt zu unterschiedlichen Ergebnissen und Ableitungen für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung geführt (Baumert & Kunter, 2006).

Eine einheitliche Modellierung und Erfassung der Unterrichtskompetenz als „Bündel“ (Frey, 2006) erfordert eine mehrdimensionale Identifizierung und Erfassung von Indikatoren, die „Informationen zu den zu erfassenden Kompetenzdimensionen liefern können“ (Maag-Merki & Werner, 2011, S. 577). Dabei bildet eine „performanzseitig vorgenommene scharfe inhaltliche Unterscheidung von Kompetenzen“ das ihnen zugrunde liegende „Transferpotential und den dynamischen Charakter von Kompetenzen“ nicht adäquat ab (Franke 2008, S. 37). Maag-Merki und Werner (2011) fordern daher, wie bereits erwähnt wurde, bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen die Berücksichtigung ihrer Wechselbeziehung zwischen der personalen und der situationalen Ebene. Es würde eine Reihe von Verfahren zur Messung von Kompetenzen vorliegen, die jedoch isoliert-additiv erfolgen und keine systematischen Bezüge aufwiesen (Maag-Merki & Werner, 2011). Die Situation um die Erfassung von Kompetenzen von Lehrpersonen kann aus den angeführten Gründen durchaus als Dilemma bezeichnet werden (Schrittesser, 2011): Eine Messung erfordert zwar die Konkretisierung relevanter Unterrichtskompetenzen, die Frage, wie das geschehen soll, konnte jedoch wissenschaftlich nicht verbindlich geklärt werden (Kraler, 2008a).

Vielfach wird ein Ausweg in der Messung der Kompetenzen von Lehrpersonen darin gesehen, die Komplexität der Anforderungen und ihre Erfassung auf kognitive Kompetenzen zu reduzieren. Von einer umfassenden Erfassung der Kompetenzen kann damit nicht mehr die Rede sein (Schrittesser, 2011; Spinath, 2012). Vor „Engführungen“ dieser Art wird ausdrücklich gewarnt (BMUKK & BMWF, 2010, S. 40). Kritisiert wird, dass die verkürzte Erfassung von Kompetenzen u. a. an einer „persönlichkeitsfokussierten Kompetenzorientierung“ vorbeiziele, obwohl dieser aus internationaler Perspektive immer mehr Beachtung zukäme (BMUKK & BMWF, 2010, S. 40). Zentrale Kompetenzanteile würden dadurch nicht berücksichtigt, was jedoch zukünftig für pädagogische Berufe eine Notwendigkeit darstelle. Als problematisch wird angesehen, dass zwar messbare Kompetenzen erfasst, aber damit auch maßgebliche Kompetenzanteile vernachlässigt würden, wenn bspw. weiterhin auf eine Erhebung qualitativer Daten verzichtet wird. Es wird deshalb eine umfassendere Betrachtungsweise gefordert. Gerade die Untersuchung von Rahmenbedingungen mit dem Ziel der Effizienzsteigerung des LehrerInnenhandelns, muss Wege finden, die neben kompetenzorientierten Facetten auch Aspekte berücksichtigt, welche sich weniger leicht als kognitive Fähigkeiten überprüfen lassen (Spinath, 2012).

Ebenso reicht es nicht aus, sich auf die Kompetenzen und das Verhalten der Lehrpersonen allein zu konzentrieren und kontextuelle Einflüsse unberücksichtigt zu lassen. In der internationalen Forschung zur LehrerInnenausbildung werden deshalb neben den individuellen auch systemische und institutionelle Aspekte berücksichtigt, die über Mehrebenenmodelle abzubilden sind, wie dies bspw. in der MT21-Studie gelang (Blömeke, Felbrich und Müller, 2008a). Dabei fanden formale Kontextfaktoren, wie bspw. das Curriculum, Lerngelegenheiten und Praxiserfahrungen sowie der Ausbildungsgang auf institutioneller Ebene oder das Einkommen und die Kosten der LehrerInnenbildung auf systemischer Ebene Eingang in die Kompetenzmodellierung. Einflussfaktoren aus dem unmittelbaren sozialen Kontext waren jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung (siehe Kapitel 2.7.2).

Trotz der aktuell unklaren Situation zur Definierung und Messbarkeit von Unterrichtskompetenzen ortet Kraler (2008a) eine Chance für interdisziplinäre Ansätze in der LehrerInnenbildungsforschung, auch dann, wenn das damit verbundene Problem der Vergleichbarkeit von empirischen Ergebnissen bestehen bleibe. Es sei dennoch möglich die verschiedenen Konzepte in einem für die Forschung förderlichen Rahmen zu binden. Eine ähnliche Ansicht vertreten Frey und Jung (2011). Sie legen eine Übersicht zur aktuell geführten Diskussion um die Kompetenzen von Lehrpersonen und ein Makromodell der Lehrerkompetenz vor, das nach Oser (2011) einen substantiellen Beitrag leisten könnte, um die derzeitige Konstruktivität in der Forschung zur LehrerInnenbildung zu vereinheitlichen. Ihre Überlegungen liefern daher Ansatzpunkte für die Auswahl an Modellen.

Forschungstraditionelle Ansätze als Auswahlkriterium

Frey und Jung (2011) nehmen neben kompetenzorientierten Modellen, wie sie beschrieben wurden, auch ein Standardmodell auf, nachdem dieses zunehmende Beachtung erfahre und sich auf Grund der Umstrukturierung der LehrerInnenbildung in Bachelor- und Masterstudiengänge eine Überführung der erforderlichen Kompetenzen in sogenannte Standards abzeichne. Damit verbunden ist die Verlagerung der Perspektive von einer Input- zu einer Output-Orientierung. Es stehen nicht mehr die zugrundeliegenden Fertigkeiten und Wissensseinheiten im Zentrum sondern das konkrete Verhalten der kompetenten Lehrperson. So folgen Standardmodelle dem Grundsatz, dass Illustration und Operationalisierung der Kompetenz (Klieme, 2007) auf die Anforderungen in der konkreten Situation bezogen werden müssen. Die performanzzentrierte Sichtweise der

standardorientierten Kompetenzkonzeptionen entspricht zudem der Vorstellung, dass Kompetenzen nur über die Beurteilung eines Beobachters, auf Grund eines beobachtbaren Verhaltens, in Form einer Zuschreibung (Attribution) zu umreißen sind (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003).

Die Auswahl der Modelle für die vorliegende Diskussion lehnt sich ferner an einen von Tillmann (2011) vorgeschlagenen Ordnungsversuch an, nachdem er die in einem aktuellen Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011) dargestellten Konzeptionen, in ihrer breiten Vielfalt zu sortieren versucht. Er ortet fünf theoretische Konzepte: Darunter fallen der Persönlichkeits- und ExpertInnenansatz mit psychologischem Hintergrund (als am quantitativen Paradigma orientierte Konzepte), der struktur- und kulturtheoretische Ansatz mit soziologischem Hintergrund (als am qualitativen Paradigma orientierte Konzepte) und ein von der Logik theoriegeleiteter Forschung abweichendes Konzept, die Aktionsforschung (Altrichter & Feindt, 2011). Die ersten vier Konzeptionen lassen in ihrer Grundstruktur Querverbindungen zu den drei von Terhart (2011a) angeführten Bestimmungsansätzen zur LehrerInnenprofessionalität, wie sie bereits thematisiert wurden, erkennen. In Anlehnung an die dargelegten Strukturierungsversuche nach Frey und Jung (2011) und Tillmann (2011) finden somit folgende Modelle exemplarisch Eingang in die Diskussion:

Als Vertreter eines klassischen Kompetenzmodellansatzes (Frey & Jung, 2011), das dem Expertenparadigma folgt, dient das Modell der COACTIV-Studie, „Cognitive Activation in the Classroom: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“ (Krauss, 2011, S. 182; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Das Modell schließt sich u.a. an die Kompetenzvorstellung nach Weinert (2001a) an, wie sie auch der vorliegenden Arbeit als Orientierung dient. Das COACTIV-Modell steht nach Frey und Jung (2011) beispielhaft für die Ausdifferenzierung des Professionswissens und des fachdidaktischen Wissens. Es folgt der Annahme, dass das professionelle Wissen der Lehrperson handlungsregulierende Wirkung zeigt (Krauss et al., 2008). Aus selbstorganisationstheoretischer Perspektive deckt es neben dem Wissensaspekt die Motivation und die selbstregulatorischen Fähigkeiten von Lehrpersonen ab.

Das Angebot-Nutzungsmodell (Helmke, 2007, 2009) wird angeführt, da es neben der Expertise und dem professionellen Wissen einer Lehrperson auch Aspekte beinhaltet, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Es sind dies

bestimmte Personmerkmale (z.B. die Selbstwirksamkeit) und Kontextfaktoren. Damit greift es neben dem Experten- auch den Persönlichkeitsansatz auf. Außerdem sieht es davon ab, Wirkungen des Unterrichts ausschließlich auf die Lehrkraft zurückzuführen, indem es das Unterrichtsgeschehen als „Coproduktion“ (Helmke, 2011, S. 634) zwischen Lehrperson und ihren SchülerInnen fasst (Helmke, 2002). Die genannten Konzepte orientieren sich am quantitativen Paradigma.

Es folgt die Darstellung eines Konzepts der LehrerInnenprofessionalität, das von einer österreichischen ForscherInnengruppe (Schratz et al., 2008) entwickelt wurde und im Positionspapier der ExpertInnengruppe zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung in Österreich Beachtung findet (BMUKK & BMWF, 2010). Dieses Konzept (EPIK - Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) verfolgt einen strukturtheoretischen Ansatz und ist dem qualitativen Forschungsparadigma zuzurechnen. Die AutorInnen argumentieren, dass sich die Professionalität der Lehrperson in der Auseinandersetzung und Reflexion sowohl auf individueller als auch auf der Systemebene, bspw. über eine institutionalisierte, kollegiale Beratung und Kooperation, entwickle (Schratz et al., 2008).

Als Vertreter des Standardkonzepts dient das Professionsstandardmodell von Oser (1997a, 1997b). Es ist jenes Modell, das nach Frey und Jung (2011) im deutschsprachigen Raum einen grundlegenden Baustein der Standardbewegung darstellt und auf Grund der bildungspolitischen Diskussion um eine Standardausrichtung in der LehrerInnenausbildung zunehmend an Bedeutung erlangt (Frey & Jung, 2001). Die Standardkonzeption nach Oser (1997a, 1997b) stellt auch im Projekt ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg (Hecht et al., 2011; Kocher, Wyss & Baer, 2013; Mackowiak et al., 2013; Smit, Helfenstein & Guldemann, 2013) und in einem Vorläuferprojekt zu ALPHA (Baer et al., 2007; 2009; 2011) einen zentralen theoretischen Bezugspunkt dar. Wie für alle Standardkonzepte im europäischen Sprachraum dienten die INTASC Standards (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, 1992) aus den USA als Grundlage für die Entwicklung des Standardmodells.

In der Regel werden von Kompetenzmodellen auch Aussagen über die verschiedenen Abstufungen einer Kompetenz erwartet (Klieme, 2007), Modelle dieser Art, welche die unterschiedlichen Ausprägungsgrade von Kompetenzen in den Vordergrund rücken und als Kompetenzniveaumodelle bezeichnet werden (Schaper, 2012) liegen jedoch im Bereich der LehrerInnenbildung kaum vor (Frey & Jung, 2011). Am ehesten könnte diese Forderung – wie noch zu sehen sein wird –

in Ansätzen für die in dieser Arbeit zentrale Standardkonzeption geltend gemacht werden, die ihrer theoretischen Konzeption gemäß Stufen in der Verarbeitung von Standards vorsieht. Die Standards selbst weisen jedoch keine niveauspezifische Formulierung auf.

Im Anschluss erfolgen nun die Darstellung der angeführten Kompetenzmodelle und ein abschließender Vergleich unter der Berücksichtigung des Kompetenzverständnisses nach Weinert (2001a) und des Aspekts der Selbstorganisation, wie sie unter Punkt 2.3 diskutiert wurden:

- als *Disposition* (auf Seiten der Person)
- in der *Interaktion* mit der beruflichen Tätigkeit und ihren situationalen Anforderungen (unter Berücksichtigung des Entwicklungsaspektes)
- sowie ihrem jeweiligen *beruflich-schulischen Umfeld* (auf Seiten der Organisation, ihren Wertvorstellungen und dem sozialen Kontext).

Es wird aufgezeigt, inwiefern die drei genannten Aspekte von den Modellen aufgegriffen werden. Aus diesen Überlegungen resultiert unter der Berücksichtigung relevanter Kompetenzkomponenten die Ableitung einer Modellkonzeption, wie sie für die vorliegende Arbeit geltend gemacht wird¹.

2.5.1 Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz

Dem vorliegenden Modell liegen zwei Perspektiven zu Grunde, die auf der einen Seite die Entwickelbarkeit von Expertise in Abhängigkeit von der Dauer der Berufserfahrung in Entwicklungsstufen annimmt, auf der anderen Seite für den Erwerb von Expertise die Bedeutung eines harten und ausdauernden Arbeitens „an den eigenen Schwachstellen mit der ausdrücklichen Motivation zur Fähigkeitsverbesserung“ vorsieht (Krauss, 2011, S. 182). Dieser expertenparadigmatische Ansatz zur Konzeptionalisierung professioneller Kompetenz ist in einer Reihe weiterer Studien leitgebend (Hopf, 2012) wie er bspw. durch MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) oder durch TEDS-M (Teacher Education and Development Study – Learning to Teach

¹ Auszüge aus dieser Modelldiskussion wurden von der Verfasserin bereits in der F&E Edition (2011) der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg publiziert.

Mathematics; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) verfolgt wird. Letztere betreffen allerdings nicht wie in COACTIV im Dienst stehende, sondern angehende Lehrpersonen. Die ForscherInnen der COACTIV Gruppe (Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011), die unter der gleichnamigen Studie eine Erfassung des Professionswissens von Mathematiklehrkräften durchführten, orientieren sich nach Krauss (2011) an der von Shulmann (1986) entwickelten Wissenstaxonomie für Lehrpersonen. Gleichzeitig verweisen sie auf die Erkenntnisse aus der Expertiseforschung nach Dreyfus und Dreyfus (1986) sowie Ericsson et al. (1996). Ferner orientieren sie sich an der Definition von Handlungskompetenz nach Weinert (2001a). Die COACTIV Studie wurde außerdem zu einer Folgestudie COACTIV-Referendariat ausgebaut, die ebenso die Kompetenzbereiche von Lehrpersonen im Referendariat untersucht (Kunter, 2009).

Die AutorInnen unterscheiden Pädagogisches Wissen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen (Krauss et al., 2008). Sie formulieren die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als dynamisches Zusammenwirken von „Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten“ (Brunner et al., 2006, S. 523). Die ForscherInnengruppe von COACTIV untersuchte folglich das Professionswissen (siehe Abbildung 3, Seite 55) als zentralen Kompetenzbereich mit den angeführten Facetten des allgemeinen pädagogischen Wissens, des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens (Baumert & Kunter, 2006).

Mit Bezug auf die Ergebnisse von Ball, Hill und Bass (2005), nach denen sich das mathematische Fachwissen von Lehrkräften in seiner Unterscheidung als Fachwissen und fachdidaktisches Wissen signifikant auf SchülerInnenleistungen auswirkte (S. 44), wurde erhoben, inwieweit sich das Fachwissen und fachdidaktische Wissen der Lehrperson auf den Zuwachs der SchülerInnenleistung in Mathematik auswirkt (Krauss et al., 2004). Die erwarteten Auswirkungen des fachdidaktischen Wissens auf die kognitive Aktivierung und die individuelle Unterstützung von SchülerInnen konnten nachgewiesen werden, das Fachwissen stellte dabei die Bedingung für das fachdidaktische Wissen dar. Wie sich über ein konfirmatorisches Faktorenmodell zeigte, lassen sich die beiden Wissensformen deutlich voneinander trennen. Ferner ergaben sich Zusammenhänge mit der jeweiligen Lehramtsausbildung zur Gymnasial- oder Nicht-Gymnasiallehrperson (Krauss et al. 2004, Brunner et al., 2006) und dem Studienerfolg (Brunner et al., 2006). Kein systematischer positiver Zusammenhang ergab sich zwischen dem Professionswissen und der Berufserfahrung (Brunner et al., 2006).

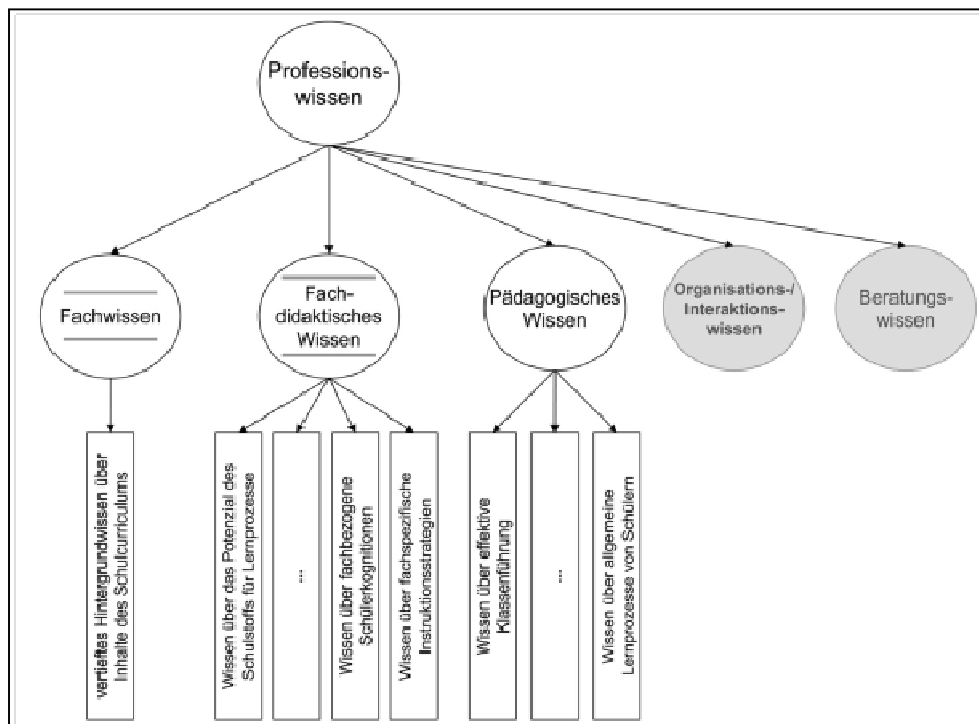


Abbildung 3: Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Brunner et al., 2006, S. 523)

Die AutorInnen der Studie geben an, dass die untersuchten Wissensfacetten nur einen Ausschnitt relevanter Kompetenzen abdecken und selbstverständlich auch nicht auf das Fach spezifische Fähigkeiten (wie bspw. Klassenführung oder Sensibilität für soziale Belange) zur Unterrichtsqualität beitragen (Brunner et al., 2006). Es wird deshalb ein generischer Ansatz verfolgt, der neben dem Professionswissen auch epistemologische Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Werthaltungen als bedeutsam erachtet (Kunter et al., 2009), die ebenso nachweislich „einen eigenständigen Erklärungswert zur Vorhersage von Unterrichtsqualität haben“ (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 162). Sie werden über motivationale und selbstregulative Merkmale der Lehrkraft, das Aufsuchen und die Nutzung von Lerngelegenheiten unterschiedlich gesteuert. Die AutorInnen gehen davon aus, dass diese breite Kompetenzauffassung zu einem neuen Verständnis von Kompetenzveränderung beitragen kann (Kunter et al., 2009).

Damit legt die COACTIV-Studie ein umfassendes Modell vor, welches sowohl Dispositionen auf Seiten der Person (Professionswissen, motivationale Voraussetzungen und die Fähigkeit der Selbstregulation) aufgreift, als auch die Nutzung von Lerngelegenheiten aus dem beruflichen Umfeld und den Willen zur Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit einschließt. Ebenso werden Orientierungen und Werthaltungen in die Modellkonzeption

aufgenommen, womit wesentliche Konstituenten der Selbstorganisationsdisposition der Lehrperson berücksichtigt werden.

2.5.2 Ein Angebot-Nutzungsmodell

Ein weiteres Modell ist das Angebot-Nutzungsmodell nach Helmke (2007, 2009). Er nennt zwei Perspektiven der Unterrichtsqualität: Die Betrachtung aus Sicht des Unterrichtsverlaufs, den Prozess des Unterrichts und die Wirkweisen, d.h. den Output von Unterricht (Helmke, 2007). Damit geraten entscheidende Kriterien für guten Unterricht ins Blickfeld, aber auch Merkmale und Überzeugungen der Person, die den Unterricht plant und gestaltet. Das Modell versucht „Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren“ (Helmke, 2009, S. 73). Aufbauend auf empirisch abgesicherten Kriterien, wie Baer et al. (2011) betont, ermittelt Helmke (2007, 2009) sechs Erklärungsblöcke: Merkmale der Lehrperson, Klassen- und Fachkontext, Unterricht, Individuelle Eingangsvoraussetzungen, Mediationsprozesse auf Schülerseite und Lernaktivitäten auf Schülerseite; dazu kommt der Block Wirkungen (siehe Abbildung 4, Seite 57).

Er erachtet es für sinnvoll, die Lehrperson mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen und ihrer Expertise „separat von den eigentlichen Merkmalen der Unterrichtsqualität abzuhandeln“, da es um personale Merkmale gehe, „die den Unterricht zwar beeinflussen, die aber nicht selbst als Aspekte der Unterrichtsqualität angesehen werden können“ (Helmke, 2009, S. 78). Von primärer Bedeutung seien die Expertise der Lehrkraft (fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise) sowie ihre Kompetenz zur Klassenführung und Diagnostik. Als weitere, zentrale Personmerkmale nennt Helmke (2007) Wertvorstellungen der Lehrperson, die für Schule und Unterricht relevant sind, Ziele und Orientierungen, subjektive und intuitive Lehr- und Lerntheorien aber auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und ein berufsbezogenes Selbstvertrauen, worunter er das Selbstkonzept bzw. die Selbstwirksamkeit subsumiert. Es sei nicht erforderlich, dass alle Merkmale bei einer einzelnen Lehrkraft in maximaler Ausprägung vorliegen (Helmke, 2007), indem er eine „wechselseitige[n] Kompensierbarkeit und Substituierbarkeit“ annimmt und Unterricht und Klassenkontext in einem dynamischen Verhältnis zueinander betrachtet (Helmke, 2007, S. 54).

Die Qualität des Unterrichtsprozesses ist nach diesem Modell weder ausschließlich durch die Kompetenz der Lehrperson, noch durch die Nutzung und den Ertrag auf Seite der SchülerInnen allein zu definieren, sondern kann nur über einen

mehrperspektivischen Ansatz beschrieben werden, der auch die Bedingungen des Kontexts berücksichtigt. Die angeführten Personmerkmale lassen außerdem Bezüge zu Selbstorganisationsdispositionen erkennen.

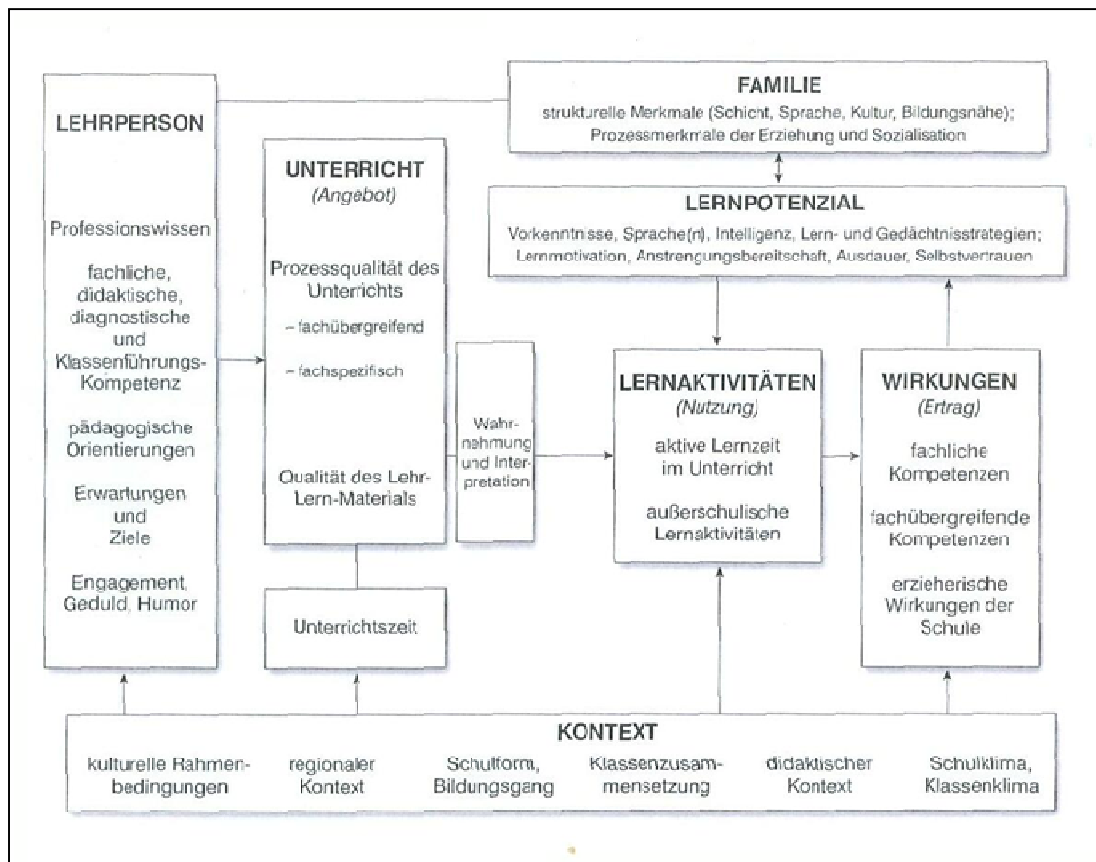


Abbildung 4: Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009, S. 73)

2.5.3 Das EPIK Professionalitätsmodell

Ein Modell, das von einem Expertenansatz und der spezifischen Ausformulierung von Kompetenzmerkmalen auf Seiten der Lehrperson bzw. auch von einer Angebot-Nutzungsperspektive absieht, aber dennoch die Rolle der Person in Auseinandersetzung mit dem Kontext ins Zentrum seiner Überlegungen stellt, ist das EPIK Professionalitätsmodell. Im Auftrag des Österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur konzipierte eine Arbeitsgruppe im Jahr 2005 das Professionskonzept EPIK - Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext – mit dem Ziel relevante Kompetenzen von Lehrpersonen zu umschreiben und diese in einem tragfähigen Professionalitätskonzept abzubilden (Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2008).

Die ForscherInnengruppe verfolgt in der Diskussion über die Professionalität von Lehrpersonen einen strukturtheoretischen Ansatz. Theoretische Grundlagen für das Domänenkonzept bieten der EPIK Gruppe u.a. die Überlegungen Oevermanns (1996), nachdem das handelnde Individuum sowohl als Person (diffuser Aspekt) als auch in ihrer Rolle (spezifischer Aspekt) agiert. Ein professionelles Handeln erfolge unter Einbeziehung beider Aspekte im Sinne eines „Arbeitsbündnisses“. Die EPIK-Gruppe betrachtet die System- und die Personenebene nicht getrennt, sondern in einem reziproken Spannungsfeld. Sie spricht daher von Domänen bzw. von Kompetenzfeldern. Diese werden gemäß der Vorstellung, dass die Kompetenzfelder ineinandergreifen, in einer schematischen Abbildung des Modells bzw. der Domänen als Teile eines Puzzles dargestellt (siehe Abbildung 5, Seite 59).

Mit der Domäne des „Professionsbewusstsein“ ist die Fähigkeit gemeint, zwischen Person und Rolle klar zu unterscheiden und sich im Sinne eines beruflichen Selbstverständnisses als Experte bzw. Expertin wahrnehmen zu können (Schratz et al., 2008, S. 125). Damit sich dieses Bewusstsein entwickeln könne, seien zur individuellen Weiterentwicklung jedoch auch Lernprozesse erforderlich, wie sie bspw. durch institutionalisierte, kollegiale Beratungen und die Auseinandersetzung auf schulischer Ebene ermöglicht werden (Bastian & Helsper, 2000; Bauer, 2008). Daraus erklärt sich eine weitere Domäne, die der „Kollegialität“ (Schratz et al., 2008 S. 126), worunter die AutorInnen eine Lerngemeinschaft verstehen, in der persönliche Themen offen eingebracht und gemeinsam erörtert werden können. Ziel ist es, dass die subjektiven Überlegungen zu Sachthemen und in der Folge mit persönlicher Distanz zum unmittelbaren Geschehen betrachtet werden können. Dies erfordere wiederum eine „Diskursfähigkeit“, worunter die Betrachtung des Umfelds unter Entwicklung einer selbstkritischen Distanz im fachlichen Diskurs mit den KollegInnen zu verstehen ist, aus dem sich das „Entwicklungsmoment pädagogischer Professionalität“ ergebe (Schratz et al., 2008, S. 130).

In diesem Zusammenhang steht auch die Domäne der „Reflexivität“. Dieses Kompetenzfeld wird von der Gruppe, mit Bezug auf Reh (2004) gerechtfertigt, die trotz der Heterogenität in der allgemeinen Begriffsbestimmung von Professionalität, einen allgemeinen Konsens in der Verschränkung von „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 360) feststellt, wobei die AutorInnen mit ihrer Vorstellung von Reflexion über personbezogene und in der KollegInnenschaft erfolgende Reflexionen hinausgehen. „Reflexivität“ bedeutet nach ihrem Verständnis, dass Lehrpersonen als ganzer Berufsstand zur „Selbstthematization“ fähig sein sollen (Schratz et al., 2008, S. 124), worin sich auch hier die Verquickung zwischen

Person- und Systemebene zeigt. Sie ergibt sich letztlich ebenso in der Domäne der „Differenzfähigkeit“ in Bezug auf einen kompetenten Umgang mit der Heterogenität der SchülerInnenenschaft, die gesellschaftlichen Veränderungsprozessen geschuldet ist.

Die Domäne der „Personal Mastery“, als letzte und alle Domänen umspannende Fähigkeit, wird mit Bezug auf den Organisationstheoretiker Senge (2006) und dessen Postulat formuliert, nach dem die Entwicklung einer Organisation in Abhängigkeit von der Entwicklung ihrer Mitglieder erfolge, womit auch hier die Bedeutung der Systemebene zum Ausdruck kommt. Lehrkräfte seien diesem Modell zu folge nicht nur ihrem persönlichen Entwicklungsprozess verpflichtet, sondern gleichzeitig gefordert, die vorgefundenen Strukturen in professioneller Verantwortung mit zu gestalten (Schratz et al., 2008). Dabei sei das jeweilige Umfeld entscheidend: „Es gibt nichts Wichtigeres für einen Menschen, der sich seinem persönlichen Wachstum verpflichtet fühlt, als eine unterstützende Umwelt“ (Senge, 2006, S. 212).

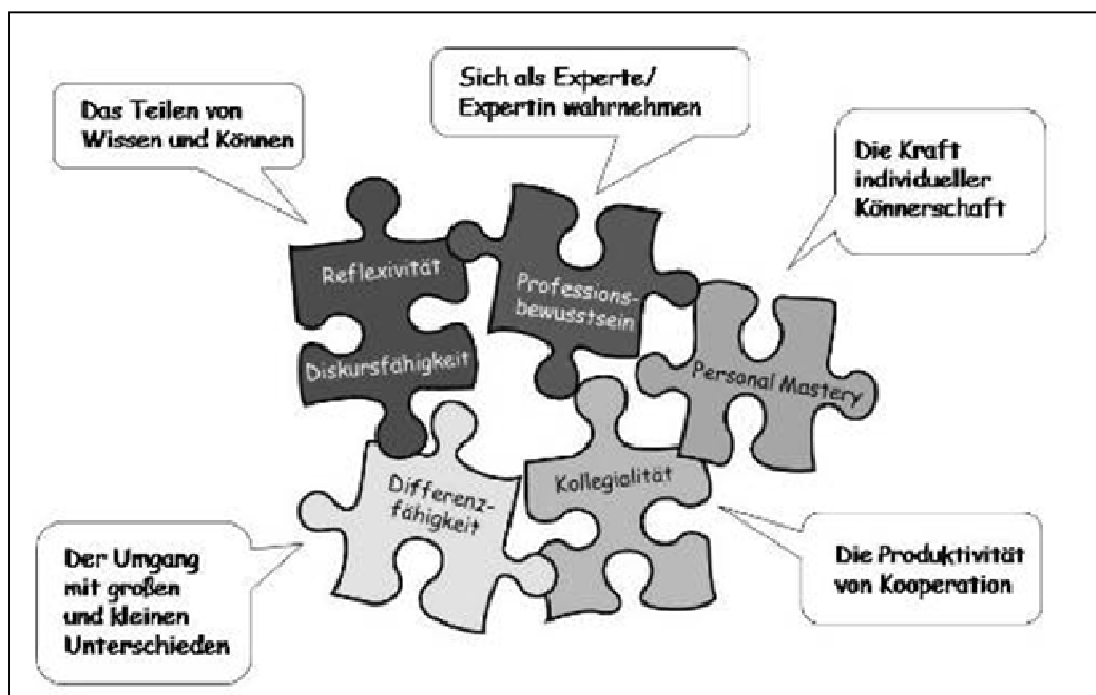


Abbildung 5: EPIK Domänen der LehrerInnenprofessionalität (Schratz et al., 2008, S. 128)

Damit ist das EPIK Konzept durch eine mehrdimensionale Vorgehensweise gekennzeichnet, die über alle Domänen hinweg weder auf reine Strukturveränderung noch auf bloße individuelle Weiterentwicklung, sondern auf eine Verschränkung beider Perspektiven abzielt. Mit der persönlichen Meisterschaft

(Personal Mastery) wird das Professionswissen erfolgreich umgesetzt, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe verstanden und aus Fehlern gelernt, um Neues zu entwickeln. Mit Bezug auf die AutorInnen stellt sie das Ergebnis eines individuellen Bildungsprozesses dar (Schratz et al., 2008).

Aus der Sicht einer Kompetenzvorstellung nach dem Ansatz der Selbstorganisation verweist die Betonung der Organisationsebene auf mögliche Prozesse der Verinnerlichung von Werten und auf ihre richtungsweisende Funktion im Sinne von Ordnen. Die Reflexion des unterrichtlichen Handelns mit den KollegInnen gilt dabei als ein zentrales Moment der Entwicklung professioneller Kompetenz. In ihrem Verständnis der Personal Mastery, welche eine aktive Umsetzung des Wissens und Vorantreibens der eigenen Persönlichkeit als Lernaufgabe voraussetzt, werden weitere selbstorganisatorische Aspekte angesprochen. Ferner versteht sich die Personal Mastery als Prozess, der anhaltend und kontinuierlich und aus eigenem Antrieb erfolgt (Senge, 2006), womit auch der inhärente Entwicklungscharakter professioneller Kompetenz Berücksichtigung erfährt. Das EPIK Modell sieht zusammenfassend von einer Betrachtung isolierter Kompetenzfacetten auf Seiten des Individuums ab und stellt durchgängig für alle Kompetenzfelder die reziproke Beziehung von Person und System in seiner Bedeutung für die Entwicklung von Professionalität heraus.

2.5.4 Professionsstandard Modell

Einen anderen Ansatz als das EPIK Modell verfolgt das Modell nach Oser (1997a, 1997b), welches sehr konkret berufliche Anforderungen von Lehrpersonen theoriebasiert formuliert und gleichfalls der reflexiven Praxis hohe Bedeutung beigemisst. So finden sich Standards, die u.a. auch Aspekte der Zusammenarbeit in der Schule und Öffentlichkeitsarbeit aufgreifen, also auch Kompetenzen im Umgang mit systemischen Faktoren berücksichtigen.

Ein professioneller Standard ist nach Oser

„eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird (Oser, 2001, S. 225, kurs. Im Orig.)

Oser formulierte somit Standards, die er als Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, die optimal und vielfältig zur Ausführung gelangen müssen und jeweils nur von Professionellen ausgeübt werden können (Oser, 1997a). Damit verfügen Standards über einen hohen Anforderungsbezug und einen lösungsorientierten Ansatz in Hinblick auf die professionelle Bewältigung der jeweiligen Situation. Ferner können sie in unterschiedlicher Qualität zur Ausführung gelangen (Oser, 2004). Sie werden jedoch bewusst nicht fachbezogen formuliert, da über reines Fachwissen in Anlehnung an Oser (2001) keine Standards nach dieser Konzeption abgebildet werden können. Er legt vier verschiedene Kriterien für professionelle Standards vor:

- theoretische Aussagen, die zu einem Standard formuliert werden können und
- empirische Befunde über dessen Relevanz liegen vor,
- ein Standard muss Qualitätsmerkmale für professionelles Verhalten beinhalten
- und sich aus der Praxis heraus artikulieren lassen (Oser, 2001).

Das Modell „zeichnet sich durch die explizite Orientierung an den beruflichen Handlungsanforderungen von Lehrer/innen aus, die in Form von Standards mit empirischen Befunden, pädagogischen und psychologischen Theorien, Qualitätsmerkmalen aus der Praxis und Handlungstraditionen im Kontext verknüpft werden“ (Dieck et al., 2010). Insgesamt liegen 12 Standardgruppen (Oser, 1997a, S. 319) vor, die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie werden an dieser Stelle im Unterschied zum originalen Wortlaut geschlechtsneutral wiedergegeben:

- LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
- Diagnose und SchülerInnen unterstützendes Handeln
- Bewältigung von Disziplinproblemen und SchülerInnenrisiken
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Medien
- Zusammenarbeit in der Schule
- Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
- Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenz

Die Verarbeitung eines Standards kann im Zuge der LehrerInnenausbildung in unterschiedlicher Intensität erfolgen. Die stärkste Auseinandersetzung – die höchste von insgesamt fünf Verarbeitungstiefen – ergebe sich aus der systematischen Verbindung von Theorie, Übung und Praxis (Oser, 2001).

Da für die vorliegende Arbeit der Aspekt der Zusammenarbeit in der Schule interessiert, sollen die diesbezüglichen Standards exemplarisch aufgelistet werden. Sie verweisen auf die Bedeutung der Kooperation mit KollegInnen, mit der Schulaufsicht, der Schulleitung sowie den Eltern und berücksichtigen damit auch den schulischen Kontext:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...

- wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden.
 - professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln.
 - ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren.
 - mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen.
 - auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.
 - den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feed-back zu geben.
 - wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.
 - wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt „
- (Oser, 1997a, S. 34).

Oser sieht für die Selbstorganisationskraft der Lehrperson fünf weitere Standards vor: sich vor Burnout schützen, sich ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen, die Bewältigung administrativer Aufgaben organisieren, über gesetzliche Grundlagen informieren und Computerprogramme als Arbeitshilfen sinnvoll einsetzen zu können. Auch in aktuellen Arbeiten findet sich bei Oser, Düggeli und Heinzer (2010) vor allem für die Kompetenzentwicklung die Betonung und Forderung nach einer professionsspezifischen Ausrichtung mit einem situativ ausgerichteten Vorgehen. Es werde damit die Frage nach einer qualitativen Bedeutung der Handlungsausführung aufgegriffen, deren Reflexion immer die Einbeziehung der gleichzeitig ineinandergreifenden Faktoren bedingt. Die

AutorInnen charakterisieren die unterrichtliche Tätigkeit vor allem in Hinblick auf die jeweilige Situation als komplexes Gefüge pädagogischer Handlungen, womit die unterschiedlichen und jeweils spezifischen Elemente der Handlung mit einzubeziehen sind. Sie postulieren ein Kompetenzprofil, welches dispositionell verankert, aber zugleich berufsspezifisch zu formulieren ist. Dabei ist es „souveränitätsvariabel“, im Kern dennoch „situationsinvariant“ (Oser et al., 2010, S. 135).

Deutlich gehen aus dieser Vorstellung professionelle Kompetenzen der Lehrperson als Dispositionen hervor. Die Selbstorganisation der Lehrkraft wird nicht nur als eigene Standardgruppe formuliert. Es sind auch Konstituenten von Selbstorganisationsdispositionen angesprochen, wie die Komponente des Wissens, die Auseinandersetzung und Bewältigung der Arbeitstätigkeit im Hinblick auf die jeweilige Situation (Fähigkeitskomponente), sowie die Bedeutung der Reflexion (als Komponente der individuellen und kollektiven Werteintegration in Bezug auf die Einordnung des Handelns als zielführend oder nicht). Ferner wird betont, dass Kompetenzen unter *schwierigen* Bedingungen im Klassenzimmer (als „emergency room“ bezeichnet; Oser et al., 2010) zur Anwendung gelangen sollen, die mitunter den Rückgriff auf verinnerlichte Wertvorstellungen als Richtungsweiser zur Folge haben können. Die Betonung der Ausrichtung von Standards auf die jeweilige Situation (Oser et al., 2010) und ihre Einflüsse bezieht sich, wie deutlich wurde, vorwiegend auf die Situation des Unterrichts in der Klasse. Um diese vollständig abzubilden, werden auch kontextuelle Einflussfaktoren mit bedacht. Es liegt somit ein erweitertes Kontextverständnis vor, was sich in der Konzeptionierung des Standardmodells zeigt, die auch eine Standardgruppe zur Zusammenarbeit in der Schule vorsieht.

Nachdem das COACTIV-, das Angebot-Nutzungs- sowie das EPIK-Modell und das Standardmodell exemplarisch in ihren wesentlichen Zügen dargestellt wurden, erfolgt eine Gegenüberstellung und Erörterung der Problemstellungen und Differenzen zwischen den Kompetenzmodellen. Sie lassen sich dabei nur schwerlich einem Vergleich unterziehen (Blömeke, 2007), wobei in der Diskussion rund um die verschiedenen Kompetenz- und Standardmodelle im Bildungsbereich dennoch die Möglichkeit zur Entwicklung relevanter Interventionen für die Praxis gesehen wird (Frey & Jung, 2011). Es sollen daher Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, um diese zu verdeutlichen.

2.6 Vergleich der Kompetenzentwicklungsmodelle

Der Grund für den erschwerten Vergleich der Modelle ist zum einen der unterschiedlichen Verortung in den Bestimmungsansätzen zur LehrerInnenkompetenz geschuldet. Zum anderen werden tendenziell einzelne, messbare Kompetenzaspekte beleuchtet und miteinander in Beziehung gesetzt, die entweder als konkrete Dimensionen oder situationsbezogen und in überfachlicher Ausrichtung umschrieben werden bzw. einen Person-System-Bezug aufweisen. Die Rede ist von Kompetenzen (COACTIV-Modell, Angebot-Nutzungsmodell), von Kompetenzfeldern (EPIK) und von Kompetenzprofilen (Standards), die unterschiedliche und jeweils einzelne Schwerpunktsetzungen vorweisen, nach denen schwerlich die gesamte Komplexität kompetenter LehrerInnenprofessionalität abgebildet und einer Messung zugänglich gemacht werden können. Frey und Jung (2011) führen daher in Anlehnung an Rauch, Steiner und Streissler (2008) eine Reihe von Problemfeldern an, die zu diskutieren sind. Ihnen wird an dieser Stelle nachgegangen. Zu Beginn werden jedoch die oben angeführten Modelle vor dem Hintergrund der Übereinstimmungen und auf der theoretischen Folie der Selbstorganisationsdispositionen erörtert, bevor sie hinsichtlich ihrer Problemfelder betrachtet werden.

2.6.1 Übereinstimmungen und Parallelen

Wie aus den vorangegangenen Überlegungen deutlich wurde, zieht sich kein roter Faden durch die vorgelegten Kompetenz- und Standardkonzeptionen. Dennoch sind mit Bezug auf Frey und Jung (2011) sich wiederholende Muster, die teilweise auch für die hier diskutierten Modelle Gültigkeit haben, zu orten. Einigkeit herrsche darin,

„dass sich Kompetenz nicht nur aus theoretisch vorhandenem Wissen und potentiellen Fertigkeiten zusammensetzt, sondern deren tatsächliche Anwendung und Umsetzung unabdingbar sind. Damit das gezeigte Verhalten tatsächlich als kompetent gewertet werden kann, muss es des Weiteren eine gewisse Qualität erreichen, welche wiederum durch (berufs-)ethische Normen und Zielsetzungen im Allgemeinen sowie Standards im Besonderen definiert wird“ (Frey & Jung, 2011, S. 60).

Aus diesem Ansatz gelangen die AutorInnen zu einem Makromodell (siehe Abbildung 6, Seite 65) mit fünf zentralen Komponenten und einer grundlegenden Verknüpfung aus denen sich unterschiedliche Ausgangspositionen ableiten lassen:

- „Wissenseinheiten und potentielle Fertigkeiten“,
- die über die „Anwendung“ in „Kompetenz“ überführt,

- deren „Qualitätsniveau“ über „Standards“ definiert
- und deren Inhalte gemäß „(berufs-)ethischer Grundlagen“ – als Verknüpfung – bestimmt werden (Frey & Jung, 2011, S. 60).

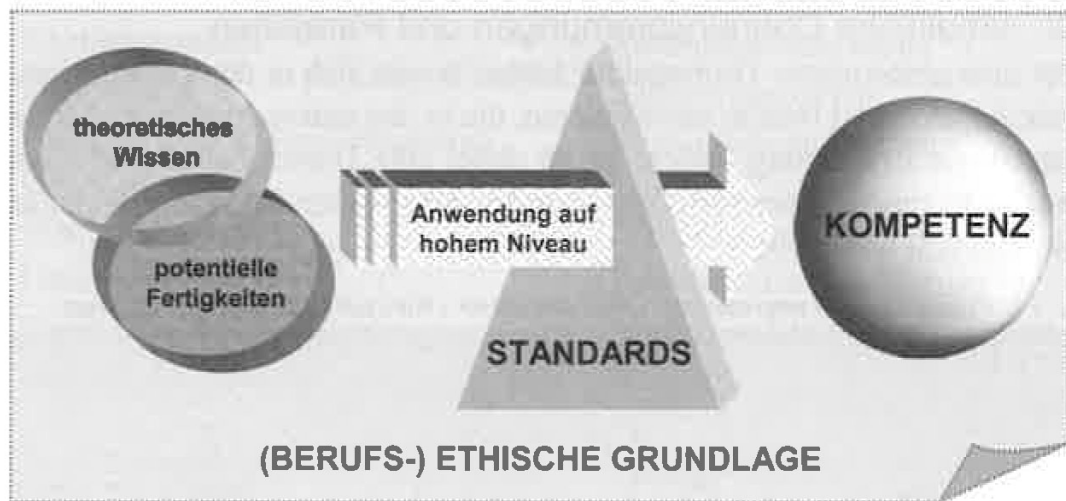


Abbildung 6: Makromodell der LehrerInnenkompetenz (Frey und Jung 2011, S. 61)

Makromodell und Anbindung an selbstorganisationstheoretische Ansätze

Das Makromodell bietet die Möglichkeit zur Ableitung unterschiedlicher Ausgangspositionen je nach Schwerpunktsetzung, kein Ansatz deckt jedoch alle fünf Bestandteile ab. Mit Bezug auf die Autoren ist ein tatsächlicher Vergleich zwischen den Konzepten unmöglich, die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Ausgangspositionen können einander jedoch ergänzen. In Anlehnung an dieses Makromodell werden die bereits diskutierten Kompetenzmodelle im Folgenden unter den Aspekten des Inputs, der Anwendung, der (berufs-)ethischen Grundlagen und des Outputs verglichen.

Auf Seiten des Inputs

Vor dem Hintergrund des Makromodells zeigt sich, dass alle Konzeptionen ihren Fokus auf die potentiellen Fertigkeiten einer Lehrperson legen und auch theoretisches Wissen als Input (auf der linken Seite des Makromodells) voraussetzen, wobei der Wissensaspekt vor allem in COACTIV eine Schwerpunktsetzung erfährt. Oser (1997a) folgt gemäß seiner Standardkonzeption der Ansicht, dass „vielwissende Lehrpersonen nicht unbedingt gute oder erfolgreiche Lehrpersonen sind“ (S. 27), ohne allerdings trotzdem ein

Handlungswissen im Sinne von übergreifenden Wissensstrukturen vorauszusetzen und berufsrelevante Wissensbestände in Standards abzubilden, die zugleich ein gewisses Qualitätsniveau vorgeben. Im Zuge der EPIK Konzeption erhält das Wissen der Lehrperson eine völlig andere Komponente, nachdem der Schwerpunkt nicht auf den professionell-kognitiven Wissensbeständen oder übergreifenden Wissensstrukturen liegt (diese werden zwar ebenfalls vorausgesetzt), sondern der Blick auf das *Bewusstsein* für die Profession gelenkt wird. Die Lehrperson und der ganze Berufsstand sollen sich verstärkt als ExpertInnen wahrnehmen.

Aus Sicht der Selbstorganisation werden nach der Makrostruktur, wie auf Seiten des Inputs formuliert, Aspekte des Wissens und der Fertigkeiten betont. Indem sie als kognitive Dispositionen verstanden werden können, lassen sich darunter auch Aspekte wie Motivationen, Emotionen und Volitionen subsumieren, die wesentliche strukturelle Komponenten von Selbstorganisationsdispositionen darstellen und in der Folge in ihrem Zusammenspiel die Umsetzung des handlungsrelevanten Wissens in Bezug auf die Anforderungen der Situation ermöglichen. Mit Bezug auf das Makromodell lassen sie sich als potentielle Fähigkeiten verstehen, die auch den Entwicklungsprozess zur Generierung der erforderlichen Wissensbestände erklärt. Somit sind zwischen dem Makromodell und dem Konzept der Selbstorganisation Verbindungslinien zu erkennen.

Auf Seiten der Anwendung

Was die Überführung des Inputs über die Anwendung in tatsächliche Kompetenz anbelangt, stellt vorwiegend die Standardkonzeption nach Oser (1997a, 1997b) relevante Ansätze dar. Mit seiner verstärkten Orientierung an der konkreten Anforderungssituation und am kompetenten Verhalten der Lehrperson bildet die tatsächliche Performanz einen zentralen Fokus. Die anderen Modelle fokussieren nicht auf konkrete Unterrichtssituationen, sondern nehmen auf einzelne, isolierbare und von der Situation abkoppelbare Dimensionen Bezug. Das Standardmodell versucht, die Komplexität unter der Summe an Einflussfaktoren im Unterricht, in der Zusammenarbeit mit den KollegInnen und in der Selbstorganisation der Lehrkraft abzubilden und die einzelnen Standards praxisorientiert, situationsinvariant und im Gegensatz zu COACTIV und dem Angebot-Nutzungsmodell fächerübergreifend, d.h. souveränitätsvariabel zu formulieren, ohne dabei auf spezifische und isolierbare Wissensfacetten abzielen.

Die Vorstellung, dass professionelle Fähigkeiten in unterschiedlicher Ausprägung zur Ausführung gelangen können, ist indirekt allen vorgestellten Modellen zugrunde

gelegt, auch wenn die Standards des an dieser Stelle diskutierten Ansatzes nur indirekt unterschiedliche Ausprägungen implizieren, da sie nicht in unterschiedlichen Niveaustufen formuliert wurden. Aber auch Modelle, die isolierte Kompetenzfacetten oder Dimensionen betrachten, gehen von einer Performanz unterschiedlicher Qualität aus, wenngleich eine anforderungs- und situationsbezogene Abbildung nicht den Schwerpunkt bildet. So geht auch das EPIK Modell, dessen Domänen als zwischen der Person und dem System konzipiert und schwer in unterschiedlichen Niveaustufen abzubilden sind, von einer Personal Mastery aus, die, wenn man so will, die höchste Stufe der Kompetenz abbildet, indem sie alle Domänen vereint. Die Kompetenzdomänen wurden dabei bewusst offen formuliert und nicht an spezifische Situationen gebunden.

Insgesamt wird deutlich, dass die jeweilige Intention des Modells bereits die schwerpunktmäßige Verankerung zu erkennen gibt und aufzeigt, welche Aspekte im Fokus stehen. Allerdings gibt eine detaillierte Betrachtung zu erkennen, dass die professionelle Anwendung der Kompetenz allen Modellen zugrunde gelegt werden kann. Standardkonzeptionen, die im Zentrum des Makromodells stehen, bilden die Performanz in der jeweiligen Situation ab, betonen die Bedeutung von theorierelevantem Wissen zur Bewältigung der Anforderungen und verweisen dabei gleichzeitig auf die Bedeutung der Übung und Praxis sowie den Erfahrungsaspekt, der sich aus der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit ergibt. Alle diese Konstituenten finden auch vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption der Selbstorganisation starke Beachtung.

Berufsethische Grundlagen

Mit dem Verweis auf (berufs-)ethische Grundlagen, die dem Makromodell von Frey und Jung (2011) als Basis grundgelegt sind, jedoch nicht konkretisiert werden, können berufs- und auch kontextspezifische Normen und Wertvorstellungen subsumiert werden, die dann in allen Modellen Eingang finden, wobei Akzentuierung und Fokussierung nicht eindeutig zu erschließen sind. Im Angebot-Nutzungsmodell gelingt ein Bezug, wonach das Unterrichtsgeschehen in einen wechselseitigen Konstruktionsprozess innerhalb eines Kontexts steht, weswegen auch dessen Bedingungen wie bspw. der kulturelle Rahmen oder das Schulklima als kontextspezifische Normen einen Einfluss auf die Lehrperson und ihre Erwartungen und Ziele oder Überzeugungen nehmen können.

Berufsethische Grundlagen, die ebenso kontext- bzw. systemimmanent zu begreifen sind, finden sich auch in der Konzeption des EPIK-Modells, wonach so gut wie alle

Domänen ihren Ausgang von ethischen Grundlagen nehmen. Zu nennen sind bspw. die Verpflichtung zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit nach dem Verständnis der Personal Mastery oder auch die Domänen der Kollegialität oder Differenzfähigkeit, welche stark auf soziale Bereitschaften und Kompetenzen abzielen und dem beruflichen Ethos des Lehrberufs insgesamt folgen. Auch die Grundkonzeption von EPIK, die von einer starken Wechselbeziehung und dem Postulat der Beeinflussbarkeit bzw. Veränderbarkeit zwischen der Ebene der Person und der Ebene des Systems ausgeht, legt die Verpflichtung und den Willen zur Gestaltung dieser Ebenen in die Verantwortung der Lehrperson. Ebenso liegt den Standards nach Oser (1997a, 1997b) eine (berufs-)ethische Basis zugrunde, die in den verschiedenen Standardformulierungen wie bspw. SchülerInnen beim Lernen zu fördern, zu unterstützen oder zu begleiten, erkennbar sind.

Aus der Perspektive der Selbstorganisation ließen sich berufsethischen Grundlagen als dem System inhärente Wertvorstellungen – auf Ebene der Organisation Schule oder weitergefasst des gesamten Bildungssystems und der gesellschaftlichen Vorstellungen – in Bezug auf Bildung fassen. Es fließen individuelle und kollektive Wertvorstellungen ein, die als berufsethische Basis in der Anforderungssituation neben dem theoretischen Handlungswissen Orientierung in schwierigen Unterrichtssituationen bieten. Diese Prozesse können sich bspw. über die Reflexion der Praxis gemeinsam mit dem Kollegium als relevant erweisen. Sie wären dann in ihrer Funktion als Ordner für die Ausbildung und Entwicklung weiterer Kompetenzen richtungsweisend, indem sie Wertvorstellungen bereithalten, welche die impliziten Zielvorstellungen der Schule verkörpern. Je nachdem, welche Wertvorstellungen an der jeweiligen Schule als zentral gelten, könnte mehr oder weniger Anstrengung aufgewendet werden, um diesen gerecht zu werden. Damit eröffnet das Makromodell einen Bezugspunkt, der auch aus selbstorganisationstheoretischer Perspektive einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Auf Seiten des Outputs

Am Output als Kompetenz orientiert (auf der rechten Seite des Makromodells) ist das kompetenzorientierte COACTIV Modell und das Angebot-Nutzungsmodell. Beide sehen im Gegensatz zum EPIK Konzept eine Wirkungskette vor, wie sie auch das Makromodell in seiner skizzierten Darstellung verfolgt. Für das EPIK Modell scheint der Aspekt des Outputs keine Entsprechung zu finden. Im Vergleich zu den kompetenzorientierten Ansätzen, die eine stark am Output orientierte Perspektive im Sinne dieser Wirkungskette legen, sieht das Professionalitätsverständnis des EPIK-

Modells keine Messungen bzw. Auswirkungen der professionellen Kompetenz von Lehrperson in Abhängigkeit der SchülerInnenleistungen vor.

Zwischen dem Konzept der Selbstorganisation und der Vorstellung des Makromodells auf Seiten des Outputs besteht ein einheitliches Verständnis, wonach sich Kompetenzen in konkretem Verhalten manifestieren. Hingegen ist der Entwicklungsaspekt, der dem Konzept der Selbstorganisation inhärent ist, im Makromodell nicht erkennbar. Er wird zwar auf Grund der skizzierten Darstellung impliziert, es finden sich jedoch keine Konstituenten, die den Erwerb des Wissens und der erforderlichen Fähigkeiten aufgreifen und den Verlaufsprozess vom Input über die Standarderreichung zum Output thematisieren. Selbstorganisationsdispositionen befähigen jedoch auf Basis der theoretischen Konstituenten zur Generierung jeweils neuer Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit (d.h. in der Situation) als Disposition und in der Auseinandersetzung mit dem schulischen Kontext bzw. dem Kollegium über die Prozesse der Interaktion. Wie Frey und Jung (2011) festhalten, ist die Vernachlässigung des Entwicklungsaspektes auch ein zentraler Kritikpunkt an der Standardkonzeption. Da dieser dem theoretischen Ansatz der Selbstorganisation als Charakteristikum zugrunde gelegt ist, erscheint er für Lehrpersonen, die sich im Berufseinstieg befinden, besonders relevant. Sie verfügen erst über geringe Erfahrungen (Herrmann & Hertramph, 2000, S. 178) in der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit und auch mit dem Arbeitskontext und sehen sich daher vor eine Reihe von Entwicklungsaufgaben gestellt, die zu bewältigen sind (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2007, 2009).

Er ist aber auch für Lehrpersonen relevant, die bereits im Beruf stehen und ihre Kompetenzen in Eigenverantwortung vorantreiben oder zumindest erhalten wollen. Denn auch eine langjährige Berufspraxis muss nicht unweigerlich ein Garant für die (Weiter-) Entwicklung von Expertise sein (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003; Baer et al. 2010). Vielmehr ist anzunehmen, dass die Heranbildung einen verstärkten und bewussten Fokus auf ganz spezifische Kompetenzen erforderlich macht (Ericsson, 1996), der kognitiv-motivationale und emotionale Prozesse einschließt. In jeder Berufsphase ist somit ein Rückbezug auf Selbstorganisationsdispositionen erforderlich, unter der Vorstellung, vorhandenes und bewertetes Wissen mit Erfahrungen zu verknüpfen und daraus willentlich immer neue Kompetenzen mit den vorhandenen Wissensstrukturen stetig zu entwickeln und vernetzen zu können (Bromme, 1992). Daher ist zu überlegen, ob die dem Makromodell postulierte Wirkungskette, wonach die professionelle Kompetenz als Resultat bzw. Output des

Prozessverlaufs am Ende zu verorten und nicht der Vorstellung von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen den Vorzug zu geben ist. Damit könnte die Kompetenzgenese als Entwicklungsprozess verstanden werden, der die gesamte Berufsbiographie der Lehrperson als willentlichen Weiterentwicklungsprozess begreift und gleichzeitig die berufsethischen Grundlagen, individuellen und kollektiven Wertvorstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen als Moderatoren berücksichtigt.

Abschließend wird festgehalten, dass sich bis auf den Entwicklungsaspekt und die Verortung einer berufsbiographischen Ausrichtung eine Reihe von parallelen Anhaltspunkten in Bezug auf das angeführte Makromodell nach Frey und Jung (2011) aufzeigen und die angeführte Auswahl an Konzepten mit ihren Schwerpunktsetzungen in einen umfassenden Ordnungsgefüge verorten lassen. Ebenso lässt sich das Makromodell unter dem Aspekt der Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition diskutieren. Allerdings ist die Betrachtung der Entwicklung professioneller Kompetenz nur dann sinnvoll, wenn von isolierten Schwerpunktsetzungen einzelner Modelle abgesehen wird bzw. diese miteinander in Bezug gesetzt werden. Möchte man das Makromodell somit zielbringend für zukünftige Forschungsbemühungen heranziehen, müsste geklärt werden, an welchen Stellen angesetzt werden soll, um im Anschluss die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde einzelner Modelle gezielt integrieren und weiterentwickeln zu können. Erst dann scheint es möglich zu werden, haltbare und nachhaltige Implikationen für die Praxis abzuleiten.

So wäre es bspw. denkbar, über strukturtheoretisch verankerte Konzepte wie das EPIK-Modell, dessen Domänen als zwischen Person und System angesiedelte Kompetenzfelder konzipiert sind, begünstigende Erfahrungskontexte auf Systemebene für die Genese der pädagogischen Professionalität junger Lehrpersonen zu ermitteln, diese anschließend in das Angebot-Nutzungsmodell auf Kontextebene zu integrieren und auf Grund ihrer moderierenden Wirkung im Zuge der Input-Outputorientierung zu überprüfen. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die erfolgreiche Integrierung der Konzepte letztendlich auch eine Überwindung methodischer Differenzlinien impliziert. Dies wäre bspw. über den vermehrten Einsatz triangulativer Methoden denkbar, die gegebenenfalls lohnenswerte Beiträge zur Weiterentwicklung der Modelle erbringen könnten.

2.6.2 Problemfelder der Kompetenzmodelle

Die von Frey und Jung (2011) genannten Problemfelder (Rauch, Steiner & Streissler, 2008) sind vielfältig: die uneinheitliche Verwendung der Begrifflichkeiten und ihre Differenzierung, die Diskussion um die Prioritäten von Schlüsselkompetenzen und Fachwissen, die Frage nach der tatsächlichen Ableitung von Erkenntnissen aus der Forschung für die Praxis, nach der Erfassung von Kompetenzen, nach dem Gelingen eines Transfers von Fachwissen in ein kompetentes Handeln und zuletzt auch die Frage nach der Verantwortung der LehrerInnenweiterbildung hinsichtlich einer nachhaltigen und lebenslangen Unterstützung der Lehrpersonen bei der Aktualisierung von Kompetenzen. Diskutiert werden soll auch die mangelnde Theorieanbindung verschiedener Ansätze (Baumert & Kunter, 2006; Frey & Jung, 2011), die ergänzend als weiteres Problemfeld in die folgende Diskussion einfließt. Ebenso findet der bereits erwähnte Entwicklungsaspekt, der für die vorliegende Arbeit ein wesentliches Kriterium darstellt, Eingang in die Diskussion.

Im Folgenden werden somit die Problemfelder

- der Vielfalt in der Begriffsverwendung,
- der fehlenden Klassifizierung bzw. Differenzierung von Kompetenzen
- das Problem ihrer Erfassung,
- die mangelnde Theorieanbindung und
- die Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts,

mit Rückblick auf die vorgenommene Auswahl an Kompetenzmodellen betrachtet.

Vielfalt der Begriffsverwendung

Die Uneinheitlichkeit der Begriffsführung zeigt sich besonders deutlich an den Modellen von COACTIV und EPIK. So wird in der COACTIV-Studie das *Professionswissen* explizit in der Unterscheidung als Fachwissen und fachdidaktisches Wissen untersucht (Krauss et al., 2008), hingegen spricht die ForscherInnengruppe im EPIK Modell von einem *Professionsbewusstsein* als Kompetenzfeld (Domäne) im Sinne eines professionellen Rollen- und autonomen LehrerInnenhandelns in der Interaktion zwischen Individuum und System (Schratz et al., 2008). Während die COACTIV-Gruppe das Wissen der Lehrperson als Ausschnitt des Gesamtkomplexes und zentralen Aspekt von Kompetenz aufgreift, sehen es die EPIK-AutorInnen als wichtig an, dass sich Lehrpersonen auf Grund

ihres professionellen Wissens als ExpertInnen wahrnehmen und als Berufsstand im Gesamten zur „Selbstthematisierung“ fähig werden. Expertise und Professionsbewusstsein werden damit nicht vorwiegend an die kognitiven Merkmale der Lehrkraft gekoppelt, sondern ergeben sich erst aus einem professionellen Austausch und der Reflexion des Handelns auf struktureller Ebene (Schratz et al., 2008). In beiden Ansätzen ist die fachliche Expertise zwar der zentrale Ansatzpunkt, in ihrem Verständnis von Professionalität unterscheiden sich die beiden Modelle jedoch deutlich: in COACTIV (wie auch im Angebot-Nutzungsmodell) stehen isolierte Kompetenz*facetten*, in EPIK reziproke Kompetenz*felder* im Zentrum der Forschungsbemühungen. Insofern lassen sich, wie an der Auswahl der Kompetenzkonzeptionen zu erkennen ist, bereits über die jeweilige Begriffsverwendung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erschließen, in denen sich die professionelle Kompetenz einerseits als isolierte Facette und andererseits als Kompetenzfeld im Sinne reziproker Wirkmechanismen abzeichnet.

Ein Unterschied der Begrifflichkeiten zeigt sich auch im Vergleich mit der Standardkonzeption. Sie verfolgt im Gegensatz zu der Betrachtung einzelner Facetten und Domänen in COACTIV und EPIK, eine konkrete Beschreibung unterrichtlicher Anforderungskomponenten in ihrer gesamten Vielfalt und Verquickung (Oser, 1997a, 1997b). In der Folge sind für eine kompetente Bewältigung des Lehrberufs nicht Facetten oder Felder der Kompetenz sondern *Kompetenzbündel* erforderlich. Damit liegt ein Verständnis vor, das von einer additiven Perspektive, wie sie von kompetenzorientierten Ansätzen verfolgt wird, abweicht.

Während COACTIV und EPIK die Absicht verfolgen, erforderliche Kompetenzfacetten oder Domänen möglichst umfassend in ihren Konzeptionen abzustecken, erhebt die Standardkonzeption im Gegensatz zu den strukturiert und wirkungsorientiert aufgebauten Modellkomplexen der LehrInnenkompetenz nicht den Anspruch, die professionellen Kompetenzen in ihrer Gesamtheit abzubilden.

Die Modelle bedienen sich aber nicht nur unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Es liegt ihnen auch ein unterschiedliches Verständnis der professionellen Kompetenz zu Grunde. Sie lassen sich im Detail verfolgen und sind an den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu erkennen: Während in COACTIV und im Angebot-Nutzungsmodell das *Fachwissen* und *fachdidaktische* Wissen zentrale Komponenten professioneller Kompetenz darstellen, ist es in EPIK das *Professionsbewusstsein*, womit eine völlig andere Dimension angesprochen wird als in der Wissenskomponente. Wissen ist erlernbar, wohingegen ein Bewusstsein auch

die Erlebenskomponente des Individuums als Wahrnehmung und Erfahrung des Selbst und damit auch u.a. Gedanken und Emotionen impliziert (Dobischat & Düsseldorf, 2012). Ebenso ist die Domäne des Differenzbewusstseins der EPIK-Konzeption eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, die ihre Motivation aus den aktuell heterogenen Zusammensetzungen der Schulklassen bezieht (Schratz et al., 2008). Sie stellt ein sehr spezifisches Kompetenzfeld dar, das in dieser Form, in COACTIV und im Angebot-Nutzungsmodell keine Entsprechung findet und in der Standardkonzeption nur am Rande in einzelnen Standards abgebildet wird.

Die Bedeutung des Kontexts im Zuge von Entwicklungsprozessen zeigt sich ebenfalls an den Begriffsbildungen. Im Angebot-Nutzungsmodell ist er im Sinne eines reziproken Wirkungsprozesses dem Modell eingeschrieben: Lernen und Entwicklung erfolgen im Spannungsfeld zwischen Angebot (Umfeld- bzw. Kontextfaktor als Lerngelegenheit) auf der einen und Nutzung (personbezogener Faktor und Individuum als zentraler Handlungsagent) auf der anderen Seite. Auch in der EPIK Konzeption ist diese reziproke Wechselbeziehung zwischen Person und System dem Begriff der Domäne bzw. des Kompetenzfeldes inhärent. Weniger deutlich ist die Bedeutung von Kontextfaktoren im COACTIV-Modell zu erkennen.

Damit ist eine Reihe von unterschiedlichen Begriffsbildungen genannt, an denen sich Differenzen hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen erkennen lassen. Es zeigt sich, dass hinter den Begrifflichkeiten auch unterschiedliche Perspektiven auf die Kompetenz von Lehrpersonen zu Grunde liegen. Wollte man diese Betrachtungen fortsetzen, ließen sich sicherlich weitere Aspekte anführen. Festzuhalten ist, dass ein Vergleich der Begrifflichkeiten zu den grundsätzlichen Überlegungen der Konzeptionen führt und in den Kernaussagen Gemeinsamkeiten zu erkennen gibt, die auf den ersten Blick nicht hervorgehen. Isolierte Betrachtungsweisen, die an den unterschiedlichen Begrifflichkeiten verhaftet bleiben, werden den Modellen kaum gerecht. Dieses Resümee aus der Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die uneinheitliche Verwendung der Begriffe vergleichende Analysen deutlich erschwert und erst die vertiefte Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten und Schwerpunktsetzungen der Konzeptionen verbindende Ansätze zu erkennen gibt.

Fehlende Klassifizierung bzw. Differenzierung von Kompetenzen

Wie bereits in der Diskussion um die unterschiedliche Begriffsbildung angeklungen ist, legen die Konzeptionen auch unterschiedliche Klassifizierungen von Kompetenzen vor: In COACTIV und im Angebot-Nutzungsmodell wird versucht Kompetenzen klar voneinander abzugrenzen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Helmke, 2007, 2009), wie bspw. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen oder diagnostisches Wissen, sodass hier eine deutlich Klassifizierung vorliegt. Die Standardkonzeption wiederum geht differenziert auf Situationen des Unterrichts ein, sie sieht einen hohen Konkretisierungsgrad in Bezug auf die jeweiligen Anforderungen vor (Oser, 1997a, 1997b, Oser et al., 2011). Mit der Verschmelzung der Kompetenzen zu Kompetenzbündeln, ist zwar eine Klassifizierung der Standardgruppen bspw. nach Fach-, Methoden-, Person- und Sozialkompetenzen möglich, eine Differenzierung der Kompetenzen ist jedoch schwer. Die Standards folgen mit Bezug auf Oser (2005) auch keiner Systematik, vielmehr sind sie aus „Plausibilitätsgründen“ (Oser, 2005, S. 268) heraus entstanden. Dadurch lassen manche Standards eine durchaus mehrperspektivische Klassifizierung und Differenzierung von Kompetenzen zu. So verweist der Standard „den Unterricht von KollegInnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feed-back zu geben“ auf den Beobachtungsaspekt im Sinne einer Methoden- bzw. Fachkompetenz und das Geben von Rückmeldung auf Sozial- und zudem hohe Personkompetenz der Lehrkraft.

Die EPIK Gruppe spannt die Wechselbeziehung zwischen Person- und Systemebene auf, womit ein breites Spektrum an professionellen Handlungsoptionen eröffnet wird, die als Kompetenzfelder im Gegensatz zu COACTIV oder dem Angebot-Nutzungsmodell ebenso keine klare Klassifizierung zu erkennen geben. So impliziert das Kompetenzfeld „Reflexivität und Diskursfähigkeit“ sowohl Fachkompetenz als auch Person- und Sozialkompetenz. Ferner sind die Kompetenzfelder ohne Fachkompetenz nicht denkbar. Im Unterschied zum COACTIV Modell sind die Domänen von der Gesamtkonzeption her nicht kumulativ, sondern als ineinandergreifende Domänen zu verstehen, die sich als allumspannende Domäne in der Personal Mastery zu erkennen geben (Schatz et al., 2008). Somit ergeben sich zwischen den Modellen unterschiedliche Ansätze der Klassifizierung und Differenzierung von Kompetenzen, die einen gezielten Vergleich erschweren, wenn nicht gar verunmöglichen. Die Problematik der uneinheitlichen Begriffsbildung findet damit in der uneinheitlichen Klassifizierung ihre Fortsetzung.

Problematik der Erfassung von Kompetenzen

Mit dem Problemfeld der Erfassung von Kompetenzen sind zwei Schwierigkeiten zu thematisieren: Auf der einen Seite gestaltet sich die Erfassung von Kompetenzen an sich problematisch. Sie lassen sich nicht über Qualifikationen oder Prüfungen nachweisen, die zwar aktuelle Wissensstände zu erkennen geben, aber nicht zum Ausdruck bringen können, inwiefern eine Person in der Lage ist, selbstorganisiert und initiativ zu handeln. Somit sind Kompetenzen vor allem aus der unmittelbaren Beobachtung und Performanz zu erschließen, sie gelingen aber gleichzeitig durch „innere, unbeobachtbare Voraussetzungen, Dispositionen des selbstorganisierten Handelns einer Person“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003, S. X).

Auf der anderen Seite ist dieses Problemfeld mit der Tatsache verbunden, dass auf Grund der uneinheitlichen Begriffsbildung und Klassifizierung den Modellen auch keine *einheitliche* Erfassung vorliegt, die einen Vergleich ermöglichen würde. Jede valide Erfassung von Kompetenzen ist mit Bezug auf Maag-Merki und Warner (2011) eine theoretische Frage, die beantworten soll, welches Verständnis von Kompetenz vorliegt und welche Faktoren diesem Verständnis zu Grunde liegen. Die diesbezüglichen Differenzen machen somit verschiedene Herangehensweisen und Methoden bei der Erfassung der Kompetenzen bzw. Domänen erforderlich, die in unterschiedlichen Operationalisierungen ihren Niederschlag finden. Da die theoretische Modellierung stets die Grundlage für diese Operationalisierung ist (Klieme, 2007), resultiert das Problem der systematischen Erfassung der LehrerInnenkompetenzen letztendlich auch aus der unterschiedlichen Theorieanbindung (siehe nächster Unterpunkt). Es verwundert daher in Ermangelung einer einheitlichen Konzeptionalisierung, Klassifizierung und Differenzierung professioneller Kompetenz nicht, dass divergierende Operationalisierungen von LehrerInnenkompetenzen vorliegen, welche zu einer Erschwerung der Vergleichbarkeit von Befunden führt (Blömeke, 2007).

Dies trifft auch auf die vorliegende Auswahl an Modellen zu: Während sich das COACTIV- und Angebot-Nutzungs-Konzept gemäß seinem kognitionspsychologischen Theoriehintergrund und die Standardkonzeption mit einer pädagogisch-psychologischen Ausrichtung an quantitativen Methoden bei der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen orientiert, erfasst das EPIK Modell die Kompetenz gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz mittels qualitativer Methoden. Somit führen diese Überlegungen zu den eingangs von Tillmann (2011) getroffenen „Ordnungsversuch“ an Hand unterschiedlicher Theorielinien. Eine

Betrachtung aus dieser Perspektive erleichtert das Verständnis für die unterschiedlichen Begriffsverwendungen und Klassifizierungen und auch für das Problem der unsystematischen Erfassung als logische Folge des gewählten theoretischen sowie des daraus abzuleitenden methodischen Zugangs. Eine eingehende und differenzierte Betrachtung wäre ein lohnenswerter Ansatz. Er kann aufzeigen, dass mit Bezug auf die einander doch recht ähnlichen Zielsetzungen der Modelle die Grenzen der Theorielinien weniger scharf als angenommen zu ziehen sind, und eine Überwindung der Trennung der Komplexität des Forschungsfelds am ehesten gerecht wird.

Mangelnde Theorieanbindung

Die grundlegende Frage, inwiefern sich die angeführten Konzeptionen einer theoretischen Verankerung zuführen lassen, ist ebenfalls nicht eindeutig geklärt. Dies ist bereits bei der Problematik um eine einheitliche Erfassung der Kompetenzen hervorgegangen. Der Kritikpunkt einer mangelnder theoretischen Anbindung wird, wie Jung und Frey (2011) feststellen, insbesondere für die Standardkonzeptionen geltend gemacht. Sie verweisen in ihrer Argumentation auf Herzog (2005) sowie Baumert und Kunter (2006), die diesbezüglich starke Kritik an den Standardmodellen äußerten. Sie sind der Ansicht, dass das Standardmodell nach Oser zwar „eine hohe praktische Augenscheinvalidität“ besitzt, aber nicht in einem handlungsorientierten Kompetenzmodell abzubilden ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 479). Ironischerweise sind die genannten Kritikpunkte, so Frey und Jung (2011), genau auf jene Kriterien bezogen, die Oser (1997a, 1997b, 2005) als Basis für die Formulierung der Standards konkretisierte: dass diese nämlich eine theoretische Fundierung und auch entsprechende empirische Erkenntnisse vorzuweisen hätten. In die Reihe der Kritiker reiht sich auch Mayr (2006) ein, der eine nachweisbare empirische Evidenz hinsichtlich der von Oser (1997a) angenommenen Verarbeitungstiefen empirisch nicht bestätigen konnte.

Baumert und Kunter (2006) erachten auch das Standardmodell, das von Terhart (2004) im Auftrag des Kultusministeriums (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004) erarbeitet wurde, für nicht in einen metatheoretischen Rahmen verankerbar (Baumert & Kunter, 2006), halten es jedoch im Vergleich zu allen anderen Standardmodellen an die Curricula der LehrerInnenausbildung fast aller Länder anschlussfähig. Ebenso greife es eine berufsbiographische Sicht auf den Kompetenzentwicklungsprozess auf. Frey und Jung (2011) resümieren, dass jedoch keine verallgemeinerbaren

Aussagen über Standardmodelle gemacht werden können, auch wenn sich die meisten Konzeptionen auf das INTASC Modell (Council of Chief State School Officers, 1992) beziehen, dessen konkretes Ziel die Formulierung eines (einheitlichen) Beurteilungsverfahrens zur Messung von Kompetenzen war.

Die Standardkonzeptionen werden auch dahingehend kritisiert, dass aus ihnen nicht hervorgehe, „welche Kompetenzen in welcher Zusammensetzung und mit welcher Gewichtung einen kompetenten Lehrer ausmachen“ (Frey & Jung, 2011, S. 55f.). Ferner seien nicht alle Ausbildungsinhalte in sinnvolle Standards zu überführen. Denkt man diese Kritik der Konkretisierung von Kompetenzen und der Ermangelung eines Gewichtungs- bzw. Entwicklungsaspekts weiter, muss diese ebenso an den anderen Modellen geübt werden. Auch kompetenzorientierte Modelle können nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, solange Faktoren wie bspw. der Effekt von Emotionen als zentraler Begleitprozess im Zuge der Genese professioneller LehrerInnenkompetenzen noch als wenig untersucht gelten (Frenzl & Götz, 2007; Hascher & Krapp, 2009).

Ebenso sind die Prioritäten nicht nur bei den Standardmodellen ungeklärt. Helmke (2009) geht in seiner Konzeption gar nicht von einer bestmöglichen Maximierung aller erforderlichen Kompetenzen aus, sondern er spricht von einer Kompensierbarkeit von Kompetenzen, es folglich die kompetente Lehrperson per se nicht gibt. Damit sieht er von einer Diskussion um eine konkrete „Kompetenzkonstellation“ für eine „gute“ Lehrperson, wie sie von Frey und Jung (2011) an den Standardmodellen als fehlend kritisiert wird, ab. Auch in der Modellierung von COACTIV wird der Aspekt der Gewichtung nicht thematisiert, wobei die Betonung des Wissensaspekts und die Bemühungen zur Ausdifferenzierung desselben auf eine Gewichtung schließen lassen. Insofern muss in der Diskussion und Kritik um eine Zusammensetzung und Gewichtung der Kompetenzen ebenso in Bezug auf weitere Modelle vorsichtig argumentiert werden, da auch diesen aktuell keine allumfassende Modellierung und adäquate Gewichtung der Kompetenzen zu Grunde liegt.

Ferner fällt auf, dass kein Modell sich nur auf einen einzigen theoretischen Ansatz beschränkt: Das EPIK Modell, das in seinen Grundfesten dem Ansatz nach Oevermann folgt, greift in der Domäne der Personal Mastery neben den strukturtheoretischen auch auf organisationspsychologische Ansätze zurück. Die heuristisch und stark kompetenzorientierten Modelle beziehen neben motivationspsychologischen und kognitionspsychologischen Facetten auch

Überzeugungen, Werthaltungen und systembedingt kulturelle Kontextbedingungen mit ein. In der Diskussion und Kritik um eine mangelnde theoretische Verortung zeigt sich, dass pauschale Verurteilungen einzelner Konzeptionen wenig zielführend sind. Alle Modelle finden in Anbetracht ihrer Zielsetzung Berechtigung, das Handeln einer Lehrperson in einen theoretischen Rahmen einzubinden bzw. anschlussfähig zu machen (Oser, 2005). Jede einzelne Perspektive schärft letztendlich das Verständnis für die Komplexität des professionellen Handelns von Lehrpersonen.

Fehlende Abbildung des Entwicklungsaspektes

Der Umsetzung von Standardmodellen steht mit Bezug auf Frey und Jung (2011) nichts im Wege. Schwer wiege jedoch der Vorwurf in Anlehnung an Beck (2006) sowie an Carlsburg und Müller (2007), dass die Standardkonzeption, wie bereits erwähnt wurde, hinsichtlich der *Entwicklung* von Lehrerkompetenzen keine theoretische Verortung vorlege und damit Ausbildungsinstitutionen hinsichtlich der Frage nach einer zielführenden Vermittlung der zu erwerbenden Kompetenzen keine Unterstützung erfahren. D. h. erst wenn Aussagen über Entwicklungsprozesse von Kompetenzen gemacht werden können, sind entsprechende Ableitungen für die Praxis möglich. Solange diese Frage ungeklärt ist, bleibt dieses Problemfeld bestehen. Es stellt aber die Frage, ob dieser Aspekt nicht auch den anderen Modellen inhärent ist.

Im EPIK Konzept wird der Entwicklungsaspekt angedeutet, indem von einer Reflexion und einem fachlichen Austausch, der Diskursfähigkeit, Momente der Entwicklung angenommen und diese in der Personal Mastery als Voraussetzung für persönliches Wachstum formuliert werden (Schratz, 2008). Aus den anderen Modellen ist der Entwicklungsaspekt weniger konkret ausformuliert und eher indirekt zu erschließen. Das COACTIV Modell verweist auf die Definition nach Weinert (2001), dessen Ansatz die Veränderbarkeit der kognitiven Fähigkeiten annimmt, im Modell selbst findet sich der Entwicklungsaspekt ebenso wenig, wie im Angebot-Nutzungsmodell. Die Kritik des mangelnden Entwicklungsaspekts kann somit auch an diesen Modellen geübt werden. Es ist nicht geklärt, welche Kompetenzfacetten im Sinne eines Stufenmodells der Entwicklung der Reihe nach (oder parallel verlaufend) heranzubilden sind bzw. inwiefern die einzelnen Facetten in sich Entwicklungsstufen aufweisen oder in ihrer Wechselwirkung die professionelle Entwicklung anstoßen.

Auf diese Kritik wurde von Seiten der Standardmodellkonzeptionen bereits reagiert. INTASC (INTASC's Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource of State Dialogue, 1992) hat bereits in den neunziger Jahren auf eine notwendige Differenzierung von Standards für Berufseinsteigende in Abgrenzung zu erfahrenen Lehrpersonen hingewiesen (Frey & Jung, 2011) und legt aktuell eine entsprechende Überarbeitung des Konzepts vor. Diese sieht nun nach den neuen InTASC Model Core Teaching Standards (InTASC: Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, 2011) die Formulierung und Ausdifferenzierungen von Standards für Lehrpersonen vor, die bereits schon länger im Beruf stehen (Council of Chief State School Officers, 2011).

Für Frey und Jung (2011) ist die empirische Absicherung der Standardkonzeption nicht gewährleistet, sie sehen die „Wirkungskette von der Lehrerbildung über die Lehrerkompetenz und die Qualität in der Lehre bis hin zur Schülerleistung“ kritisch (Frey & Jung, 2011, S. 57). Sie erheben mit Bezug auf Beck (2006) und Carlsburg und Müller (2007) die Forderung nach einer integrativen und systemischen Sichtweise. Für die kompetenzorientierten Ansätze des COACTIV und des Angebot-Nutzungsmodells liegen dahingehend integrierende Ansätze vor, als dass aus kognitions- und motivationspsychologischer Sicht Kompetenzfacetten Eingang in die Modelle finden, die empirisch bereits abgesichert sind, und auch systemische Überlegungen wie Wertvorstellungen und Überzeugungen in die Konzeption einfließen, deren nachweisliche Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen bereits aufgezeigt wurden. Mit der Einforderung systemischer und integrativer Sichtweisen müssten jedoch auch Kontextfaktoren der Organisation bzw. der Schule interessieren, die den Entwicklungsprozess der Kompetenzen moderieren könnten. Auch sie vermitteln Wertvorstellungen, die mögliche Einflussfaktoren darstellen bzw. Orientierung für Entwicklungsprozesse bieten, wie dies einem Kompetenzverständnis aus selbstorganisationstheoretischer Perspektive zu Grunde liegt.

Im Folgenden werden Befunde aus dem aktuellen Forschungsstand zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen dargestellt. Sie resultieren vorwiegend aus kompetenzorientierten Modellen, da diese Vorstellung gegenwärtig in der Forschung zum LehrerInnenberuf starke Beachtung findet. In Ermangelung von Studien, die der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen im Beruf nachgehen, beziehen sich die Befunde zu einem Großteil auf Studierende in Ausbildung bzw. im Referendariat.

2.7 Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen

Lange Zeit wurde dem Forschungszweig zur Untersuchung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen ein Defizit konstatiert (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2007). Wie die vielfältige Befundlage aktueller Studien zur Kompetenz von Lehrpersonen zeigt, erscheint es nicht mehr gerechtfertigt von einem grundlegenden Mangel zu sprechen. Zu konstatieren bleibt, dass sich viele Studien mit der Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen, jedoch weniger mit der Entwicklung von im Beruf stehenden Lehrpersonen befassen. Entsprechende Studien werden zudem aus Validitätsgründen dringend gefordert (König & Seifert, 2012). Ebenso fehlen Studien, die über vergleichende Analysen hinausgehen bzw. Entwicklungsverläufe der Kompetenzen von Lehrpersonen thematisieren (Pohlmann & Kunter, 2009). Zudem liegen kaum Forschungsbefunde vor, welche die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrpersonen unter der Berücksichtigung individueller Lernprozesse (Retelsdorf & Südkamp, 2012) oder des beruflichen Kontexts erfolgen.

Als prominente Studien mit dem Ziel der Untersuchung professioneller Kompetenzen im Lehrberuf und dem Fokus auf das kognitive Wissen von angehenden und im Beruf stehenden Lehrpersonen gelten die aktuellen Studien TEDS-M (Mathematics Teaching in the 21st Century; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) und die Folgestudie COACTIV-Referendariat sowie die LEK-Studie (LEK: Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden; König & Seifert, 2012). Aber auch motivationale Orientierungen (bspw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), selbstbezogene Kognitionen und eine kompetente Selbstregulation werden in der Annahme untersucht, dass sie den Kompetenzentwicklungsprozess mitbestimmen, indem sie die Intention, die Kontrolle und die Regulation des beruflichen Handelns aufrecht erhalten (Baumert & Kunter, 2006). Es stehen vier Komponenten im Zentrum der Überlegungen: Professionswissen (Wissen und Können), Überzeugungen, Werthaltungen sowie Ziele und motivationale Orientierungen (Retelsdorf & Südkamp, 2012). Es zeigt sich die Einigkeit in der Forschung zur Kompetenz von Lehrpersonen, dass sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Attribute wie

motivational-affektive Merkmale, berufsbezogene Überzeugungen, Aspekte der Selbstregulation oder Enthusiasmus für den Beruf Kompetenzfacetten abbilden können (König & Rothland, 2013), welche Dispositionen auf Seiten der Person darstellen.

Im Folgenden werden detaillierte Befunde zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen berichtet. Die Darlegung der Forschungsergebnisse folgt einer Struktur, wonach sich die professionelle Kompetenz auf *Seiten der Lehrperson* als Disposition und *auf Seiten der Interaktion* unter Bezugnahme zum beruflichen Umfeld und den damit einhergehenden Lerngelegenheiten fassen lässt. Diese Zweiteilung der Struktur, wie sie bereits in den Kapiteln 2.3. und 2.4. formuliert wurde, ist in der Praxis nicht immer eindeutig haltbar, da es sich um einen interaktiven Prozess handelt, der von der Lehrperson ausgeht und in Wechselwirkung mit den systemischen und kontextuellen Bedingungen vor Ort erfolgt. Die getrennte Darstellung, wie sie hier vorgenommen wird, versteht sich daher als konzeptioneller Ordnungsversuch, der einem besseren Verständnis dient.

2.7.1 Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung als Disposition

An dieser Stelle werden empirische Befunde aufgegriffen, die den Kompetenzentwicklungsprozess als Disposition der Person, unter Nutzung ihrer kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Bereitschaften und selbstregulativen Fähigkeiten zur Weiterentwicklung begreift. Die theoretischen Grundlagen und Modellkonzeptionen der Studien weisen Verbindungslinien zum Kompetenzverständnis nach Weinert (2001a) auf. In ihren Grundannahmen sind auch Querverbindungen aus der Perspektive der Selbstorganisation zu erkennen, wengleich Entwicklungsaspekte eher wenig Berücksichtigung finden.

Kognitive und motivationale Bereitschaften für den Studienerfolg und Erfolg im Beruf

Für den Erfolg im Studium erwiesen sich kognitive Facetten wie die Abiturnote und auch fachspezifische wie allgemeine Tests als zentral (Blömeke, 2009; König, Tachtsoglou & Seifert (2012). Ebenso erbrachten motivationale Komponenten signifikante Effekte (bspw. die fachliche Studienmotivation) auf den Studienerfolg. Die aktuellen Untersuchungen wie COACTIV und LEK bescheinigen den Studierenden im Allgemeinen günstige motivationale Voraussetzungen für den Beruf (König, 2010; Klusmann, 2011a). Dabei zeigten sich zwischen der intrinsischen Motivation (Enthusiasmus bei Lehrpersonen im Beruf) und einer hohen Qualität des Unterrichts signifikante Zusammenhänge (Kunter, 2011). Betrachtet

man die Unterrichtsqualität als Folge der Kompetenz einer Lehrperson, bilden somit intrinsische Aspekte der Motivation (Deci & Ryan, 1985) relevante Kompetenzfaktoren ab.

Ergebnisse zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen aus den Studien keine vor. Es kann jedoch mit Bezug auf Kunter (2011) auf Befunde von Seiz (2009) verwiesen werden, die im Zuge der COACTIV-R Studie ermittelt wurden. Sie weisen hoch selbstwirksamen Lehrpersonen eine stärkere Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus dem Unterricht und eine deutlichere Bereitschaft zur aktiven Problemlösung aus. Dieser Aspekt wird hier der Vollständigkeit halber erwähnt, einen zentralen Schwerpunkt bildet er in Kapitel 3, in dem die Relevanz von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Kompetenzentwicklungsprozessen deutlich wird. Das Kompetenzprofil für Lehrpersonen in Bezug auf die eingangs erwähnten Komponenten, wie sie in dem Modell der COACTIV-Studie als zentrale Aspekte konzipiert werden, können an Hand vorliegender Befunde als bestätigt betrachtet werden (Klusmann, 2011b).

Zu ähnlichen Befunden in Bezug auf die Berufswahlmotivation und die individuellen Voraussetzungen bei Studierenden durch Vorerfahrungen, welche gleichsam als volitionale und intrinsisch-motivierte Bereitschaften interpretiert werden können, gelangt eine Vorgängeruntersuchung zur LEK-Studie. Vorerfahrungen (wie bspw. das Erteilen von Nachhilfeunterricht) erwiesen sich dabei als förderlich für den Erwerb pädagogischen Wissens. Sie erklärten 13% der Varianz des pädagogischen Wissens bei Studierenden (König, 2010). Ferner zeigten Vorerfahrungen in COACTIV-R einen interessanten Nebeneffekt, indem sie Einfluss auf die emotionale Erschöpfung nahmen: Studierende mit längerer pädagogischer Vorerfahrung waren am Ende des Referendariats weniger erschöpft als Studierende mit geringerer Vorerfahrung (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Für König und Seifert (2012) bieten die Befunde Grund zur Annahme, dass Professionalisierungsprozesse durchaus vor dem Studienbeginn einsetzen. Außerdem wird deutlich, dass die Studierenden Dispositionen aufweisen, die sie in Selbstorganisation Kontexte aufsuchen lassen, welche zu ihrer Kompetenzentwicklung einen Beitrag leisten.

Individuelle Dispositionen wie kognitive Fähigkeiten, die Motivation für die Berufswahl und die Motivation, sich bereits vor der Ausbildung mit pädagogischen Aufgaben auseinanderzusetzen, stellen somit relevante Voraussetzungen für die Bewältigung des Studiums bzw. des Referendariats dar. Blömeke (2009) plädiert daher bei der Auswahl von Studierenden auf die Heranziehung nicht nur einzelner

Komponenten, sondern verweist auf die Bedeutung von Merkmalskombinationen bei der Selektion von Lehrpersonen. Die Befunde geben den vorliegenden Modellvorstellungen in ihrer Annahme recht, dass sowohl kognitiven, motivationalen und volitionalen Faktoren relevante Bedeutung im Zuge des Professionalisierungsprozesses zukommt, indem sie u.a. zu einem willentlichen Aufsuchen von Lerngelegenheiten führen und die Reflexion individueller Erfahrungen aus dem Unterricht unterstützen.

2.7.2 Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung durch Interaktion

Mit Bezug auf das Angebot-Nutzungsmodell ist auch das Nutzungsverhalten durch die Studierenden auf Basis ihrer individuellen Dispositionen von Bedeutung (Bauer, et al., 2010). Die Entwicklung der Kompetenzen wird als individueller Lernprozess betrachtet, der jedoch unter den jeweils vorhandenen Lernbedingungen des Umfelds erfolgt (Retelsdorf & Südkamp, 2012). Blömeke (2010) setzt mit Bezug auf Fend (2008) voraus, dass für den langfristigen beruflichen Erfolg förderliche Kontextbedingungen von Bedeutung sind, damit sich Lehrpersonen gut entwickeln können. Sie betont unter Verweis auf Herrmann und Hertrampf (2000) sowie Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008) den regelmäßigen Austausch im Kollegium und die Bedeutung der Beratung durch KollegInnen und die Schulleitung als relevante Unterstützungspersonen. Es gibt jedoch nur wenige Studien, die sich damit befassen, wie sich die Voraussetzungen bei Studierenden durch die unterschiedliche Nutzung von Lerngelegenheiten verändern und Auswirkungen auf die Entwicklung von Kompetenzen nehmen (König & Rothland, 2013).

Diskutiert wird hingegen der Einfluss von Bildungsinstitutionen, Ausbildungsstrukturen und Curricula. Dieser Auffassung liegt die Annahme zugrunde, dass Studierenden mit individuellen Lernvoraussetzungen auf ein Lernangebot mit einem mehr oder weniger ausgeprägtem Nutzungsverhalten reagieren und in der Folge Kompetenzen heranbilden (Mayr, 2010b; König & Seifert, 2012). Somit wird der kumulative Wissensaufbau und die Kompetenzentwicklung durch die individuelle Nutzung und die zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten beeinflusst (Kunina-Habenicht et al., 2013). Lerngelegenheiten werden dabei unterschiedlich operationalisiert: Retelsdorf und Südkamp (2012) verweisen auf Lerngelegenheiten im Studium (Bauer et al., 2010) oder auf Möglichkeiten der Weiterbildung unter Einbezug der Reflexion des eigenen Verhaltens sowie auf Merkmale der Umwelt wie bspw. das Bildungssystem im Allgemeinen oder den Kontext der Schule (Kunter et al., 2011).

Die Befunde sprechen dafür, dass neben dem quantitativen Ausmaß an Lerngelegenheiten weitere Faktoren, auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, herangezogen werden müssen, um Unterschiede in den Wissensbeständen gezielt aufklären zu können. Überzeugungen und Einstellungen an den Ausbildungsstätten könnten zu Unterschieden in den Kompetenzausprägungen führen. Biedermann (2013) geht davon aus, dass an jeder Ausbildungsinstitution unterschiedliche berufsbezogene Überzeugungen vorliegen, die wiederum ein unterschiedliches Angebot an Lerngelegenheiten hervorbringen. Dem jeweiligen Ausbildungsort komme damit eine hohe Bedeutung zu, da durch diesen Umstand letztendlich jede Institution verschiedene Professionstypen heranbilde.

Dies bedeutet, dass berufseinsteigende Lehrpersonen bereits im Studium auf unterschiedliche Überzeugungen stoßen und sie auch an den Schulen unterschiedlichen Überzeugungen (bzgl. des Unterrichts, des Arbeitens im Team oder der professionellen Weiterentwicklung) begegnen, welche Einfluss auf ihre Kompetenzentwicklung zeigen können. Die Relevanz von Lerngelegenheiten im Studium als Kontextfaktor und in der weiteren Folge auch im Beruf geht somit deutlich hervor. Aktuell befasst sich auch eine Reihe von Studien mit den Auswirkungen der Ausbildung als bedeutende Lerngelegenheit auf das jeweilige Wissen der Lehrpersonen. Im Folgenden werden die Befunde der Studien zur Nutzung von Lerngelegenheiten im Studium und im Beruf angeführt. Aus ihnen erschließt sich die Bedeutung der Lerngelegenheiten als zentraler Kontextfaktor für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.

Kompetenzentwicklung im Studium

Als vermutlich bedeutsamste Quelle für den Kompetenzerwerb (Pohlmann & Kunter, 2009) besteht für die Kompetenzentwicklung in der Ausbildung besonderes Interesse, wenngleich eine lebenslange Weiterentwicklung die Zielvorstellung bildet (Terhart, 2002; Hammerness et al., 2005; Keller-Schneider, 2009). Ihr wird in unterschiedlichen aktuellen Studien eine hohe Wirksamkeit beigemessen, und es zeigt sich, dass trotz aller Kritik an der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme (Oser, 2001), die LehrerInnenausbildung ihr Ziel dahingehend erreicht, dass es im Zuge der Ausbildung zum Aufbau relevanter Wissensbestände wie bspw. zum Aufbau eines bildungswissenschaftlichen Wissens kommt. So weist die Wissensdomäne des pädagogischen Wissens im Zuge des Studiums hohe Zuwächse auf (König & Seifert, 2012). Vergleichende Analysen aus der COACTIV-R Studie zeigten, dass sogenannte QuereinsteigerInnen im Vergleich zu den

LehramtsanwärterInnen diesbezüglich geringere Wissensbestände aufwiesen, was wiederum für die Wirkung der Ausbildung spricht.

So wurden in einer Vorläuferstudie zu ALPHA bei den Studierenden Zuwächse in der Planungskompetenz ermittelt, nach denen die Studierenden am Ende des Studiums ein Ausmaß erreichen, das mit erfahrenen Lehrpersonen gleichzusetzen war. Ebenso stiegen das didaktische und das diagnostische Wissen. Auch die Unterrichtsqualität erfuhr eine Steigerung, wenn gleich nicht in allen Dimensionen (Baer et al., 2011). Den Zuwächsen konnte darüber hinaus eine hohe Stabilität im ersten Berufsjahr konstatiert werden, womit der Ausbildung auch eine gewisse Nachhaltigkeit zugeschrieben werden durfte. Die erworbenen Kompetenzen hielten ebenso einem Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen stand: Im Durchschnitt verfügten Praxislehrpersonen nicht über eine höhere unterrichtliche Handlungskompetenz als Studierende am Ende ihrer Ausbildung (Baer et al., 2011).

Andere Studien zeigten, dass ein Zuwachs der Kompetenz in Verbindung mit der jeweiligen Ausbildungsinstitution oder dem Ausbildungsgang stehen kann. In MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) wurde die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen unter der Berücksichtigung individueller, institutioneller und systemischer Einflussfaktoren untersucht. Auf der individuellen Ebene wurden kognitive Variablen (Erfassung des Professionswissens) und affektiv-motivationale Variablen berücksichtigt. Auf institutioneller Ebene interessierten die Lerngelegenheiten (Curriculumanalyse, Struktur, Umfang der Ausbildung) an den Ausbildungsinstitutionen und auf systemischer Ebene die Ausgestaltung der MathematiklehrerInnenausbildung sowie Merkmale des Schulsystems. Ziel war es, den Kompetenzerwerb angehender Lehrpersonen hinsichtlich der genannten Faktoren zu prüfen. Die Auswirkungen der institutionellen Ebene bieten Hinweise dafür, dass die jeweiligen Schulen, an denen Berufseinsteigende unterrichten, Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der jungen Lehrpersonen nehmen.

Blömeke et al. (2009) verzeichneten Unterschiede je nach Ausbildungslehrgang (gymnasial- oder nichtgymnasial), wonach Sekundärlehrkräfte im Vergleich zu Grundschullehrkräften in den fachspezifischen Wissensdimensionen höhere Werte aufwiesen. Zudem wurden Unterschiede je nach Ausbildungsinstitution ermittelt. Jene, die an einer Institution studierten, die eine längere Ausbildung vorsieht, schnitten mit besseren Leistungen ab als jene an einer Institution mit kürzerer Ausbildung. Es zeigte sich ferner, dass ein Drittel der mathematischen Leistungen,

welche die Studierenden in der Ausbildung erwerben zum einen zwar über individuelle Merkmale, zum anderen aber auch über die Anzahl der im Studium gehörten Themen erklärt werden kann, wobei letzterem Aspekt eine höhere Bedeutung zukommt. Für die Autorinnen stellt dies einen Beweis dafür dar, dass der LehrerInnenausbildung im Vergleich zu den Lernvoraussetzungen (Abschlussnote der Hochschulreife, mathematisches Vorwissen) eine ebenso große Bedeutung beizumessen ist. Die Dauer des Studiums nimmt Einfluss auf die mathematischen Kompetenzen und steht damit in Zusammenhang mit der Institution, an der studiert wird (Felbrich, Müller & Blömeke, 2008b).

In MT21 erbrachten Befunde zur Überprüfung des erziehungswissenschaftlichen Wissens bessere Werte bei den angehenden Grund-, Haupt- und Realschullehrpersonen als bei den Gymnasiallehrpersonen (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008b). Dieses Ergebnis erstaunte deshalb, da der Umfang an Lerngelegenheiten an den beiden Institutionen als vergleichbar zu bezeichnen war. Hingegen gab es bundesländerweit wider Erwarten keine Unterschiede in den Testleistungen zum erziehungswissenschaftlichen Wissen, obwohl die einzelnen Bundesländer unterschiedlich lange Praxisphasen vorsahen und das Ausmaß der Semesterwochenstunden um 100% variierte. Für die AutorInnen stellt sich die Frage, welche Faktoren neben dem quantitativen Umfang der Lerngelegenheiten die Entwicklung professioneller Kompetenz beeinflussen. Sie schließen aus den Befunden, dass neben den strukturellen Vorgaben auch individuelle und/oder institutionelle Schwerpunktsetzungen mögliche Gründe dafür darstellen könnten.

In der COACTIV-R Studie zeigte sich wiederum, dass formale Lerngelegenheiten an der Universität (hoher Anteil des Fachstudiums in der Ausbildung zur Gymnasiallehrpersonen im Vergleich zu anderen Lehrämtern) auf das professionelle Wissen Auswirkungen zeigen (Kleickmann & Anders, 2011). Studierende in den nichtgymnasialen Ausbildungslehrgängen hatten ein höheres Wissen in pädagogisch-psychologischen Inhalten durch den größeren Umfang an erziehungswissenschaftlichen Fächern. Die Nutzung der Lerngelegenheiten, als Anzahl der besuchten Veranstaltungen operationalisiert, erbrachte jedoch entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhang mit dem Ausmaß des bildungswissenschaftlichen Wissens (Kunina-Habenicht et al., 2013).

Kompetenzentwicklung in der Ausbildung aus Sicht der Studierenden

Werden die Studierenden selbst hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Zuge des Lehramtsstudiums gefragt, zeigen sich keine Wirkungen der Ausbildung: Selbsteinschätzungen zeichnen ein negatives Bild darüber, die erforderlichen Kompetenzen im Studium zu erlernen (Oser & Oelkers, 2001; Rauin & Meier, 2007; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008). Entsprechenden Befunden zu Folge schätzten sich angehende LehrerInnen am Ende des Studiums ebenso wenig kompetent ein, wie sie dies am Beginn des Studiums taten (Felbrich, Müller & Blömeke, 2008) oder sie hielten sich in einzelnen Bereiche sogar für weniger kompetent (Rauin & Meier, 2007). Dieser Befund könnte mit Bezug auf die AutorInnen im Zusammenhang mit dem Anstieg der Anforderungen im Laufe des Studiums und dem detaillierteren Wissen stehen, welches die Studierenden bereits erworben haben.

Auch in der LEK Studie schätzten die Studierenden ihre Kompetenzen am Ende des 4. Semesters eher niedrig ein (König & Tachtsoglou, 2012). Am höchsten waren die Einschätzungen im Kompetenzbereich Unterrichten, am niedrigsten im Kompetenzbereich Beurteilen. Ferner erbrachten die Befunde unterschiedliche Einschätzungen zwischen den Regionen. Dies kann u.a. wieder auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen an den Standorten zurückzuführen sein. In dieser Studie wurde auch ein Vergleich der Fremd- und Selbsteinschätzungen angestrebt. Ein Vergleich der Selbsteinschätzungen durch die Studierenden mit einer Testung des Wissens als Leistungstest erbrachte lediglich mittlere bis geringe Zusammenhänge: Das pädagogische Wissen korrelierte den Erwartungen gemäß mit der Selbsteinschätzung in Bezug auf den Kompetenzbereich des Unterrichts, jedoch nicht mit den anderen Kompetenzbereichen (Erziehen, Beurteilen). Zwischen der Selbsteinschätzung und dem bildungswissenschaftlichen Wissen zeigten sich keine Zusammenhänge. König und Tachtsoglou (2012) führen dieses Ergebnis auf die mangelnde Erfahrung der Studierenden zurück, auf Grund derer keine adäquaten Einschätzungen zu erwarten seien. Fehlende Erfahrungen könnten dafür verantwortlich sein. Nicht zu vergessen ist, dass die Studierenden im Studium noch unter Leistungsdruck stehen, der ebenso in Zusammenhang mit den niedrigen Kompetenzerwartungen stehen könnte. Auch sind verdeckte Rückmeldungen an die jeweilige Ausbildungsinstitution nicht auszuschließen. Der Befund könnte somit als Rückmeldung der Studierenden an die Ausbildungsinstitutionen interpretiert werden, wonach sie sich nur unzureichend auf den Beruf vorbereitet fühlen.

Kompetenzentwicklung in Referendariat und Beruf

Die Nutzung von Lerngelegenheiten wurde auch im Referendariat und im Beruf untersucht. Im Zuge des Referendariats konnte die soziale Unterstützung aus dem kontextuellen Umfeld von Richter et al. (2011) als zentrale Lerngelegenheit ermittelt werden. So schätzten ReferendarInnen die ihre MentorInnen, aber auch die jeweiligen Seminare des Vorbereitungsdienstes, als hilfreich ein. Diese emotionale und informationsbezogene Unterstützung ging zudem mit erhöhten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und geringerer emotionaler Erschöpfung einher.

Das berufliche Umfeld bildet nicht nur für ReferendarInnen, sondern auch für amtierende Lehrpersonen im Zuge der Kompetenzentwicklung zentrale Lerngelegenheiten. In einer Studie von Bakker, Demerouti, Hakanen und Xanthopoulou (2007) gingen die Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld, die Wertschätzung durch die KollegInnen und die Schulleitung bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen als zentrale Ressourcen hervor. Mayr (2007, 2010b) stellte in einer repräsentativen Längsschnittstudie fest, dass die im Beruf beschrittenen Lernwege in einem deutlichen Zusammenhang mit verschiedenen Kompetenzfacetten stehen, die sich die Lehrpersonen in den einzelnen beruflichen Tätigkeitsfeldern zuschreiben. So korreliert bspw. das Lernen aus der Berufspraxis mit allen Kompetenzbereichen. Anregungen aus dem Kollegium stehen in Beziehung mit der Gestaltung des Unterrichts, der Leistungsbeurteilung oder bspw. dem kompetenten Umgang mit Eltern. Als zentrale Lerngelegenheit ging in dieser Studie neben dem Lernen aus der eigenen Berufserfahrung auch das Aufgreifen von Anregungen aus dem Kollegium hervor. Allerdings zeigten auch die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Wahl der beschrittenen Lernwege und auf die Kompetenzselbsteinschätzung.

Bezüglich der Auswirkungen kontextrelevanter Lerngelegenheiten im Beruf interessieren auch Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie TALIS (Teaching and Learning International Survey; Internationale Studie über Lehren und Lernen; OECD, 2009a) zum Arbeitsumfeld von Lehrpersonen. TALIS hat u.a. das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen, d.h. die Bereitschaft zur Weiterbildung im Beruf (Besuch von Kursen, Workshops, etc. ...) auf formeller und informeller Ebene (Gespräche mit KollegInnen) zum Untersuchungsgegenstand (Schmich & Schreiner, 2009). Die Befunde verweisen auf die Bedeutung des kontextuellen Umfelds im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen. Während den Lehrpersonen der OECD-/EU-Länder insgesamt eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung konstatiert

wird – es zeigte sich, dass 20% der Befragten insbesondere den zeitintensiven Qualifikationsprogrammen die größten Effekte auf die Kompetenzentwicklung zuschreiben – geben im Vergleich dazu 90% an, dass sie in einem regelmäßigen, informellen Austausch über berufsrelevante Fragen mit den KollegInnen stehen.

Interessanterweise wies auch die Dauer der Zugehörigkeit zu einem LehrerInnenkollegium Zusammenhänge mit dem Ausmaß der Fortbildung auf: LehrerInnen, die zwischen drei und fünf Jahren an der gleichen Schule unterrichten, nahmen signifikant mehr Fortbildungen in Anspruch als alle anderen Gruppen. Der Befund ist allerdings schwer zu interpretieren. Es könnte sich um junge, unerfahrene LehrerInnen handeln, die jeweils neu an eine Schule kommen und aus diesem Grund einen erhöhten Bedarf an Fortbildungen sehen. Es sind aber auch berufsbiografische oder kontextuelle Einflüsse denkbar, woraus nach einem gewissen Eingewöhnungszeitraum und dem ausreichenden Erfahrungsaustausch im Kollegium der Wunsch nach neuen Impulsen erwächst.

Die Nutzung von Lerngelegenheiten wurde auch im Rahmen von COACTIV untersucht (Richter et al., 2010). Es erwiesen sich schulische Merkmale und Merkmale der Person als Einflussgrößen auf das Fort- und Weiterbildungsverhalten von Lehrkräften. So zeigte sich die allgemeine Wertschätzung von Fortbildungen im Kollegium bei der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten als bedeutend. Eine weitere für die vorliegende Arbeit wesentliche Aussage der Studie ist, dass jüngere Lehrpersonen sich stärker an einer Zusammenarbeit mit KollegInnen orientierten, die älteren stärker am Lesen von Fachliteratur. Wenngleich ebenso die konstruktivistischen Überzeugungen der Lehrkräfte und ihr Engagement im Beruf als dispositionale Merkmale das Wahrnehmen von Fortbildungsveranstaltungen vorhersagen konnten und auch berufsbiografische Aspekte relevante Faktoren darstellten, deuten die Befunde darauf hin, dass es entscheidend ist, welche Überzeugungen an der Schule bezüglich des Weiterlernens im Beruf vorherrschen und welche Fortbildungskultur insgesamt an der Schule vorliegt.

Zusammenfassung

Abschließend wird festgehalten, dass die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen unter der Nutzung von Lerngelegenheiten im Sinne einer Interaktion bzw. Auseinandersetzung zwischen Person und kontextuellem Umfeld erfolgt. Sie nimmt ihren Ausgang in den Dispositionen und Vorerfahrungen bzw. der Fähigkeit zur Selbstorganisation im Studium und findet ihre Fortsetzung im Beruf. Dabei stellt das jeweilige institutionelle Umfeld – die Ausbildungsinstitution auf der einen und die

Organisation Schule auf der anderen Seite – unterschiedliche Lerngelegenheiten bereit, die Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zeigen können. Ebenso geht aus den Befunden die Bedeutung des Kollegiums für junge Lehrpersonen und deren Entwicklung hervor. Damit sind Konstituenten umrissen, nach denen sich die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in einem Spannungsverhältnis zwischen Disposition und Interaktion mit kontextuellen Rahmenbedingungen beschreiben lässt. Es ist dies ferner ein Prozess, der die Fähigkeit zur Selbstregulation einschließt, wie sie durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften der Kompetenzdefinition nach Weinert (2001a) umrissen wurden.

Diese Überlegungen führen zu einer weiteren selbstregulativen Kraft, die im Zusammenhang mit der professionellen Kompetenz und Leistung von Lehrpersonen in der internationalen Forschung zum Lehrberuf vielfach Beachtung erfährt. Es ist dies das Konstrukt der Selbstwirksamkeit, welches seinen Ausgang ebenso in den Dispositionen der Person als zentrale HandlungsagentIn nimmt, das jedoch unweigerlich auch mit dem systemischen Rahmenbedingungen und dem sozialen Umfeld in Zusammenhang steht. Die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ihre Wirkungen im Zuge der Kompetenzgenese und zentrale Determinanten des Umfelds als mögliche Einflussgrößen werden im Folgenden aufgezeigt.

3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Aus den Überlegungen zu den berufsspezifischen Kompetenzkonzepten und den angeführten Bedingungen für einen gelingenden Kompetenzentwicklungsprozess im ersten Theorieteil lassen sich Determinanten festmachen, die nicht nur in den kognitiven Merkmalen der Person sondern auch in den emotional-motivationalen Vorstellungen, Überzeugungen und Merkmalen der Person begründet liegen und gleichsam als Bedingungen dafür aufgefasst werden, dass Kompetenzen entwickelt werden können (Lang-von Wins, 2003). Motivationale Orientierungen und die Selbstregulationskraft der Person werden dabei als Faktoren der psychologischen Funktionsfähigkeit begriffen, die im Zuge der Kompetenz von Lehrkräften zunehmend diskutiert werden und in aktuellen Studien zur professionellen Kompetenz wie COACTIV, COACTIV-R oder LEK entsprechende Berücksichtigung finden. Sie sind in der Lage die „psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns“ über einen längeren Zeitraum sicher zu stellen (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Damit garantieren sie eine für die Entwicklung von Kompetenzen kontinuierlich erforderliche Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft auch wenn Schwierigkeiten und Barrieren zu überwinden sind. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen eine solche motivationale Orientierung dar, welche die selbstbezogenen Kognitionen von Lehrpersonen thematisieren. Sie sind besonders dann von Bedeutung, wenn neue Herausforderungen anstehen, wie dies bspw. im Berufseinstieg für junge Lehrkräfte zutrifft (Lipowsky, 2006; Larcher, 2005).

Menschen, die sich als selbstwirksam einschätzen, verfügen über die Zuversicht in ihre eigene Handlungsfähigkeit. Sie greifen Schwierigkeiten aus eigener Kraft auf und gestalten ihr Leben aktiv (Jerusalem et al., 2007, S. 5f.). Kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse werden durch subjektive Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Handlungsfähigkeit gesteuert (Bandura, 1993). Wer von seiner eigenen Handlungsfähigkeit überzeugt ist, wird sich in hohem Maße in der Lage sehen, Schwierigkeiten zu bewältigen und sein Leben aktiv gestalten zu können. Schwarzer und Jerusalem (2002) kommen deshalb zu dem Schluss, dass die optimistische Erwartung an die eigene Kompetenz eine Grundbedingung für die Entwicklung von innovativen und kreativen Ideen zur Umsetzung und Bewältigung von Anforderungen mit entsprechend ausdauerndem

Verhalten darstellt. Die Selbstwirksamkeit gilt als Basis für eine hohe Motivation und ein hohes Leistungsvermögen.

Diese Annahme wird durch empirische Befunde gestützt. Abele (2011) ermittelte in der Langzeitstudie „MATHE“ Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Prädiktoren nicht nur für den subjektiven beruflichen Erfolg (Leistungseinschätzung) sondern auch für den objektiven Berufserfolg (Beschäftigungsumfang). Ferner nehmen eine hohe Zielorientierung und das Ausmaß der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen am Beginn der Berufstätigkeit einen positiven Einfluss auf die Höhe des späteren Gehalts und den Berufsstatus nach drei Jahren (Abele & Spurk, 2009a, 2009b). Auf Grund ihrer handlungsregulierenden und motivierenden Funktion stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entscheidende Faktoren im Entwicklungsprozess von Kompetenzen dar.

Eine positive Erwartung an die eigene Kompetenz stellt gleichzeitig die Voraussetzung dar, dass dem schulischen Alltag kompetent begegnet werden kann und psychisches wie körperliches Wohlbefinden und eine hohe Zufriedenheit im Beruf wahrgenommen werden. Befunde von Lipowsky (2003) belegen, dass Lehrpersonen, die sich hoch selbstwirksam wahrnehmen, zufriedener mit ihrer Kompetenzentwicklung sind. In der aktuellen Bildungsforschung und Diskussion um eine verstärkte Bildungsautonomie (Blossfeld et al., 2010) werden daher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen u.a. auf die Prozesse des Lernens in Bezug auf Autonomie und Selbstregulation sowie auf die Bewältigung von Stress bei LehrerInnen und SchülerInnen übertragen (Schwarzer & Warner, 2011; Abele, 2011; Wudy & Jerusalem, 2011). Ihre theoretische Konzeption findet aber nicht nur im schulischen Kontext Anwendung, sondern auch in weiteren Handlungsfeldern wie bspw. in der Gesundheitsforschung (Schwarzer, 1997; Schröder, 1997), im Gesundheitsmanagement von Unternehmen (Ulich & Wülser, 2005) oder im Sport (Abele, Brehm & Paheimer, 1997).

3.1 Definition und Begriffsklärung

Die Überzeugung, aus eigener Kraft Handlungen ausführen zu können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten (Baumert & Kunter, 2006), wird als „self efficacy“ (Bandura, 1995, 1997, 2000, 2001; Guskey & Passaro, 1994) bzw. im deutschen Sprachgebrauch als Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet. Sie gilt als wesentliche

Komponente des Erfolgs und basiert auf dem Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz (Bohnsack, 2004). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist für den Aufbau von Kompetenzen konstitutiv, da sie kognitive und auch motivationale Aspekte umschreibt, wie sie in Lern- und Entwicklungsprozessen als zentral betrachtet werden (Weinert, 2001a). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen somit eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen dar, sie gelten als „Prädiktoren für die Qualität von Handlungen“ (Kunter, 2011, S. 261).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen setzte sich in den vergangenen 20 Jahren im Bereich der Forschung zur Unterrichtstätigkeit neben dem Konzept der Kontrollüberzeugungen nach Rotter (vgl. 1966) durch (Baumert & Kunter, 2006). Auch Kontrollüberzeugungen umschreiben positive Erwartungshaltungen, sie sind jedoch nicht gleichzusetzen mit der Überzeugung in die eigene Wirksamkeit. Bandura (1997) grenzt das Konstrukt der Selbstwirksamkeit von der Konzeption der Kontrollüberzeugung (*locus of control*) deutlich ab; er erklärt, dass „beliefs about whether one can produce certain actions (*perceived self-efficacy*) cannot [...] be considered the same as beliefs about whether actions affect outcomes (locus of control) (S. 20, kurs. im Orig.). Erst aus der Überzeugung heraus, dass erzielte Ergebnisse auf die eigene Handlungsfähigkeit zurückgeführt werden können, ergebe sich ihre eigentliche Kraft und Funktion. Selbstwirksamkeitserwartungen stellen somit „Kompetenzerwartungen“ dar, die von „Konsequenzerwartungen“ als Handlungsergebniserwartungen abzugrenzen sind (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Bandura (1997) formuliert diese Unterscheidung in Handlungsergebniserwartungen (*outcome expectations*) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (*efficacy expectations*) folgendermaßen:

„Perceived self-efficacy is a judgment of one’s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce“ (S. 21).

Eine Kontrollüberzeugung bzw. Handlungsergebniserwartung könnte die Auffassung darstellen, nach bestandener Lehrabschlussprüfung, über Qualifikation und Berechtigung zur beruflichen Ausübung dieser Tätigkeit zu verfügen. Die Befähigungsbescheinigung zum Lehrberuf würde somit als Folge (Handlungsergebnis) der Prüfung – als *Wenn-Dann* Beziehung (Schmitz & Schwarzer, 2000) – erwartet: *Wenn* ich die Lehrbefähigung erhalte, *dann* kann ich als Lehrerin tätig sein. Das erwartete Ergebnis sagt jedoch nicht aus, inwiefern die Person überzeugt ist, diese Qualifikation erfolgreich erwerben zu können (*efficacy*

expectation). Eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich insofern nicht auf die erwartete Folge, sondern sie bringt die Einschätzung der eigenen Kraft und Kompetenz (Kompetenzerwartung) zum Ausdruck, den Abschluss tatsächlich zu schaffen: „Ich bin mir sicher, dass ich bestehen werde!“ Handlungsergebniserwartungen sind somit von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu unterscheiden. Mit Bezug auf Schmitz und Schwarzer (2000) sind Selbstwirksamkeitserwartungen (bzw. -überzeugungen) mit Kompetenzerwartungen (-überzeugungen) gleichzusetzen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen ferner ein *dreidimensionales* Konstrukt dar. Unter *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden generell optimistische Haltungen verstanden, das Leben kompetent bewältigen zu können. *Bereichsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fokussieren hingegen auf eine konkrete Anforderung in einem bestimmten Kontext (Schwarzer & Warner, 2011). Als Beispiel ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit² (Schwarzer & Jerusalem, 1999) oder „teacher-efficacy“ (Bandura, 1997), wie sie im anglo-amerikanischen Sprachraum bezeichnet wird, zu nennen. Das Konzept findet eine ganze Reihe weiterer Ausformulierungen wie bspw. sportsspezifische (Fuchs & Schwarzer, 1994), entwicklungsbezogene (Noefer, Stegmaier, Molter & Sonntag, 2008) oder rollenüberspannende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bierhoff, Lemiech & Rohmann, 2012), um nur einige zu nennen. Die Vielfalt der Ausformulierungen bringt die Situations- und Kontextspezifität der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das damit verbundene Bemühen um eine adäquate Konzeptualisierung derselben zum Ausdruck.

Bandura (1997) formulierte auf Grund der sozial-kognitiven Ausrichtung des Konstrukts der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine zusätzliche Dimension. Sie umschreibt ergänzend zur *individuellen* auch eine *kollektive* Erwartung und meint „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu

² In der vorliegenden Arbeit wird nicht von Lehrer-Selbstwirksamkeit sondern von lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeit gesprochen, um einer geschlechtergerechten Formulierung nachzukommen, welche die Lehrer- als auch die Lehrerinnen-Selbstwirksamkeit inkludiert.

erreichen“ (Bandura, 1997, S. 476, übersetzt durch Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195). Diese Einschätzung der Gruppenselbstwirksamkeit bezieht sich dabei nicht darauf, ob sich ein Individuum selbst oder andere Gruppenmitglieder als kompetent einschätzt. Es ist darunter auch nicht die Summe der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verstehen, sondern die „Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen kognitiven Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotential ergibt“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 498).

Die genannten Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind voneinander nicht unabhängig (Bandura, 1997). Dementsprechend zeigen sich in verschiedenen Studien deutliche Zusammenhänge (Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zaccaro et al., 1995). Es wird jedoch betont, dass die beiden Facetten eigenständige Konstrukte darstellen, wie empirische Befunde untermauern. So können *individuelle* Überzeugungen von Gruppenmitgliedern durchschnittliche, ihre *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aber dennoch hohe Werte aufweisen. Dies ist der Fall, wenn es der Gruppe gelingt, die *individuellen* Ressourcen ihrer Mitglieder entsprechend gut zu koordinieren. Somit kann die *kollektive* Selbstwirksamkeit einer Gruppe mit niedrigen *individuellen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen höher sein als die einer Gruppe von Personen mit hohen, *individuellen* Werten (Zaccaro et al., 1995, S. 311; zit. nach Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41).

3.2 Theoretische Verankerung

Die sozial-kognitive Persönlichkeitstheorie nach Bandura (1993, 1997, 2001) liefert eine Erklärung des Zusammenhangs zwischen emotional-motivationalen Vorstellungen, Überzeugungen und Verhalten. Nach dieser Theorie werden „kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) und zwar vorwiegend durch Handlungsergebnis- und Kompetenzerwartungen. Diese sind von Bedeutung, wenn Leistungs- bzw. Lernprozesse als Zielerreichungsprozesse verstanden werden (Schwarzer & Warner, 2011) und Prozesse der Selbstregulation bzw. Selbstorganisation erforderlich sind. Insofern können sie als „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ (Schwarzer & Schmitz, 2002, S. 37) bezeichnet

werden, woraus sich ihre Funktion als relevante Größe in Kompetenzentwicklungsprozessen ergibt (Fuchs, 2005).

3.2.1 Struktur und Funktion menschlicher Handlungsfähigkeit

Im Folgenden soll geklärt werden, welche Prozesse das menschliche Handeln beeinflussen. Den Fokus bilden Überlegungen Banduras (2001) zur Fähigkeit des Menschen, bewusst Dinge durch das eigene Zutun zu planen, in Gang zu setzen und die persönliche Entwicklung voranzutreiben: „The core features of agency enable people to play part in their self-development, adaption, and self-renewal with changing times“ (Bandura, 2001, S. 2). Bandura spricht von einem Überzeugungssystem in die eigene Handlungsfähigkeit als einem funktionstüchtigen Abbild der Welt, das dem Menschen ermöglihe, seine Ziele adäquat verfolgen zu können. Er schildert das System folgendermaßen:

“People have to make good judgments about their capabilities, anticipate the probable effects to different events and courses of action, size up sociostructural opportunities and constraints, and regulate their behavior accordingly. These believe systems are a working model of the world that enables people to achieve desired outcomes and avoid untoward ones” (Bandura, 2001, S. 3).

Das Überzeugungssystem der „efficacy beliefs“ beeinflusst dabei nicht nur die Handlungsplanung, sondern auch die Verfolgung des Ziels bis hin zu seiner tatsächlichen Erreichung. Über kognitive Prozesse erfolgt die Handlungsplanung: Ein erwartetes Handlungsergebnis wird vorweg genommen, wobei diese Vorstellung in der weiteren Folge einen determinierenden Einfluss im Handlungsprozess ausübt. Bandura (2001) geht damit über das traditionelle Schema des Reiz-Reaktion Denkens der behavioristischen Tradition hinaus (Krapp & Ryan, 2002). Er nimmt an, dass über das antizipierte Ergebnis eine starke Intention und ein Commitment zu seiner Bewerkstelligung entstehen (Bandura, 2001).

Intentionen werden damit zu „self-motivators“, die das Auf-sich-Nehmen der erforderlichen Anstrengungen und Kräfte zur Erzielung der kognitiv vorweggenommenen Handlungsergebnisse sicherstellen. Dieser metakognitive Prozess der Reflexion resultiert aus der Einschätzung, wie stark eine Person überzeugt ist, das eigene Verhalten bzw. umliegende Ereignisse steuern zu können (Bandura, 1997; 2001). Eine zentrale Überlegung des Konzepts stellt die Vorstellung dar, dass die Handlungsregulation bzw. Handlungsmotivation in der

Überzeugung in das eigene Vermögen gründen (Bandura, 2001). Indem den Menschen nach Bandura (1997, 2001) nichts mehr antreibt als der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit zur Erreichung persönlicher Ziele, wird diese Überzeugung zum entscheidenden Moderator. Bandura (2001) hält die Fähigkeit des Menschen zur Vorausplanung und Selbstregulation sowie die damit einhergehende Intentionalität zur Erreichung vorweggenommener Ergebnisse als Ursprung und Antrieb menschlichen Handelns. Es sind motivationale Prozesse beschrieben, wie sie auch bei Weinert (2001) und Erpenbeck und Heyse (2007) für die Kompetenzentwicklung als bedeutsam formuliert wurden. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen somit in enger Verbindung mit der Konzeption und der Genese von Kompetenzen.

3.2.2 Regulierende Prozesse menschlicher Handlungsfähigkeit

Wie die genannten Überzeugungen in die eigene Wirksamkeit die menschliche Handlungsregulation beeinflussen, wird im Wesentlichen durch vier Prozesse beschrieben: Es sind dies kognitive, motivationale, affektive und nicht zuletzt auch selektierende Prozesse, welche die handlungsregulierenden Funktionen übernehmen. Diese Prozesse wirken nicht isoliert voneinander, sondern agieren in Wechselwirkung (Bandura, 1993, 1995, 1997). Im Folgenden werden diese Prozesse beschrieben, gleichzeitig werden Bezüge zu verwandten Konzepten hergestellt, um Querverbindungen zu weiteren Theorielinien aufzuzeigen und das Konzept zu positionieren.

Kognitive und motivationale Prozesse

Bandura (2001) ist der Ansicht, wie bereits deutlich wurde, dass die meisten Handlungen zuerst in Gedanken vorweggenommen werden. Somit kommt der kognitiven Überzeugung in die eigene Kompetenz auf Grund ihrer Steuerungsfunktion eine Schlüsselrolle in motivationalen Prozessen zu (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diesbezügliche Kognitionen nehmen auch in der Motivationsforschung eine zentrale Funktion ein (Reisenzein, 2006). Sie sind insbesondere für Zielsetzungstheorien (Locke & Latham, 1990) bedeutsam. Motivationspsychologischen Konzepten zufolge werden kognitive Repräsentationen von Handlungsergebniserwartungen für Leistungserfolge als bestimmend erachtet (Kleinbeck, 2006). Auch in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung kommt ihnen eine hohe Erklärungskraft in der Beschreibung von Handlungsprozessen zu. Als eine bedeutende Theorie in diesen Zusammenhang ist die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 1993) anzuführen (Krapp

& Ryan, 2002). Die Konzeption der Überzeugung in die eigene Wirksamkeit lässt sich somit in der Tradition motivationspsychologischer Forschungstheorien verankern, wie dies auch Bandura (1999, 1997, 2001) selbst vornimmt. Doch welche Kognitionen sind angesprochen und wie übernehmen diese motivierende Funktion?

Bandura (1997, 1999) reiht sein Konstrukt in die Wert-Erwartungstheorien ein, die gegenwärtig den Kernaspekt fast aller aktuellen motivationstheoretischen Ansätze abbilden (Reisenzein, 2006). Er tut dies jedoch, indem er den Wert-Erwartungs-Ansatz um den Aspekt der Selbstwirksamkeit erweitert. Die Konzeption nimmt an, dass ein erwartetes Handlungsergebnis als besonders attraktiv eingeschätzt werden muss (Vroom, 1964), um als Motivator zu fungieren. Dabei stehen das Vertrauen in die eigene Tüchtigkeit, die Attraktivität des Ziels und soziale Einflüsse sowie die Arbeits- und Lernumgebung in engem Zusammenhang mit der Zielbindung (Kleinbeck, 2006). Bandura (1999, 1997, 2001) argumentiert, dass die motivationale Kraft nicht aus dem erwarteten Handlungsergebnis resultiert, sondern dass der motivationale Einfluss in erster Linie durch die Überzeugung in die eigene Kompetenz gesteuert wird, das Ziel erreichen zu können. Es gebe schließlich eine Reihe erstrebenswerter Ziele, die von vielen Menschen erst gar nicht ins Auge gefasst werden, da ihnen die Überzeugung in die eigene Wirksamkeit fehle, diese tatsächlich erreichen zu können. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beeinflusst, inwieweit herausfordernde oder weniger herausfordernde Ziele antizipiert werden. Erst dann, wenn ein Mensch von seiner Handlungsfähigkeit überzeugt ist, wird er das antizipierte Ziel anstreben und mit entsprechendem Commitment verfolgen (Locke & Latham, 1990).

Erfährt ein Mensch Erfolg oder Misserfolg in der Zielerreichung sucht er ferner nach Ursachen für dieses Ereignis. Dazu analysiert er die Bedingungen der Situation und nimmt Attributionen vor (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006). Dies stellt eine Grundannahme der Attributionstheorie dar. Sie begreift die Ursachensuche als Motivationsprinzip. Ein selbstwirksamer Mensch wird nach Bandura (1995), den Erfolg des erreichten Ziels auf die *eigene* Wirkungskraft und nicht auf *externe* Einflüsse zurückführen, womit sein Konzept auch in die Nähe attributionstheoretischer Ansätze (Weiner, 1986) rückt. Nach Bandura (1995) führen selbstwirksame Personen Misserfolge darauf zurück, dass sie ihr Ziel mit zu geringer Anstrengung verfolgten, wenig selbstwirksame Person hingegen, attribuieren den Misserfolg auf ihre eigene Unfähigkeit. Werden persönliche Anstrengungen als individuelle Erfolge eingeschätzt und auf die eigene Kompetenz

bezogen, lassen diese Überzeugungen motivationsförderliche Attributionen erkennen, wohingegen die Zuschreibung von negativen Ereignissen auf die persönliche Verantwortung demotivierende Attributionen darstellen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Im vorliegenden Kontext würde dies bedeuten, dass eine selbstwirksame Lehrperson den Leistungserfolg ihrer SchülerInnen der eigenen Unterrichtskompetenz und nicht den äußeren Umständen zuschreibt.

Ob und inwiefern das Erreichen des Ziels als erfolgreich eingeschätzt wird, obliegt der Reflexion bzw. dem Vergleich der erzielten Leistung mit den individuellen Erwartungen und personbezogenen Standards. Da in der Regel nur Ziele verfolgt werden, die persönlichen Standards und individuellen Vorstellungen entsprechen, was richtig oder was falsch bzw. gut oder schlecht ist, bilden diese den Maßstab der Selbsteinschätzung. Damit wurzeln die antizipierten Handlungsergebnisse bzw. Ziele im Sinne Banduras in einem persönlichen Wertesystem, wie dies auch von Erpenbeck und Heyse (2007) in den theoretischen Ansätzen zur Selbstorganisation und Kompetenzbiographie als relevant für den Aufbau von Kompetenzen konzeptionalisiert wurde. Dieses ist jedoch nicht isoliert vom sozialen Umfeld zu betrachten. So kann sich eine Lehrperson auch an anderen Lehrpersonen messen, die ihr bspw. als Vorbilder dienen. Ebenso werden ihre individuellen Wertvorstellungen auf die Wertvorstellungen im Kollegium treffen, womit auch von kontextuellen Einflüssen auszugehen ist. Auf die Bedeutung sozialer Bedingungen wird näher in Kapitel 3.2.3 eingegangen.

Affektive Prozesse

In Abhängigkeit der erfolgten Einschätzung entstehen unterschiedliche Emotionen und Gefühle, womit affektive Prozesse der Selbstregulation angesprochen sind. Die Einschätzung, den Schwierigkeiten und Herausforderungen des schulischen Alltags nicht wirkungsvoll entgegen zu treten bzw. den SchülerInnen nicht zum erhofften Erfolg verhelfen zu können, kann als Versagen empfunden werden. Bandura (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einem nicht-selbstwirksamen Denken, das zu Depression und Leistungsverlust führen kann. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten daher als Ressource in schwierigen Situationen (Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik 2007, 2010, Schwarzer & Hallum, 2008). Die optimistische Kompetenzerwartung hingegen ist für einen konstruktiven Umgang mit Stressoren zentral, damit Lehrpersonen in der Lage sind, Beanspruchungen und Stressoren von sich abzuwenden. Eine intakte Gefühlsregulation und die Fähigkeit, nach Misserfolgen negative Affekte abzuwenden, scheinen daher bedeutsam.

Verschiedene Konzepte weisen in diese Richtung. Biebrich und Kuhl (2004) sehen in der Fähigkeit zur Regulation der Gefühle ein System des Selbstschutzes. Sie konnten aufzeigen, dass die Fähigkeit zur intakten Gefühlsregulation in engem Zusammenhang mit optimistischen Kompetenzerwartungen steht. Diese Befunde bestätigen soweit die Annahme Banduras (1997, 1999), nach der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu einem guten Umgang mit Ruminationen und Gefühlen der Bedrohung führen und die Stimmung eines Menschen positiv beeinflussen. Er formuliert diese Überlegungen mit einem Sprichwort: „You cannot prevent the birds of worry and care from flying over your head. But you can stop them from building a nest in your head“ (Bandura, 1995).

Mit dieser Vorstellung sind ferner Verbindungen zu transaktionalen Stressmodellen (Lazarus, 1966; Udris & Frese, 1992; Ulich & Wülser, 2005) erkennbar, die gleichermaßen von kognitiven Einschätzungen eines Stressors als Bedrohung oder Herausforderungen ausgehen und in deren Abhängigkeit der Umgang mit stressenden Situationen erfolgt. Selbstwirksame Personen verfügen nicht nur über einen optimistischen Umgang mit Herausforderungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002), sondern ebenso über eine hohe Resilienz nach Rückschlägen, wie Forschungsbefunde zur Krankheitsbewältigung empirisch belegen (Schröder, 1997). Auch Antonovsky (1997) postuliert in seinem salutogenetischen Konzept der Handhabbarkeit von Ereignissen, dass Personen mit hohen Widerstandsressourcen sich gut in der Lage sehen, Stressoren abzuwenden und diese eher herausfordernd und weniger als bedrohend wahrzunehmen.

Er selbst stellt partielle Affinitäten zwischen der Salutogenese und dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fest, die sich sowohl über das gemeinsame Verständnis von motivationalen als auch von emotionalen Prozessen herstellen lassen, wenngleich sie sich in der Terminologie unterscheiden: Aus sozial-kognitiver Perspektive wird von *Selbstwirksamkeit*, aus Perspektive der Salutogenese wird von *Handhabbarkeit* von Ereignissen gesprochen. Personen mit einem hohen Kohärenzgefühl im Sinne des Konzepts der Salutogenese als auch selbstwirksame Personen wissen um Strategien, gegebenenfalls Bedrohungen von sich abzuwenden, und können einen guten Umgang mit ihren Emotionen finden (Bandura, 1995).

Befunde aus der Gesundheitsforschung konnten in diesem Zusammenhang aufzeigen, dass hoch selbstwirksame Personen bspw. von sich aus soziale Unterstützung mobilisieren, wenn sie Hilfe brauchen (Schröder, 1997). Die Fähigkeit

zum selbstwirksamen Denken erweist sich somit in verschiedenen Konzepten und Situationen als bedeutsam im Umgang mit Affekten. Schwarzer und Jerusalem (2002) reihen das Konstrukt daher u.a. in das der internalen Kontrollüberzeugungen nach Rotter (1966) oder in das Konzept der Salutogenese nach Antonovsky (1997) ein, die von überdauernden Bewältigungsmustern in Bezug auf die Handhabbarkeit von Lebensumständen ausgeht. Alle diese Konzepte gehen von einem optimistischen Interpretationsstil mit stabiler Beschaffenheit aus.

Selektierende Prozesse

Bandura (1995) nimmt an, dass Menschen Situationen und Umgebungen meiden, von denen sie glauben, dass sie diese nicht bewältigen können, womit sozial-kognitive Aspekte angesprochen sind. Er geht davon aus, dass sich Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor herausfordernden Umgebungen und schwierigen Aufgaben scheuen, da sie diese mehr als Bedrohung denn als Herausforderung erleben würden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass Personen in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Entscheidung für diese oder jene Umgebung unterschiedliche Bedingungen für die Entwicklung ihrer Kompetenzen schaffen. Das Entscheidungs- bzw. Selektionsverhalten einer Person nimmt somit starken Einfluss auf die persönliche Entwicklung. Nach Bandura (1999) hat die Wahl der Umgebung noch lange, nachdem die Entscheidung gefallen ist, Einfluss auf die zu erwerbenden Kompetenzen. Sie kann sich sowohl fördernd als auch hindernd auswirken. Somit nehmen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Einfluss auf den gesamten Werdegang einer Person. Eine berufseinsteigende Lehrperson kann sich an einer Schule bewerben, die hohe berufliche Anforderungen stellt, weil sie bspw. ein jahrgangsübergreifendes oder inklusives Schulmodell vorsieht. Sie kann aber auch eine Regelschule wählen. Die Entscheidung für das eine oder andere Schulmodell wird dabei nicht unabhängig von der persönlichen Einschätzung der Bewältigbarkeit und Kompetenz in Bezug auf das zu erwartende Umfeld fallen. In Abhängigkeit der getroffenen Entscheidung eröffnen sich der Lehrperson unterschiedliche Entwicklungschancen.

Dass der Einfluss der Umgebung eine nicht zu vernachlässigende und zugleich auch eine veränderbare Größe darstellt, konnten Fuchs (2005) und Jerusalem et. al (2007) zeigen, indem es ihnen gelungen ist, Lernumgebungen für LehrerInnen und SchülerInnen zu schaffen, die der Selbstwirksamkeit förderlich sind. So konnte auch Bauer (2010, 2012) belegen, dass bspw. das schulische Umfeld in Zusammenhang mit der pädagogischen Wirksamkeit – diese stellt ein dem Konzept der

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nahes Konstrukt dar – von Lehrpersonen steht. Auf die jeweiligen Auswirkungen des Kontexts auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird unter Kapitel 6.1 und 6.2 Bezug genommen. Zuvor werden jedoch die theoretischen Überlegungen zu den Bedingungsfaktoren menschlichen Handelns auf Basis des Konzepts der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geklärt.

3.2.3 Soziale Bedingungsfaktoren menschlichen Handelns

Bandura (1986) geht von sozialen Bedingungsfaktoren des menschlichen Handelns aus. Die beschriebenen Kognitionen zur persönlichen Handlungskompetenz erfolgen somit nicht unabhängig vom sozialen Umfeld einer Person. Damit ist die theoretische Verortung des Konzepts der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der sozial-kognitiven Lerntheorie angesprochen. Sie steht in der Tradition des Behaviorismus, hat sich jedoch „zu einer umfassenden sozialpsychologischen Konzeption weiterentwickelt“ (Fuchs, 2005, S. 40). Sie geht von reziproken Mechanismen zwischen den Überzeugungen eines Individuums, der Umwelt und ihrem Verhalten aus. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen resultieren somit aus transaktionalen Prozessen innerhalb einer triadischen Konzeption, wie sie in Abbildung 7 (siehe Seite 103) dargestellt ist. Der reziproke Determinismus zwischen Verhalten, Person und Umwelt lässt sich mit Pajares (1996) folgendermaßen fassen:

„the view that (a) personal factors in the form of cognition, affect, and biological events, (b) behavior, and (c) environmental influences create interactions that result in a triadic reciprocity [...] individuals are viewed both as products and as producers of their own environments and of their social systems“ (Pajares, 1996, S. 544).

Die Art und Weise, wie ein Individuum seine Leistung reflektiert und interpretiert, bestimmt dieser Konzeption folgend einerseits, wie das Individuum seine Umgebung gestaltet (bzw. modifiziert), und andererseits, welche Überzeugungen es aus dem Umfeld generiert. Diese Überzeugungen wiederum prägen und modifizieren zukünftige Leistungen. In einem Prozess der Selbstevaluation werden die wahrgenommenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eingebunden, die (als eingeschätzte Kompetenz) das Verhalten einer Person somit in zweifacher Weise tangieren:

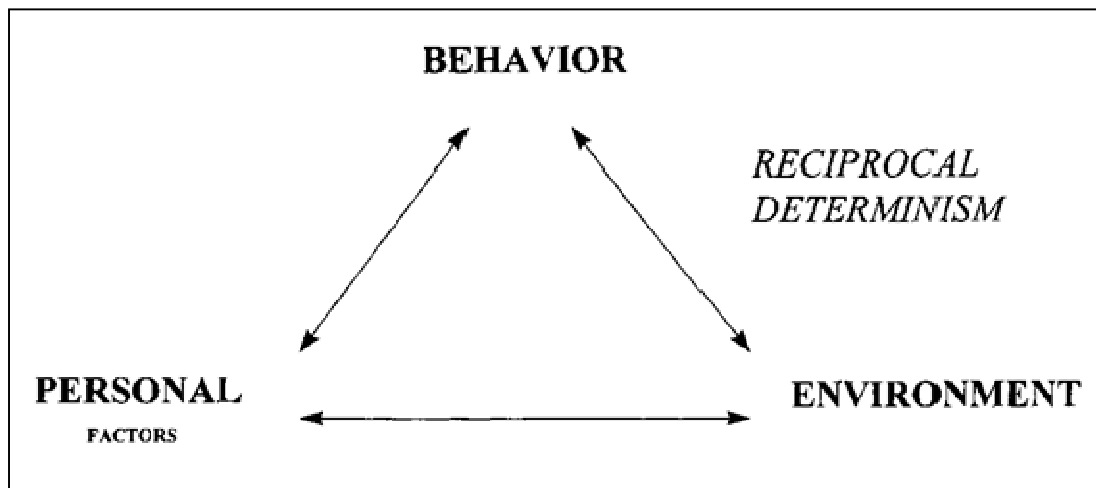


Abbildung 7: Modell der Determinanten nach der Vorstellung triadischer Reziprozität (Bandura 1986, zit. nach Pajares, 1996, S. 544)

Sie bestimmen nicht nur die Auswahl von Handlungen, sondern auch die Art und Weise, wie diesen nachgegangen wird (Bandura, 1986, 1997; Pajares, 1996). Wer gemäß dieser Konzeption erfolgreich handeln will, greift neben der eigenen Handlungsfähigkeit (*personal agency*) auf die Unterstützung von Personen aus der Umgebung zurück, die Kraft ihrer Kompetenzen oder ihres Einflusses stellvertretend für die jeweilige Person selbst (*proxy agency*) handeln. Ebenso kann nach Bandura, (2001), wenn es um die Erreichung persönlicher Ziele geht, die Zusammenarbeit mit weiteren Menschen im Sinne einer *collective agency* erforderlich sein. Begründet wird die Konzeption durch die Auffassung, dass die *personal agency* immer in sozialen Systemen wurzelt, durch diese beeinflusst bzw. reguliert wird: „In this social mediated mode of agency, people try by one means or another to get those who have access to resources or expertise [...] to secure the outcomes they desire“ (Bandura, 2001, S. 13).

Von den angeführten Überlegungen ausgehend, formuliert Bandura (1997, 2001) - analog zur individuellen Handlungsfähigkeit (*personal agency*) und den Überzeugungen in die individuelle Handlungskompetenzen (*personal efficacy*) - auch Überzeugungen in die gemeinsame Handlungskompetenz einer Gruppe (*collective efficacy*). Nach dieser Überzeugung sind Gruppenmitglieder nicht nur auf eine Koordination der Arbeitstätigkeit angewiesen, sondern sie werden auch von den Überzeugungen, der Motivation und der Qualität der Arbeit ihrer KollegInnen tangiert. Dieser Einschätzung kommt eine besondere Bedeutung für die Leistung von Organisationen zu (Bandura, 1982, 1997): Sie wirke bestimmend auf Einsatz,

Zielsetzung und Commitment innerhalb des Systems, sowie auf die Qualität der Zusammenarbeit und die Widerstandsfähigkeit angesichts von Schwierigkeiten.

Schmitz und Schwarzer (2002) erklären dies aus der Tatsache heraus, dass die Leistung einer Gruppe auch von Faktoren, wie bspw. der Kohäsion in der Gruppe oder der Gruppenleitung, abhängig ist. Die AutorInnen sprechen damit Prozesse an, wie sie im Allgemeinen für Gruppen als konstitutiv gelten (Mann, 1997; Sader, 2002). Aus der Ausweitung des Konzepts unter der Berücksichtigung der sozialen Eingebundenheit menschlichen Handelns geht hervor, dass dieses sowohl durch individuelle als auch durch kollektive Mechanismen zu begreifen ist. Geht man davon aus, dass „Arbeitstätigkeiten [...] in jedem Falle, auch im Grenzfalle kooperationsloser Einzeltätigkeiten, gesellschaftliche Vorgänge“ (Hacker, 2005, S. 58) darstellen, können auch Lehrpersonen nicht isoliert handlungsfähig sein. Selbst dann, wenn der Lehrberuf nach wie vor als stark individualisierte bzw. einzelkämpferische Tätigkeit gilt, die auf Grund ihrer Organisationsstruktur ein Nebeneinanderher-arbeiten begünstigt (Terhart & Klieme, 2006), kann neben der *personal agency* auch eine *collective agency* in Lehrerkollegien angenommen werden (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Entsprechende Befunde belegen mehr oder weniger intensive Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, sie zeigen jedoch auf, dass LehrerInnen oft mehr an einer Arbeit im Team orientiert sind, als dies im Allgemeinen angenommen wird (Pröbstel & Soltau, 2012).

4 Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Auf Grund ihrer Auswirkungen auf die Anstrengungen, Leistungen und Vulnerabilität für Individuen und Gruppen sowie ihrer Funktion als Ressource in herausfordernden Situationen interessiert, welche Prozesse zur Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen bzw. diese sicherstellen. Im Folgenden wird daher geklärt, welche Faktoren zum Aufbau von Überzeugungen einen Beitrag leisten. Eingangs werden die Informationsquellen zum Aufbau *allgemeiner* und *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angeführt. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen erfolgt dann eine detaillierte Betrachtung von Faktoren, welche die Genese von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stützen. Das Kapitel schließt mit der Überlegung, dass die Entstehung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nicht auf einzelne Quellen zurückgeht, sondern von integrierenden Prozessen auszugehen ist.

4.1 Quellen allgemeiner Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beruhen auf Lernprozessen (Lipowsky, 2003; Fuchs, 2005), die aus Erfolgserfahrungen gespeist werden. Sie können auch aus Erfolgen generiert werden, die stellvertretend an sogenannten Modellen beobachtet werden, wie dies ihrer Ausrichtung an der sozial-kognitiven Theorie entspricht (Bandura, 1976; 1986). Ferner gelingt der Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch verbale Überzeugungen anderer. Letztendlich können auch physiologische und affektive Zustände als indirekte Quellen den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bewirken. Diese vier Quellen – „enactive mastery experience“, „vicarious experience“, „verbal persuasion“ und „physiological and affective states“ - sind entsprechend der Reihenfolge, in der sie hier angeführt wurden, nach Bandura (1995, 1997) hierarchisch zu gewichten. Erfolgserfahrungen stellen somit die stärkste, physiologische und affektive Zustände, die schwächste Quelle dar.

Erfolgserfahrungen als Quelle

In Anlehnung an Bandura (1997) werden an erster Stelle „wohldosierte *Erfolgserfahrungen*“ für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen formuliert (2011, S.503, kursiv im Orig.). Die Erfahrung eigenen Erfolgs sowie das daraus resultierende Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stellt die

bedeutsamste Informationsquelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar (Bandura, 1997; Bergmann, 2003).

Verhaltensmodelle als Quelle

Lernerfahrungen sind auch aus Beobachtungen anderer, erfolgreicher Personen möglich: „Wenn sie/er es schafft, dann werde ich es auch können!“. Als besonders wirkungsvoll erweisen sich Verhaltensmodelle, wenn das Modell, der Zielperson möglichst ähnlich ist und dieses die persönliche Bewältigung von Problemen durch Selbstregulation vorlebt und/oder schildert (Bandura, 1976, 1995; Schwarzer & Warner, 2011). Dies ist vor allem von Bedeutung, wenn noch nicht auf eigene Erfolgserfahrungen zurückgeblickt werden kann, wie dies bspw. bei der Übernahme neuer Aufgaben im Berufseinstieg der Fall ist. In dieser Situation dienen Verhaltensmodelle an zweiter Stelle als Quellen für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1995, 1997; Schwarzer & Warner, 2011).

Verbale Überzeugungen als Quelle

Als dritte Möglichkeit ist die „Überzeugung“ durch andere Personen – als „*verbal persuasion*“ (Bandura, 1997, S. 101) – zu nennen. Vertrauenswürdigen Personen kann es auf Grund ihrer Überredungskraft gelingen, jemanden hinsichtlich der eigenen Kompetenzen durch gutes Zureden bzw. verbale Unterstützung zu überzeugen:

„People who are persuaded verbally that they possess the capabilities to master given tasks are likely to mobilize greater effort and sustain it than if they harbor self-doubts and dwell on personal deficiencies when difficulties arise“ (Bandura, 1997, S. 101).

Wichtig sei jedoch, dass die Argumentation realistisch erfolgt und diese eine glaubwürdige Anerkennung abbildet (Greif, 1998b). Ein unrealistischer Überzeugungsversuch könnte das Gegenteil bewirken und nach Bandura (1997) die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nur weiter untergraben.

Physiologische Reaktionen und affektive Zustände als Quelle

Als vierte Informationsquelle dienen gefühlsmäßige Erregungen (*physiological and affective states*). Sie sind als indirekte Quellen zu verstehen, die als diagnostische Information zur Generierung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dienen. Fühlt sich eine Person ängstlich, kann dies zur subjektiven Einschätzung ungenügender Kompetenz führen. Dies rührt daher, dass Menschen nach Bandura (1997) des

Öfteren dazu neigen, ihre physiologische Aktiviertheit in stressvollen und schwierigen Situationen als Schwachstelle oder als Unfähigkeit zu interpretieren und sich wenig kompetent einzuschätzen.

Neben den physiologischen Reaktionen können auch affektive Zustände, wie bspw. Stimmungen, Einschätzungen die Selbstwirksamkeit beeinflussen, indem sie bei guter Stimmung zu ihrer Stärkung, bei schlechter Stimmung zur ihrer Schwächung beitragen. Menschen gelangen dabei zu unterschiedlichen Einschätzungen ihrer Verfassung: Manche Personen betrachten unangenehme Affekte, die sie bei Herausforderungen erfahren, als vorübergehend und nehmen an, dass diese in ähnlicher Form auch von ExpertInnen erfahren werden, wenn sie sich ähnlichen Herausforderungen stellen. Andere Personen wiederum interpretieren ihre physiologischen Zustände in derselben Situation als eigene Unfähigkeit. Im einen Fall trägt die Interpretation des Affekts zur Aktivierung der Leistungsbereitschaft bei, im anderen Fall führt er zu Schwächung und Angst. Affekten und Gefühlen kann somit in Anlehnung an Greif (1998a) eine wichtige und am intuitiven Handeln orientierende Funktion beigemessen werden, die im Allgemeinen zudem rascher und für das Individuum bedeutsamer als bewusste und willentlich angestrebte Ziel bzw. Pläne sind. Es werden damit Prozesse thematisiert, wie sie auch aus der theoretischen Perspektive der Selbstorganisation die Handlungsfähigkeit der Person in labilen Situationen steuern.

4.2 Quellen lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Analog zu den Faktoren, die den Aufbau von *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stützen, können Befunde aus der Selbstwirksamkeitsforschung im schulischen Kontext die theoretischen Annahmen bekräftigen. So wurden Erfolgserfahrungen der theoretischen Annahme zufolge in einer Untersuchung von Tschannen-Moran & Hoy (2007) als stärkster Beitrag zur Generierung *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachgewiesen. Dieser Effekt zeigte sich bei berufseinsteigenden Lehrpersonen ebenso wie bei erfahrenen Lehrpersonen. Zu ähnlichen Befunden kamen O'Neill und Stephenson (2012), in deren Studie eine Messung der postulierten Quellen bei *pre-service* LehrerInnen (ähnlich der berufseinsteigenden Lehrpersonen im Referendariat) Erfolgserfahrungen die höchsten Mittelwerte erbrachten. Allerdings leisteten

Personmerkmale den stärksten Beitrag zur Erklärung der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Merkmale der Person wurden über Items erfasst, die bspw. den Umgang mit Kindern, die Liebe zu ihnen, den persönlichen Kommunikationsstil, die individuelle Anstrengungsbereitschaft, sich im Unterrichten verbessern zu wollen oder einen Sinn für Humor zu haben, operationalisiert. Diese Merkmale weisen im Übrigen Verbindungslinien zu Motiven der Berufswahl von Lehrpersonen auf (Rothland, 2011a). Entsprechend gehen O'Neill und Stephenson (2012) davon aus, dass diese Fähigkeiten bereits vor dem Eintritt ins Lehramtsstudium bestanden.

Als Modelle, die stellvertretend eine erfolgreiche Berufstätigkeit vorleben und zwar im Sinne einer „vicarious experience“, wie sie von Bandura (1997, S. 86) bezeichnet wird, fungieren Lehrpersonen aus dem Kollegium. Aber auch die Beobachtungen anderer, erfolgreicher Lehrpersonen im Teamteaching oder die verbale Ermunterung im Sinne einer „verbal persuasion“ aus dem Kollegium, von der Schulleitung oder von Eltern können Unterstützungsfaktoren darstellen (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Auch hier wurde von O'Neill und Stephenson (2012) aufgezeigt, dass neben den Erfolgserfahrungen die Überzeugung durch andere – im Sinne eines Feedbacks der KollegInnen – einen sehr starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der *pre-service* LehrerInnen nimmt, wohingegen der Einfluss der praxisbetreuenden SupervisorInnen von der Universität keinen Einfluss zeigt. Die AutorInnen nehmen an, dass in Anlehnung an Bandura (nach dessen Annahme die Überzeugungskraft steigt, wenn sie von einer erfahrenen und als kompetent eingeschätzten Person ausgeht), erstere eine höhere Glaubwürdigkeit für die jungen Lehrpersonen besitzen als Betreuende der Universität.

Gemäß den theoretischen Annahmen dürften bspw. Berufseinsteigende in anderen jungen Lehrpersonen aus dem Kollegium, die sich in einer ähnlichen berufsbiographischen Phase befinden, Vorbilder sehen, da sie in diesen eine Ähnlichkeit wahrnehmen. Je deutlicher die Wahrnehmung der Ähnlichkeit erfolgt, umso stärker ist nach Bandura (1995, 1997) die Vorbildwirkung. Aus der Beobachtung dieser Modelle heraus wäre die Gewinnung von motivierenden Handlungsoptionen möglich, die wiederum zu positiven Lern- bzw. Erfolgserfahrungen im Berufseinstieg führen könnten. MitreferendarInnen konnten bereits in Strukturgleichungsmodellen als unterstützend beim Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ermittelt werden (Richter et al., 2011). Es wäre also denkbar, dass KommilitonInnen aus der Studienzeit oder andere junge

KollegInnen auch von den Berufseinsteigenden dieser Studie als unterstützend wahrgenommen werden.

Die schwächste Quelle, die physiologischen und affektiven Zustände, zeigte in aktuellen Studien unterschiedlich starken Einfluss (Poulou, 2007), und O'Neill und Stephenson (2012) ermittelten in diesen – neben den Charakteristika der Person – sogar den zweitstärksten Beitrag zur Aufklärung der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Verfasserin konnte kaum Untersuchungen ermitteln, welche die Auswirkungen der Quellen insgesamt in ihrer hierarchischen Wirkungskraft thematisieren. Dieser Umstand deutet auf weiteren Forschungsbedarf, der besonders in Bezug auf die Auswirkungen affektiver Zustände und Stimmungen formuliert werden kann.

4.3 Quellen kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

In Anlehnung an die genannten Informationsquellen, die für den Aufbau von *allgemeinen* bzw. *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konstitutiv sind, lassen sich analog Quellen formulieren, die den Aufbau *kollektiver* Wirksamkeitsüberzeugungen unterstützen können. Die Facette *kollektiver* Überzeugungen wird im Zusammenhang mit verbaler Bestärkung und Motivation vor allem im Bereich des Sports mit Bezug auf die Leistung im Team diskutiert (Ware & Kitsantas, 2011). Sie zeige sich in der Funktion der TrainerInnen, denen die Aufgabe zukommt, die SportlerInnen durch gutes Zureden von der Stärke ihrer Mannschaft zu überzeugen (Goddard & Skrla, 2006).

Die Quellen zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entsprechen den bereits oben angeführten Einflussgrößen. Welche den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stützen, ist jedoch noch nicht eindeutig geklärt (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Sie werden an dieser Stelle in Anlehnung an Goddard, LoGerfo und Hoy (2004) hinsichtlich ihrer *kollektiven* Ausrichtung und Funktion formuliert:

Als eine zentrale Informationsquelle nennen die AutorInnen die gemeinsame Erfahrung aus vergangenen schulischen Erfolgen. Auch führen sie als zweite Quelle das Lernen am Beispiel von Modellen durch die Replikation von erfolgreichen Projekten aus anderen Schulen an. Ebenso zählen Überzeugungen durch andere im Sinne eines glaubwürdigen Feedbackverhaltens zu den Quellen *kollektiver*

Selbstwirksamkeit. Eine gute Feedbackkultur gilt im Allgemeinen als wertvoll, da sie zu einem positiven Gruppenklima beitragen kann (Greif, 1998b). Bspw. könnte es der Schulleitung auf Grund ihrer Überzeugungskraft im Sinne eines situationsgerechten und motivierenden Feedbacks gelingen, das Lehrerkollegium von ihrer *kollektiven* Wirksamkeit zu überzeugen. Diese Kunst kann nach Greif (1998b) in vielen verschiedenen Situationen zur Führung und Motivierung von MitarbeiterInnen nützlich sein und nicht nur der unmittelbaren Einflussnahme auf das Verhalten dienen. Wird eine schwierige Aufgabe erfolgreich ausgeführt und dies nach dem Urteil einer relevanten Person bestätigt, stärkt dies das Selbstwertgefühl und das Vertrauen, noch komplexere Aufgabe erfolgreich meistern zu können. Als weitere und vierte Quelle führen Goddard, LoGerfo und Hoy (2004) in Analogie zum Aufbau *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positive Emotionen an, die aus vergangenen Erfolgen resultieren, und somit das Vertrauen in die *kollektive* Wirksamkeit des Kollegiums stärken können.

Befunde von Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004) belegen, dass die bereits erwähnten Erfolgserfahrungen – in der betreffenden Studie operationalisiert über vorangegangene Leistungen der SchülerInnen – den stärksten positiven Prädiktor für den Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung darstellen. Auch in einer Studie von Adams und Forsyth (2006) erwiesen sich Kontextfaktoren, u.a. die vorangegangenen SchülerInnenleistungen, als proximale Quelle für *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese Erfolgserfahrung konnte gemeinsam mit dem schulischen Kontext 40% der Varianz *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufklären. Ebenso kann mit Skaalvik & Skaalvik (2007) auf eine Studie verwiesen werden, in der die gemeinsame Erfahrung regelmäßiger Planung, Unterrichtsbeobachtungen und Evaluierung des Unterrichts zum Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führte (Parker, Hannah & Topping, 2006).

Nach Goddard und Skrla (2006) werden *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch über Beobachtungen anderer Organisationen, die ähnlichen Zielen erfolgreich nachgehen, gefestigt. Auch die gegenseitige Bestärkung des Kollegiums in gruppeneigene Kompetenzen und in die Überzeugung, gemeinsam Ziele erreichen zu können, werden als Informationsträger für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angeführt (Bandura, 1997; Goddard & Skrla, 2006).

Als weitere Informationsquellen gelten auch für *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die bereits erwähnten affektiven Zustände und Gefühle, die Gruppenmitglieder bei Erfolgen oder Misserfolgen wahrnehmen:

„The longterm consequences of a depressing or energizing event for school success are partly shaped by the affective state(s) that individuals experience in response. Strong emotional responses can either support or undermine an organization's ability to tolerate pressure in the face of crisis (Goddard & Srkla, 2006; S. 219).

So könnte die gemeinsame Freude bspw. bei klassenübergreifenden Projektarbeiten die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines LehrerInnenkollegiums stärken, wohingegen Ängste und Sorgen sie schwächen könnten. Die angeführten Faktoren werden als „belief-shaping informations“ (Goddard, LoGerfo & Hoy 2004, S. 406) umschrieben, die jedoch nicht unmittelbar zum Erleben *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen. Sie dienen vielmehr den Gruppenmitgliedern als Anhaltspunkt für Überlegungen bzw. Interpretationen innerhalb ihres sozialen Kontexts.

In diesem Zusammenhang dürften soziale Prozesse von Bedeutung sein, wie sie für Gruppen konstitutiv sind. Zu nennen ist das „Gruppenklima“, welches für die Arbeitsleistung bedeutend ist, wenngleich ein gutes Klima bzw. Harmonie allein noch keine Leistung hervorbringt (Greif, 1998). Dennoch scheint das Klima wichtig zu sein, damit die Gruppe funktionsfähig ist und bleiben kann. Ebenso bildet das Klima in der Gruppe eine Grundlage dafür, dass die Gruppenmitglieder einander annehmen, sich als Kollektiv verstehen bzw. ein Wir-Gefühl empfinden. Herrschen Ablehnung und Unabhängigkeit spricht man von einem schlechten Gruppenklima. Damit eine Gruppe als Team funktions- und leistungsfähig gelten kann, nennt Greif (1998) sieben Merkmale. Diese können im Zusammenhang mit den Quellen *kollektiver* Selbstwirksamkeit als relevante Attribute betrachtet werden. Sie formulieren gemeinsame Ziele als zentrales Element der Funktionsfähigkeit, welche Erfolgserfahrungen im Team als bedeutsamste Quelle *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erst ermöglichen:

1. „die Mitglieder schätzen sich gegenseitig,
2. über die Hauptziele und Werte kann Einigkeit erreicht werden,
3. Konflikte bestehen nur kurz und werden aus der Sicht der Beteiligten konstruktiv gelöst,
4. die Hauptziele werden gemeinsam vertreten,
5. die Zusammenarbeit ist kooperativ,
6. die Gruppe hat gelernt, effizient selbstorganisiert zu arbeiten [...]
7. die Gruppe sieht sich als ‚gutes Team‘“ (Greif, 1998b, S. 164).

Diese Aspekte können als Anhaltspunkte gelten und kognitive Prozesse, wie sie bereits beschrieben wurden, in Gang setzen, aus denen heraus sich in weiterer Folge *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ableiten. Für die Einschätzung des Leistungsvermögens haben die angeführten Quellen zum Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die von den angeführten AutorInnen postuliert wurden, diagnostischen Wert.

4.4 Integrierende Verarbeitungsprozesse

Es ist davon auszugehen, dass sich die genannten Quellen *kollektiver* Selbstwirksamkeit wie die der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Ausprägungsform hinsichtlich der Stärke ihres Wirkungsgrades unterscheiden (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Befunde, welche die Annahme dieser Rangfolge der Wirksamkeit in Bezug auf die Quellen *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bestätigen, stehen nach den Recherchen der Verfasserin noch aus. Auch ist die Frage nach den tatsächlichen Informationsquellen, die für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen herangezogen werden, noch nicht eindeutig geklärt. Aus diesem Grund werden Untersuchungspläne gefordert, die auch den Verlauf und die Bedeutung des Kontexts für den Aufbau kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über einen längeren Zeitraum ermitteln (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011).

Integration der Quellen

Die angeführten Quellen werden nicht isoliert-additiv herangezogen, sondern unterliegen mehrdimensionalen Kognitionsprozessen. Sämtliche genannten Quellen, die zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen, sind dieser Auffassung zufolge integrierenden Prozessen unterworfen: Sie sind ein Produkt, „of cognitive processing of diverse sources of efficacy information conveyed enactively, vicariously, socially, and physiologically“ (Bandura, 1997, S. 115). Die Integrationsprozesse zur Generierung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind mit Verweis auf Bandura (1997) noch wenig erforscht. Allerdings dürfe davon ausgegangen werden, dass es zu Wertungsmechanismen kommt. Die diagnostischen Informationen würden in unterschiedlicher Gewichtung in die Überlegungen einfließen, die keinen festen Regeln folgen und auch von Mensch zu Mensch unterschiedlich eingeschätzt werden. Da auch Emotionen in den

Integrationsprozess einfließen, ist es denkbar, dass Erfolge in schwierigen und unsicheren Situationen, stärkere Emotionen (bspw. der Freude oder des Glücks) auslösen, als unter weniger schwierigen, d.h., einfach zu bewältigenden Umständen. Anderswo wird es wiederum wichtig sein, verbale Unterstützungen anderer mehr zu gewichten, wenn bspw. eigene Erfolgserfahrungen noch ausstehen. Nicht zuletzt spielen auch Aufmerksamkeits- und Erinnerungsprozesse bei der Gewichtung diagnostischer Informationen eine Rolle.

In Abhängigkeit der genannten Prozesse gelangen Personen zu unterschiedlichen Einschätzungen. Mit Klassen et al. (2011) sei in diesem Zusammenhang abschließend auf eine Studie von Ross und Bruce (2007) verwiesen. Sie orteten eine wechselseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Quellen und kamen zu dem Schluss, dass von integrierenden Prozessen auszugehen ist. Sie erbrachten den Nachweis, dass ein Weiterbildungsprogramm für Lehrpersonen, welches auf die Stärkung aller vier Quellen zum Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen abzielte, jede einzelne einen signifikanten Beitrag zur Steigerung der Wirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Klassenmanagement leisten konnte.

Zyklischer Aufbauprozess

Der Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vollzieht sich im Rahmen zyklischer Prozesse. Diesem liegen reziproke Wirkmechanismen zu Grunde (Baumert & Kunter, 2006). Bei Erfolg entsteht ein Vertrauen in die eigene Kompetenz, es werden Freude und Stolz geschaffen (Bergmann, 2003). Dieses Vertrauen wiederum motiviert zur Übernahme neuer Aufgaben als Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen. Baumert und Kunter (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Regulierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen „durch eine Feedback-Schleife von Kompetenzerfahrungen“ (S. 502), Malinen, Savolainen und Xu (2012) sprechen von einer zyklischen Natur. In dieser manifestiert sich nach Ansicht der AutorInnen die Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung für den Lehrberuf: LehrerInnen, die hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, nehmen größere Anstrengungen auf sich und erleben sich eher kompetent als Lehrpersonen mit geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Insbesondere für berufseinsteigende Lehrpersonen erscheint es daher wichtig, dass es gelingt, möglichst rasch Erfolge generieren zu können (Woolfolk Hoy, 2000) und damit den zyklischen Prozess zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Gang zu setzen. Gelingt es,

Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen, wird ihnen eine hohe Stabilität zugesprochen (Bandura, 1997). So wird insbesondere der *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Sinne einer allgemein-optimistischen Grundhaltung oder generalisiert-positiven Erwartungshaltung ein überdauernder Charakter beigemessen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

5 Wirkungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Wie bereits erläutert wurde, stellt die Überzeugung in die eigene Kompetenz einen bestimmenden Faktor dar, der nicht nur bei der Bewältigung von schwierigen Aufgaben sondern bereits bei der Auswahl und Entscheidung zur Durchführung von Handlungen relevant ist. Bandura betonte bereits vor 30 Jahren die Bedeutung der Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten für ein wirksames Handeln und die damit verbundene prädiktive Kraft: „In any given activity skills and self-beliefs that ensure optimal use of capabilities are required for successful functioning. If self-efficacy is lacking, people tend to behave ineffectually, even they know what to do” (Bandura, 1982, S. 127). Die Theorie zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung impliziert dabei eine situationsspezifische Ausrichtung. Waren unter Kapitel 4.1 *allgemeine* Quellen formuliert, finden sich in der Forschung zur Wirkung und zu den Determinanten ihrer Facetten (siehe Kapitel 0) größtenteils spezifische Ausformulierungen, wohingegen *allgemeine* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eher wenig untersucht werden. Die vorliegende Untersuchung greift daher die *allgemeine* Facette zur Ermittlung eines ganzheitlichen Selbstwirksamkeitsprofils der Lehrpersonen auf. Allerdings berücksichtigt die aktuelle Forschungslage die Situationsspezifität des Konstrukts, wonach vorwiegend empirische Befunde vorliegen, welche auf Facetten der *lehrberufsspezifischen* bzw. *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen fokussieren. Im Folgenden stehen daher diese beiden Ausprägungen im Zentrum der weiteren Überlegungen.

Gemäß ihrer handlungssteuernden Funktion geraten sie als Teil eines Systems von motivationalen Orientierungen neben dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen immer stärker ins Blickfeld der Forschung zum Lehrberuf (Kunter & Pohlmann, 2009; Baumert & Kunter, 2011). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen auch als Überzeugungen des Selbst neben den Überzeugungen über bestimmte Schüler (LehrerInnenerwartungen) und den Überzeugungen zum Lehren und Lernen (lerntheoretische Überzeugungen) eine zentrale Rolle in der Modellierung von Kompetenzmodellen zur Professionalisierung von Lehrpersonen ein. Ihre selbstregulierende Wirkung wurde bereits deutlich. Betont wird jeweils die enge Verbindung zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und ihrem Verhalten (Bandura, 1982, 1997; Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2009). Damit sind entscheidende Wirkmechanismen verbunden, die für den Aufbau professioneller Kompetenz von Lehrpersonen relevante Einflussgrößen darstellen.

5.1 Wirkungen lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Im deutschen Sprachraum haben Hertrampf und Herrmann (1999) schon in den 90iger Jahren die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für Lehrpersonen herausgestellt, indem sie aufzeigen konnten, dass die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz und ihre Interpretation essentielle Bereiche des LehrerInnen-Daseins in einem positiven Sinne steuern können. Zu diesen Bereichen zählen bspw. die Zufriedenheit im Beruf oder die Beziehung zu den SchülerInnen. Die Wirkungen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind jedoch vielfältig, und inzwischen liegt eine Reihe von Untersuchungen vor, welche dies empirisch bestätigen. So stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zuverlässige Prädiktoren für das Leistungsverhalten dar, indem der Glaube an ein positives Ergebnis das Verhalten beeinflusst (Pajares, 1996). Dabei sind weniger die tatsächlichen als die antizipierten Leistungen relevant. Schwarzer und Warner (2011) verweisen in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen von Bandura (1997) und Schunk (1995), nach denen Personen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gegenüber Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei gleicher Fähigkeit zu besseren Leistungen gelangten (S. 497). Ebenso erwiesen sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Ressource in schwierigen Situationen. Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zur Wirkung der *lehrberufsspezifischen* Facette der Selbstwirksamkeit berichtet.

5.1.1 Als Prädiktor kompetenten Handelns

Die Bedeutung *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde schon in den 80-iger Jahren von Ashton und Web (1986) sowie von Gibson und Dembo (1984) nachgewiesen. Letztere konnten in ihrer Studie zeigen, dass hoch selbstwirksame Lehrpersonen ihre SchülerInnen stärker ins Unterrichtsgeschehen einbinden und besser in der Lage sind, alle SchülerInnen zu beschäftigen, wenn gleichzeitig Unterricht in Kleingruppen stattfand. Außerdem ist es ihnen, wie Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) in einem Reviewartikel festhalten, gelungen aufzuzeigen, dass Lehrpersonen, die sich hinsichtlich ihrer Aufgaben selbstwirksam wahrnehmen, offener waren gegenüber neuen Ideen, ihre SchülerInnen weniger kritisierten und diese ausdauernder unterstützten, wenn sie Schwierigkeiten hatten. In einer Studie Banduras (1993) zeigten die *lehrberufs-*

spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen Auswirkungen auf die Gestaltung der Lernumgebung und den Leistungsfortschritt der SchülerInnen. Sie konnten ihre SchülerInnen besser motivieren und zum Lernen anhalten.

Auch in einer Studie von Schmitz und Schwarzer (2002) belegen entsprechende Befunde, dass selbstwirksame Lehrpersonen ein deutlich höheres Engagement zeigen, wenn es um den Einsatz freiwilliger Zusatzstunden (als objektives Verhaltensmaß) geht, damit außerhalb des Unterrichts Zeit mit den SchülerInnen verbracht werden kann. Im Rahmen der COACTIV-R Studie konnte, wie bereits berichtet wurde, selbstwirksamen Lehrpersonen eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus dem Unterricht und eine aktive Problemlösung attestiert werden (Seiz, 2009). Ferner ist ein kompetentes Ressourcenmanagement hinsichtlich der Qualität des Unterrichts vor allem im Umgang mit Belastungen von großer Bedeutung. Wie Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006) nachweisen konnten, zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Belastung von Lehrpersonen und der Unterrichtsqualität. In diesem Zusammenhang werden *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Ressourcen im schulischen Alltag diskutiert.

5.1.2 Als Ressource

Eine bedeutende Funktion des Konstrukts *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sehen Schwarzer & Warner (2011) in der Tatsache, dass sie einem Ausbrennen vorbeugen und ihnen damit eine präventive Wirkung gegenüber Leistungsverlust, Depersonalisierung und emotionaler Erschöpfung zukommt, welche als drei zentrale Facetten von Burn-out genannt werden (Maslach & Jackson, 1981). Sie übernehmen eine Ressourcenfunktion bei der Bewältigung des schulischen Alltags, indem sie mit der Zuversicht einhergehen, dass Schwierigkeiten als temporär und bewältigbar eingeschätzt werden (Goddard & Skrla, 2006).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Prädiktor von Burnout

Eine Studie, die diesen Zusammenhang über Strukturgleichungsmodelle erläutert, findet sich bei Brouwers und Tomic (2000). Sie stellten fest, dass die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Klassenmanagement einen Langzeiteffekt auf den Faktor Depersonalisation zeigt. Den Effekt dieses Faktors emotionaler Erschöpfung erklären sich die Autoren über die Einschätzung der individuellen Performanz bzw. Erfolgserfahrung und über physiologische und affektive Zustände,

die als Quellen zur Genese von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen. Die Erfolgserfahrungen der Lehrpersonen gingen auf Grund von emotionalen Erschöpfungszuständen zurück. Je mehr erschöpft sich die Lehrperson fühle, umso schwächer werde ihre Performanz und umso geringer die Chance auf Erfolgserfahrung. In weiterer Konsequenz sinke auch die Überzeugung hinsichtlich der individuellen Kompetenz bzgl. eines guten Klassenmanagements. Ebenso würden negative aversive Zustände in Kombination mit der Erschöpfung dazu beitragen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weiter sinken. Die Autoren schließen aus ihren Ergebnissen auf die Bedeutung von entsprechenden Vorbereitungsprogrammen für Lehrpersonen im Umgang mit schwierigen SchülerInnen bei gleichzeitiger Möglichkeit zur Generierung von ausreichenden Erfolgserfahrungen, um den beschriebenen Prozess effektiv entgegen zu wirken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Ressource in schwierigen Phasen zu stärken. Befunde von Abele und Candova (2007) bestätigen die Reduktion des Belastungserlebens durch hohe *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit

Überzeugungen in die eigenen Kompetenzen zeigen außerdem Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen. Diese wird als ein wesentliches Kriterium für den beruflichen Erfolg und notwendige persönliche Voraussetzung von Lehrkräften angeführt, indem sie als selbstregulative Kraft den Lehrkräften einen guten Umgang mit den Herausforderungen im schulischen Alltag ermöglichen (Klusmann, 2011). Es wurden bereits positive Zusammenhänge zwischen den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Jobzufriedenheit ermittelt (Klassen & Chiu, 2010). In einer Studie von Schmitz und Schwarzer (2002) zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit allen drei Burn-out Dimensionen. Insbesondere der Prädiktor Leistungsverlust wies die stärksten Zusammenhänge auf. Auch aktuelle Befunde belegen diesen Zusammenhang (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Entsprechende Ergebnisse werden auch von der Stichprobe aus der COACTIV-Studie berichtet (Klusmann et al., 2006; Kunter, 2011). Gemeinsam mit *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwiesen sich auch *kollektive* Überzeugungen in Studien von Caprara, Barbaranelli, Borgogni und Steca (2003) sowie Klassen, Foster, Rajani und Bowman (2009) als Prädiktoren für die Arbeitszufriedenheit.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ihre Bedeutung für den Verbleib im Beruf

Der Einschätzung der persönlichen Ressourcen kommt gerade in der Phase des Berufseinstiegs hohe Bedeutung zu, da die Bewältigung des schulischen Alltags einen sprunghaften Anstieg komplexer Anforderungen darstellt (Keller-Schneider, 2009). Dass eine rasche Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bedeutend ist, zeigen Befunde zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Klusmann et al. (2012) führen die Phase des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf als anspruchsvolle Phase in der Professionalisierung von Lehrpersonen an. Sie zeigte sich in COACTIV-Referendariat, dass bspw. die emotionale Erschöpfung von Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst signifikant ansteigt und deren Werte mit berufserfahrenen Lehrpersonen, die bereits 20 Jahre im Dienst stehen, vergleichbar sind. Zu ähnlichen Befunden kommen Goddard, O'Brien & Goddard (2006), die bei berufseinsteigenden Lehrkräften schon nach wenigen Wochen der Berufstätigkeit hohe Burn-out Werte ermittelten. Die angeführten Befunde unterstreichen die Bedeutung eines raschen Aufbaus von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowohl *lehrberufsspezifischer* als auch *kollektiver* Ausprägung, um ihre Wirkung als Ressource zu mobilisieren und die beruflichen Anforderungen gut bewältigen zu können (Klusmann, 2011b; Kunter, 2011).

Der Berufseinstieg wird immer noch als kritische Phase in der Berufslaufbahn von Lehrpersonen diskutiert (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Tynjälä und Heikkinen (2011) können diese Annahme auf Grund ihrer Recherche zu Untersuchungen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen erhärten. Die Autoren resümieren, dass es bei JunglehrerInnen in der Anfangsphase des Unterrichtens zur Erkenntnis von personellen Schwächen und Lernbedarf, zu einer Verminderung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung kommt. Sie ziehen Ergebnisse der OECD (2005) heran, nach denen junge Lehrpersonen eher ihren Beruf aufgeben als erfahrene Lehrpersonen und betonen, dass dieser Trend trotz der Bemühungen um eine vermehrte Unterstützung berufseinsteigender Lehrkräfte im Steigen begriffen ist. Gründe dafür stellen u.a. schlechte Arbeitsbedingungen, wie mangelnde Unterstützung oder der hohe zeitliche Aufwand dar.

Als mangelnde Kompetenzerwartungen werden bspw. die Überzeugung in Bezug auf ein gutes Klassenmanagement (Brouwers & Tomic, 2000) oder eine klare Klasseninstruktion beschrieben. Eine mögliche Erklärung für die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich letzterer Kompetenz und dem Verbleib im Beruf findet sich bei Martin, Sass und Schmitt (2012). Sie konnten den

komplexen Zusammenhang zwischen der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem Faktor „Ausscheiden aus dem Beruf“ verdeutlichen. Dieser wird durch Burn-out Faktoren, Aspekte der Berufszufriedenheit und der Kompetenz zur Klasseninstruktion mediiert. Es ist also wichtig, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf relevante Unterrichtskompetenzen durch konkrete Maßnahmen zu stärken – indem sie bspw. eine hohe Kompetenz in Bezug auf das Klassen- und Instruktionsmanagement erlangen – sodass sie weder ausbrennen noch aus dem Beruf ausscheiden. Befunde aus COACTIV-R (Klusmann et al., 2012) bestätigen diese Annahme. Die AutorInnen konnten zeigen, dass ein gutes Wissen über die Klassenführung als zentrale Kompetenzfacette einen Effekt darauf nimmt, inwieweit junge Lehrpersonen den Einstieg in den Beruf bewältigen oder eine emotionale Erschöpfung davontragen.

Kompetenzentwicklung muss daher mit Bezug auf Bergmann (2003) immer in Abhängigkeit der Steuerung der persönlichen Ressourcen betrachtet werden. Die Übernahme von neuen Aufgaben im Beruf kann mit Misserfolgen verbunden sein, die Anstrengungen zur Folge haben. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können dabei Einfluss darauf nehmen, inwiefern diese Fehlschläge motivierend oder demotivierend eingeschätzt werden. Es erscheint deshalb nicht verwunderlich, dass sich Personen mit hohen Überzeugungen weniger belastet fühlen als umgekehrt (Abele, 2011).

5.2 Wirkungen kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Analog zu den bereits ausgeführten Wirkungen der Selbstwirksamkeit *lehrberufsspezifischer* Ausprägung nehmen auch *kollektive* Ausprägungen Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit einer Gruppe:

„the stronger the perceived collective efficacy, the higher the groups' aspirations and motivational investment in their undertakings, the stronger their staying power in the face of impediments and setbacks, the higher their morale and resilience to stressors, and the greater their performance accomplishments” (Bandura, 2001, S. 14).

Die Leistungsfähigkeit der Gruppe steht daher eng in Zusammenhang mit den kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihrer Mitglieder. Somit nimmt die Überzeugung in die gemeinsame Handlungsfähigkeit Einfluss auf die Zielsetzungen

einer Gruppe, ihr Ressourcenmanagement, ihre Pläne und Strategien, ihren Einsatz, ihr Durchhaltevermögen und ihre Verwundbarkeit bei Rückschlägen (Bandura, 1997). Hat eine Gruppe Vertrauen in die Ressourcen des Teams, kann sie eine optimistische Sicht in Bezug auf die Bewältigung von stressigen Ereignissen in der Zukunft entwickeln (Schwarzer & Warner, 2011).

Auf Grund dieser zentralen Auswirkungen auf die Aktivitäten einer Gruppe orten Moser, Schaffner und Heinle (2005) ein generelles Interesse hinsichtlich *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Verbindung mit beruflichem und auf die Karriere bezogenem Verhalten in Organisationen. Die AutorInnen gehen in Anbetracht der theoretischen Konzeption von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen davon aus, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung berufsbezogener Zielsetzungen und die Bereitschaft zur Kooperation bei der Arbeit nehmen können. Sie entwickelten in Anlehnung an den Fragebogen von Schwarzer und Jerusalem (1999) ein Instrument zur Erfassung von arbeitsbezogenen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese bezieht sich auf die Erwartung schwierige Arbeitssituationen gemeinsam in der Gruppe bewältigen zu können. Es zeigte sich, dass diese Überzeugung in einem engen Zusammenhang mit der Leistungsbereitschaft, dem Vertrauen in die Organisation und der Wahrnehmung des Handlungsspielraumes steht. Ebenso wurden Zusammenhänge mit der Bereitschaft zur Wissenskoooperation ermittelt. Die AutorInnen messen den arbeitsbezogenen *kollektiven* Überzeugungen auf Ebene der Organisation daher besondere Bedeutung zu. Für Lehrpersonen und deren Kollegien würde dies bedeuten, dass mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Bereitschaft verbunden ist, gemeinsame Wissensstände miteinander zu teilen bzw. auszutauschen, was sich wiederum positiv auf die Leistungsbereitschaft in der Gruppe auswirken könnte.

5.2.1 Als Prädiktor kompetenten Handelns

Wird die Leistungsbereitschaft von Lehrpersonen an Hand von SchülerInnenleistungen gemessen und interpretiert, können im Rahmen des Kontext der Organisation Schule unter Bezugnahme auf Bandura (1993, 1997), Lipowsky (2006) und Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2000) *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch in ihrer Funktion als selbstbezogene Kognitionen und motivationale Orientierungen als bedeutsam für die Qualität der Lernergebnisse von SchülerInnen angeführt werden.

Eine Reihe von Untersuchungen belegt den systematischen Zusammenhang zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und den Leistungserfolgen von SchülerInnen (Bandura, 1993, 1997; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Goddard & Skrla, 2006; Goddard, 2001; Goddard et al., 2004; Tschannen Moran & Barr, 2004; Parker, Hannah & Topping, 2006). In der Regel stehen der sozio-ökonomische Status und die ethnische Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in engem Zusammenhang mit der schulischen Leistung. Dieser Effekt verliert sich, wenn das Ausmaß der *kollektiven* Selbstwirksamkeit des Lehrkörpers statistisch kontrolliert wird (Bandura, 1993). Es war möglich, Leistungsunterschiede zwischen den Schulen explizit über die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihrer Lehrkräfte aufzuklären.

Auch Goddard (2001) und Goddard et al. (2004) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen den *kollektiven* Überzeugungen von Lehrpersonen und den Leistungen ihrer SchülerInnen belegen. Ebenso ermittelten Tschannen-Moran und Barr (2004) signifikant positive Zusammenhänge zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen der SchülerInnen. Befunde aus einer Studie von Parker und Hannah (2006) weisen ebenso in dieselbe Richtung. Letztere stellten außerdem fest, dass – ähnlich wie in der erwähnten Studie Banduras (1993) – der sozioökonomische Status und die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen in einem signifikant positiven Zusammenhang stehen. Die AutorInnen verfolgten diesen Befund genauer. Sie ermittelten in ihrer Studie eine Schule, die trotz eines geringen sozioökonomischen Hintergrunds ihrer SchülerInnenschaft hohe *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufwies. Bei der detaillierten Untersuchung dieses Umstands stellte sich heraus, dass u.a. Faktoren wie das Schulklima, das berufliche Ethos und eine qualitativ hoch stehende Einführung der Lehrpersonen am Schulstandort den an den anderen Schulen ermittelten Zusammenhang durchbrechen konnten. Die AutorInnen argumentieren daher mit Bandura (1993), dass eine Entflechtung des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der SchülerInnenleistung über eine Stärkung der *kollektiven* Wirksamkeit in den Lehrerkollegien gelingen kann. *Kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Lehrerkollegiums tragen somit in hohem Maße zur Leistung aller SchülerInnen bei, indem sie die Auswirkungen sozialer Herkunft bzw. Benachteiligung reduzieren und zu einer Erhöhung der Chancengleichheit beitragen können.

5.2.2 Als Ressource

Wie bereits für *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen festgestellt, erweisen sich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch in ihrer *kollektiven* Facette als Ressource bei der Bewältigung des schulischen Alltags. Ebenso zeigen sie Einfluss auf die Zufriedenheit im Beruf. So konnten *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrpersonen von Caprara et al. (2003) als zentrale Determinanten für die Arbeitszufriedenheit ermittelt werden. Dabei stellten sich die *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als jeweils distale und proximale Determinanten für das Commitment der Lehrpersonen zum Kollegium, die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule heraus. Die Überzeugungen der Lehrpersonen und den Eltern gegenüber dem Kollegium und seinem Verhalten mediieren dabei den Zusammenhang zwischen der *lehrberufsspezifischen* und der *kollektiven* Facette der Selbstwirksamkeit.

Die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wiederum mediieren den Einfluss der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Schule als Organisation, dem Kollegium und den Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern. Die AutorInnen schließen aus den Befunden, dass die Wahrnehmung in Bezug auf das Verhalten der Mitglieder eines Systems maßgeblich bestimmt, welche Überzeugungen die Mitglieder in das System insgesamt haben: Nur wenn das Vertrauen in die Fähigkeit der Gruppe von allen gegeben sei, könne die Basis für Überzeugung in die gemeinsame Wirksamkeit geschaffen werden. Der Nachweis, dass die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Einfluss der individuellen Überzeugungen nicht nur auf das Commitment der Lehrpersonen zur Schule und die Zufriedenheit der Lehrpersonen, sondern auch die Zufriedenheit der Eltern mediieren, die sozusagen indirekte „NutzerInnen“ der Einrichtung sind, führt sie zu der Erkenntnis, dass die Verbesserung der Zusammenarbeit durch eine Stärkung der *kollektiven* Überzeugungen über entsprechende Maßnahmen für die Funktions- und Leistungsfähigkeit der Schulen insgesamt von hoher Bedeutung sei.

Während Caprara et al. (2003) *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als bestimmend für die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und die Zufriedenheit der Eltern ermittelten, konnte Klassen (2010) aufzeigen, dass diesen auch eine den Zusammenhang zwischen Stress und Zufriedenheit am Arbeitsplatz vermittelnde Funktion beigemessen werden kann. Diese Ergebnisse zeigten sich über die

unterschiedlichen Schulstufen konstant. Der Autor sieht sich damit in der Annahme bestätigt, dass *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrpersonen Stress in Bezug auf den Umgang mit schwierigem SchülerInnenverhalten reduzieren und es daher nicht ausreicht, lediglich das Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten zu stärken, um stressende Einflüsse bewältigen zu können.

Die Befunde bestätigen hiermit die Ressourcenfunktion der Gruppe bzw. des Kollegiums hinsichtlich seiner Bedeutung für die einzelne Lehrperson. Es liegen komplexe Mechanismen vor, die deutlich werden lassen, dass nicht nach dem alltagswissenschaftlichen Motto „wer sich anstrengt, wird es schon schaffen“, also von einem direkten Einfluss der Motivationslage einer einzelnen Lehrperson auf die Bewältigung des schulischen Alltags geschlossen werden kann (Klassen et al., 2009), sondern dass es eines sozialen Kontexts bedarf, welcher sich in seinem gesamten Gefüge als wirksam erfährt.

5.2.3 Als Motor der Schulentwicklung

Schwarzer & Warner (2011) sehen eine funktionale Bedeutung der Konstrukte der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das Schulsystem insgesamt. Sie setzen *kollektive* und *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Grundlage für „Innovationsprozesse im Bildungswesen“ voraus: „Nur, wenn die Kollegien ihre gemeinsame Kompetenz zur Systemveränderung optimistisch einschätzen, kann man ernsthafte und hartnäckige Bemühungen zur Verbesserung von Schule insgesamt erwarten (Schwarzer & Warner, 2011, S. 505). Auch Sharma, Loreman und Forlin (2011) gehen mit weiteren AutorInnen konform, die innovative Veränderungsprozesse in Schulen nur dann von Erfolg gekrönt sehen, wenn diese auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen abzielen, andernfalls aber ins Leere treffen würden. Diese Annahme wird durch die Befunde hinsichtlich der Funktion von *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wie sie in diesem Kapitel dargestellt wurden, gestützt. Sie lassen erkennen, dass die *kollektiven* Überzeugungen eines Kollegiums als Motor für gemeinsame Zielstellungen und Anstrengung, als Ressource gegen Burn-out und für Zufriedenheit im Beruf sorgen. Durch ein verstärktes Engagement bei der Einbindung und Einführung neuer KollegInnen bieten sie außerdem einen Rahmen für eine Zusammenarbeit, der offen ist für neue Ideen und SchülerInnen ein gutes Lernumfeld bietet (Jerusalem et al., 2007).

Die angeführten Befunde bestätigen die Annahme, dass *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Entwicklungsprozess von Kompetenzen beeinflussen und neben der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Dimension einen zusätzlichen Beitrag zur Aufklärung dieses Prozesses leisten. Sie machen ebenfalls deutlich, dass sie gemäß ihrer Konzeption eines sozialen Umfeldes bedürfen, in dem sich ihre protektive Wirkung entfalten kann. Der Forderung nach guten Rahmenbedingungen, die einen Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zuträglich sind, ist somit Rechnung zu tragen. Im Folgenden werden Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen diskutiert. Dabei wird die berufliche Situation aufgegriffen – im konkreten Fall die Situation für Lehrpersonen im Berufseinstieg – und die Bedeutung des sozialen Umfeldes an der Schule diskutiert.

6 Determinanten von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Es wurde deutlich, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen handlungsleitende Funktion übernehmen und auch einen wesentliche Beitrag zur psychischen Regulationsfähigkeit von Lehrpersonen leisten (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Damit haben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit anderen Konzepten der Selbstregulation die Vorstellung gemein, dass sie das Individuum als zentralen Hauptagenten bzw. zentrale Handlungsagentin betonen (Kunter, 2011). Sie stellen aber nicht nur einen Rückbezug auf die Person her, sondern gleichzeitig auch die Involviertheit in ein soziales System, das von reziproken Wechselwirkungen zwischen der Person und der jeweiligen Situation gekennzeichnet ist, und damit transaktionale Mechanismen angenommen werden müssen (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001). Die Beeinflussung der Situation wird somit zwar stark an die kognitiven Verarbeitungsmechanismen des Individuums gekoppelt, sie lassen jedoch situationale und soziale Faktoren nicht außer Acht (siehe Kapitel 0).

Die Kontextsensitivität zeigt sich auch bei verwandten Konstrukten der Selbstregulation wie bspw. beim Enthusiasmus von Lehrpersonen als motivationale Orientierung (Kunter, 2011). Trotz der Bedeutung des Kontexts und seiner Auswirkungen gilt er als noch wenig erforscht (Klassen & Chui, 2010). Auswirkungen des sozialen Umfelds, welches in der vorliegenden Studie mit Blick auf das Berufsfeld von Lehrpersonen durch den schulischen Kontext abgebildet wird, sind beim Aufbau *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch stellvertretende Erfahrungen oder verbale Unterstützung im Kollegium oder durch die Schulleitung möglich. So ermittelten Schmitz und Schwarzer (2002) in ihrer Studie je nach Schulzugehörigkeit entweder ein Überwiegen der *lehrberufsspezifischen* oder der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Das soziale Umfeld erwies sich dabei - wie bereits zu erfahren war – auch beim Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zentral. Es kann für beide Facetten jeweils förderliche und hinderliche Strukturen aufweisen (Rosenholtz, 1991; Adams & Forsyth, 2006).

Auf Grund der Bedeutung situationaler Faktoren auf Seiten der Person und kontextueller Faktoren auf Seiten des schulischen Umfelds werden diese als Determinanten im Folgenden gesondert aufgegriffen. Als bedeutsamer situationaler Faktor auf individueller Ebene haben sich die jeweilige berufsbiographische Phase, auf Ebene des Kontexts und sozialer Einflussfaktor das Klima an der Schule, die

Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung, aber auch der Sinn für Gemeinschaft, die Entscheidungsstrukturen vor Ort und bemerkenswerter Weise auch die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen an den Schulen erwiesen (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

6.1 Determinanten lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Im Folgenden werden die Determinanten für die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgegriffen. Es erfolgt die Betrachtung der Determinanten jeweils aus individueller Perspektive (situationaler Faktor Berufseinstieg bzw. Berufserfahrung) und aus kontextueller Perspektive (Faktor Kollegium, Schulleitung und systembedingte Kontextfaktoren).

6.1.1 Situationaler Faktor Berufseinstieg und -erfahrung

Bei der Übernahme neuer Aufgaben ist der Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen besonders wichtig, um möglichst rasch durch die Erfahrung von Erfolg den zyklischen Prozess zur Generierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen (Woolfolk Hoy, 2000). Der Konzeption nach Bandura (1997) zur Folge stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, nachdem sie erst einmal gebildet wurden, eine weitgehend stabile Dispositionen dar. Diese Annahme wird durch Befunde eingeschränkt, wie die Forschung zu *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Ausmaßes der Berufserfahrung und auch Untersuchungen zur motivationalen Orientierung von Lehrpersonen zeigen. So konnten Kunter (2011) belegen, dass der Enthusiasmus zu unterrichten (als motivationaler Faktor) im Verlaufe des Berufslebens und in Abhängigkeit des Kontexts – im vorliegenden Beispiel die Motivation der SchülerInnen – variieren kann. Auch zeigte sich, dass *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen veränderbar sind, wonach in einschlägigen Workshops bzw. über Fortbildungen eine Steigerung erzielt werden konnte (Jerusalem et al., 2007).

Dass auch die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von BerufseinsteigerInnen Schwankungen unterworfen sein können, geht aus unterschiedlichen Studien hervor. Doch ist die Befundlage nicht einheitlich (Frenzl & Götz, 2007). Hinsichtlich der *lehrberufsspezifischen* Überzeugungen stellten

Woolfolk Hoy (2000) und Woolfolk Hoy & Spero (2005) im Verlauf der LehrerInnenausbildungen einen Anstieg der Überzeugungen fest, der sich jedoch im Berufseinstieg wieder verringerte. Lamote und Engels (2010) wiesen jedoch bereits im Zuge von Praxisphasen während der Ausbildung einen Rückgang nach. Wiederum eine andere Studie von Larcher Klee (2005) ermittelte eine leichte Erhöhung im ersten Jahr der Praxis, wie dies auch in einer Studie bei Main und Hammond (2008) der Fall war. Bei Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) zeigten fortgeschrittene Studierende und ReferendarInnen ebenfalls höhere Werte als StudienanfängerInnen. Auch Müller (2010) stellte einen Anstieg von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei ReferendarInnen durch erste Praxiserfahrungen fest. Allerdings bezieht sich letzterer Befund nicht auf die *lehrberufsspezifische* sondern auf die *allgemeine* Facette. Schulte et al. (2008) stellten nur in einem Teilbereich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (bzgl. der diagnostischen Kompetenzen) Einbrüche bei Studierenden in höheren Semestern und bei ReferendarInnen fest. In der vorangegangenen Untersuchung der vorliegenden Studie, dem Projekt „Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrerstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit“ (Baer & Guldemann, 2010), zeigten die Studierenden bereits zu Beginn der Berufstätigkeit hohe Werte, die sich im Zuge des ersten Dienstjahres ebenfalls als stabil erwiesen.

Die Studien von Schmitz und Schwarzer (2002) und de la Torre Cruz und Casanova Arias (2007) erbrachten keine Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung von Lehrkräften und deren *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Klassen und Chiu (2010) ermittelten dagegen einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Berufserfahrung. Die Autoren stellten fest, dass im Zuge der Berufserfahrung in den frühen und mittleren Jahren der Ausübung der Lehrtätigkeit, das Vertrauen in die eigenen Unterrichtskompetenzen aufgebaut, gegen Ende der Berufstätigkeit jedoch wieder abgebaut wird.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Bewältigung von schwierigem SchülerInnenverhalten während des Studiums interessierten auch die Auswirkungen von Vorerfahrungen der Studierenden mit Kindern oder aus eigener Elternschaft. Die Frage war, inwiefern diese Erfahrungen (im Sinne von vorangegangenen Erfolgserfahrungen) in Zusammenhang mit der Überzeugung hinsichtlich eines effektiven Verhaltensmanagements der SchülerInnen steht (Main & Hammond, 2008). Beide Variablen zeigten keine Zusammenhänge. Dieser Befund könnte mit der

Situationsspezifität des Konstrukts zusammenhängen. Wer sich als Elternteil im Umgang mit den eigenen Kindern als wirksam erfährt, muss sich nicht gleichzeitig als Lehrerin einer Klasse als wirksam wahrnehmen.

Diese Befundlage zeigt, dass die berufsbiographische Phase der Lehrpersonen zwar einen Einfluss auf die Wahrnehmung der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen *kann*, dass diese aber nicht zwingend der Fall sein muss. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Wahrnehmung der Wirksamkeit bei Lehrpersonen in Abhängigkeit der jeweiligen Kontextfaktoren variiert. Diese Annahme kann sich auch auf die theoretische Konzeption stützen, nach der von einer Integration verschiedener Quellen und Umfeldfaktoren auszugehen ist. Diese Annahme wird auch durch Befunde von Hoy und Spero (2005) oder Chester und Beaudin (1996) bestätigt, wonach Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen im ersten Jahr des Unterrichts in Abhängigkeit der erfahrenen Unterstützung unterschiedlich wahrgenommen werden. Der Unterstützung am Schulstandort kommt damit eine hohe Bedeutung zu (Beck & Kosnik, 2002). Die Relevanz dieser Faktoren soll im Folgenden näher diskutiert werden.

6.1.2 Kontextfaktor Kollegium

Der Nachweis, dass das Kollegium, die MentorInnen oder die Schulleitung durch ihr Feedback bzw. durch ausreichende Gelegenheit zur gemeinsamen Kooperation in diesem Zusammenhang unterstützend wahrgenommen werden, wurde in verschiedenen Studien erbracht (Rosenholtz, 1991; Herrmann & Hertrampf, 1999; Chester & Beaudin, 1996; Rots, Aeltermann, Devos & Vlerick, 2010). Ermunterungen durch KollegInnen, SchulleiterInnen oder Eltern sowie verbale Überzeugungen erwiesen sich als bedeutsam für den Aufbau der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen. Auch ein regelmäßiges Feedback (bspw. durch Supervisoren) zeigte bei Herrmann & Hertrampf (1999) oder Chester & Beaudin (1996) einen Effekt, indem es den Wunsch nach einer konstruktiven Rückmeldung erfüllt. Dieses Ergebnis wird auch durch eine Studie von Rosenholtz (1991) zum Arbeitsplatz von Lehrpersonen durch quantitative und qualitative Daten gestützt. Mit Bezug auf Bauer (2008) ist ihre Studie im Hinblick auf den Arbeitsplatz von Lehrpersonen von besonderer Relevanz. Den Befunden der Rosenholtz-Studie wird deshalb im Folgenden nachgegangen, da diese auch für die vorliegende Studie einen zentralen Bezugspunkt bilden.

Kooperationsbereitschaft im Kollegium

Für Rosenholtz (1991) war von Interesse, inwiefern Aspekte der Organisation Einfluss auf die pädagogische Effektivität („teacher certainty“ im Orig.; „pädagogische Effektivitätsüberzeugung“ übersetzt nach Bauer, 2008, S.843; als „teacher efficacy“ übersetzt von Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; S. 221) von Lehrpersonen nehmen. Es handelt sich hierbei um ein Konstrukt, das sich in seinen theoretischen Annahmen mit denen der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung deckt. Auch die Autorin selbst setzt die „teacher certainty“ mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen gleich. Untersucht wurden von ihr die Einflüsse der schulischen Umwelt auf die *teacher certainty*.

Die Autorin ermittelte unterschiedliche Kooperationsgrade in den Schulen, die sie als „collaborative, moderately collaborative“ und „isolated settings“ (Rosenholtz, 1991, S. 49) kategorisierte. Unter Kooperation versteht Rosenholtz (1991) die gemeinsame Unterstützung im schulischen Alltag. Ein zentrales Ergebnis war, dass sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Kooperationsgrad unter den Lehrpersonen und den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigten. Das Ausmaß der Kooperation unter den KollegInnen war der stärkste unabhängige Prädiktor. Als weiterer Einflussfaktor auf die *teacher certainty* erwies sich das Feedback durch die KollegInnen, LeiterInnen, die SchülerInnen und Eltern. Je mehr Feedback die Lehrpersonen erhielten (Beispielitems: „My students show that they appreciate me.“ „My principal recognizes the good teaching I do.“ „I feel a sense of pride in my work at this school.“), umso höher waren die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf verschiedene Unterrichtsdimensionen (Rosenholtz, 1991; S. 111). Dieser Zusammenhang erwies sich außerdem als kausal. Das Ergebnis kann mit Bauer (2008) dahingehend interpretiert werden, dass die Kooperation von Lehrpersonen eine höhere Wirksamkeitsüberzeugung bzw. pädagogische Effektivität bedingt und diese wiederum zu einer verstärkten Kooperation unter den LehrerInnen führt.

Unterstützungsbereitschaft im Kollegium

Insbesondere für berufseinsteigende Lehrpersonen ist es wichtig, Unterstützung zu erhalten und Gelegenheit zur Kooperation mit den KollegInnen zu haben, um nicht als einzelne AkteurInnen den schulischen Alltag bestreiten zu müssen (Larcher Klee, 2005). Im Berufseinstieg zeigte sich, wie bereits erwähnt wurde, die informationsbezogene und emotionale Unterstützung durch MentorInnen und

Referendare als bedeutsam für die Kompetenzgenese und den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die in der Folge mit einer geringerer emotionalen Erschöpfung einhergehen (Richter et al., 2011). Der Unterstützung aus dem Kollegium bzw. dem sozialen Umfeld an der Schule kommt hiermit eine schützende Funktion vor Burn-out zu, die sich besonders wirksam erweist, wenn Lehrpersonen starken Herausforderungen gegenüberstehen. In diesem Zusammenhang stellten Bakker, Hakanen, Demerouti und Xanthopoulu (2007) fest, dass u.a. die Unterstützung durch Vorgesetzte, das Klima an der Schule, eine gegenseitige Wertschätzung und die Bereitschaft zur Innovation besonders hilfreich sind.

Diesbezügliche Befunde, die auf die Bedeutung des Kontexts vor allem für berufseinsteigende Lehrpersonen verweisen, finden sich auch bei Chester und Beaudin (1996) sowie Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007). Letztere zeigten, dass BerufseinsteigerInnen, die über keine oder nur geringe Erfolgserfahrungen verfügen, andere Informationsquellen für den Aufbau ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, vor allem verbale Überzeugungen durch die KollegInnen und auch die Eltern, heranziehen. Diese verbalen Überzeugungen zeigten bei Berufseinsteigenden einen größeren Einfluss auf die Einschätzung der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit als bei erfahrenen Lehrpersonen. Die Autorinnen führen dieses Ergebnis darauf zurück, dass erfahrene Lehrkräfte eher isoliert arbeiten und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus ihren eigenen Berufserfahrungen generieren können. Im Gegensatz dazu seien Lehrpersonen, die erst über geringe Erfahrungen verfügen, auf andere Quellen angewiesen.

Gemeinsame Zielerwartungen im Kollegium

Gemeinsame Zielerwartungen im LehrerInnenkollegium stellten in der Rosenholtz-Studie einen zentralen Prädiktor für die Kooperation im Lehrerkollegium dar. D.h., dass LehrerInnen aus Kollegien, die gemeinsame Ziele haben, eher kooperieren. Gemeinsame Zielstellungen haben somit einen verbindenden Charakter. Die Bedeutung von Zielstellungen als gemeinsame Normvorstellung in Kollegien wird auch bei Skaalvik und Skaalvik (2007) hinsichtlich eines Effekts auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen diskutiert.

Die AutorInnen thematisieren diese Annahme hinsichtlich des Zusammenhangs *kollektiver* Wirksamkeitsüberzeugungen und der Leistung von SchülerInnen und der Verquickung der *kollektiven* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsfacetten. Sie ermittelten theoriekonform starke positive Zusammenhänge zwischen den genannten Dimensionen, stellten aber trotz dieser reziproken Kausalbeziehung an

Hand eines Strukturgleichungsmodells fest, dass es die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind, welche letztendlich die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen voraussagen und nicht umgekehrt. An Hand dieses interessanten Befundes wird deutlich, dass die *individuellen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den *kollektiven* und nicht, wie von Bandura (1982, 1997) ursprünglich vermutet (Schmitz & Schwarzer, 2002), die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den *individuellen* wurzeln. Mit Bezug auf Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004) wird festgehalten, dass die empirischen Ergebnisse stark auf einen derartigen Wirkmechanismus hindeuten. Wenngleich auch die umgekehrte Einflussrichtung besteht, kann die *kollektive* Selbstwirksamkeit als „organization’s operative culture“ (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, S.10) verstanden werden, die gegebenenfalls auch Einfluss auf *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen kann.

Zielvorstellung im Kollegium als gemeinsame Norm

Die Befunde verweisen auf die Bedeutung des Kontexts – im vorliegenden Fall auf die Relevanz gemeinsamer Zielsetzungen im Kollegium – als wesentliche Determinante im Zusammenhang mit den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004) argumentieren diesen Befund in Anlehnung an weitere Studien (Goddard, LoGerfo & Hoy, 2004; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004), wonach gemeinsame Erwartungen und Ziele an Schulen einen normativen Druck bewirken, der die Mitglieder eines Kollegiums antreibt, diese gemeinsam erreichen zu wollen. Sie fassen somit *kollektive* Überzeugungen als normative Zielerwartungen an Schulen. Gegebenenfalls könne es sogar zu Sanktionen für jene Lehrpersonen kommen, die sich den Zielsetzungen, wie bspw. Leistungs- oder Verhaltenserwartungen an SchülerInnen, nicht verpflichtet fühlen bzw. sich ihnen widersetzen. Die gemeinsame Erwartungshaltung der Lehrpersonen an die SchülerInnen führt zur Steigerung der Motivation und Leistung der SchülerInnen. Befunde von Kunter (2011) stützen die These, dass motivationale Orientierungen von Lehrpersonen, wie bspw. der Enthusiasmus am Unterrichten, in der Lage sind, positive Effekte auf die Motivation und Leistung der SchülerInnen zeigen können.

Skaalvik und Skaalvik (2007) kommen zu dem Schluss, dass die Motivation und die guten Leistungen der SchülerInnen (aus der Erwartungshaltung des LehrerInnenkollegiums resultierend) wiederum die *individuell-lehrberufsbezogenen* Selbst-

wirksamkeitsüberzeugungen der jeweiligen Lehrperson steigern. Der positive Effekt der *kollektiven* Überzeugungen auf die *lehrberufsspezifischen* wird folglich durch die Motivation und die Leistung der SchülerInnen moderiert. Ein ähnlicher Vorgang der Erwartungshaltung von Lehrpersonen an die SchülerInnen, wird im Übrigen unter dem Begriff „Pygmalioneffekt“ diskutiert. Er wird mit dem Phänomen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung umschrieben und von Pohlmann und Kunter (2009) als Überzeugung bzw. LehrerInnenerwartung (neben lehr-lernprozessbezogenen Überzeugungen und Überzeugungen zur eigenen Person) angeführt. Diese Erwartung ist folglich ein bekanntes Phänomen, das parallele Bezüge zur Argumentation von Skaalvik und Skaalvik (2007) erkennen lässt und mit der optimistischen Grundhaltung der Lehrpersonen in Bezug auf entsprechende Kompetenzerwartungen bei Lehrpersonen, die SchülerInnen zu guten Leistungen zu führen, kompatibel ist.

Die zweite Argumentation der AutorInnen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den beiden Facetten folgt der theoretischen Annahme dahingehend, dass LehrerInnen eines hoch *kollektiv* selbstwirksamen Kollegiums einander Modelle bereitstellen bzw. stellvertretend erfolgreiches Unterrichtshandeln vorleben - im Sinne einer *vicarious experience* - und aus dieser Erfahrung heraus bei den Lehrkräften im gemeinsamen Team eine Stärkung der individuellen, *lehrberufsspezifischen* Überzeugungen resultiere. Sie nehmen an, dass dies vorwiegend für Kollegien geltend gemacht werden kann, die intensiv miteinander kooperieren. Dies stellt eine Vermutung dar, welche auch durch die Befunde von Rosenholtz (1991) gestützt wird. Skaalvik und Skaalvik (2007) schlussfolgern daher, dass es wichtig ist, junge LehrerInnen von Beginn an gut ins Kollegium zu integrieren und den Fokus auf entsprechende Maßnahmen an der Schule zu lenken, sowie die jungen LehrerInnen zu Trainings und Workshops außerhalb der Schule zu ermutigen. Diese Forderung kann auch in Anlehnung an die Befunde von Bauer (2012) erhärtet werden, aus denen sich ebenfalls die Bedeutung gemeinsamer Zielstellungen im Kollegium und die Integration neuer KollegInnen als wichtige Einflussgrößen für die gemeinsame Kooperation und die pädagogische Wirksamkeit erweisen.

6.1.3 Kontextfaktor Schulleitung

In einer Studie von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) leistete die Schuladministration weder bei den berufseinsteigenden noch bei den berufserfahrenen Lehrpersonen einen Beitrag zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dieses Ergebnis ist nicht konform mit Befunden von Rosenholtz

(1991), wonach der Schulleitung eine entscheidende Funktion zukam. Es zeigte sich, dass diese die Kooperation unter den KollegInnen stärken und ein Klima gemeinsamer Unterstützung schaffen konnte, woraus eine Stärkung der *teacher certainty* resultierte. Es fiel ferner auf, dass LehrerInnen an Schulen mit einem hohen Grad an Kooperation ihre LeiterInnen tatsächlich als unterstützend bei der Lösung ihrer Probleme wahrnahmen und diese im Gegensatz dazu an Schulen mit niedrigem Kooperationsgrad von den LehrerInnen als Klagemauer für ihre Probleme genutzt wurden.

Kooperative Verhaltensweisen an den Schulen führten dazu, dass sich die Lehrpersonen hinsichtlich ihres Unterrichtsverhaltens und ihrer Aufgaben als Lehrende „sicher“ wahrnehmen bzw. dem Kollegium Vertrauen entgegenbringen können. D.h. sie fühlten sich frei, bei Schwierigkeiten KollegInnen zu Rate zu ziehen oder um Hilfe in unterrichtlichen Fragen zu bitten. War das Gegenteil der Fall, d.h. in Kollegien ohne Kooperationskultur, erfuhren sich Lehrpersonen isoliert und unsicher in Bezug auf das unterrichtliche Handeln. Zu ähnlichen Befunden kommt Bauer (2012), der Zusammenhänge zwischen dem sozialen Klima im Lehrerkollegium, einer guten Integration neuer KollegInnen und der pädagogischen Wirksamkeit der Lehrpersonen ermittelte.

Während sich die Unterstützung durch die Leitung und auch durch das Kollegium insgesamt als ein positiver Einflussfaktor auf *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erweist, zeigt ein diesbezüglicher Mangel an Unterstützung negative Auswirkungen auf eine ganz spezifische Facette der Selbstwirksamkeit, nämlich auf die Wirksamkeitsüberzeugung aktiv Unterstützung einholen zu können, die sich als Prädiktor von Burn-out erwies (Brouwers, Evers und Tomic, 2001). Liegt hingegen eine gute Kooperation vor, können ein persönlicher Nutzen, Arbeitsentlastung sowie emotionale Entlastung resultieren, wie sich dies bspw. in der Forschung zur Kooperation von Lehrpersonen zeigt (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006).

Damit wurden der jeweilige berufsbiographische Kontext als situationale und das Kollegium sowie die Leitung der Schule als kontextuelle Determinanten hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dargestellt.

6.1.4 Systembedingte Kontextfaktoren

Schulische Wirkungsfaktoren sind immer als Ergebnis eines komplexen Wechselspiels zu betrachten (Blömeke, Kaiser & Döhrmann, 2011). Wie bereits deutlich wurde, ist auch bei der Untersuchung von der Wirksamkeitsüberzeugung in die eigenen Fähigkeiten davon auszugehen, dass diese in Abhängigkeit des Kontexts hinderliche oder förderliche Entwicklungen nehmen. Es müssen daher bei der Erforschung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht nur lehrerInnen- oder schülerInnenbezogene Variablen Berücksichtigung finden, sondern auch systembedingte Faktoren. Martinek (2012) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit nicht nur im LehrerInnenkollegium sondern insgesamt einem beruflichen Druck ausgesetzt sind, der u.a. auf gesellschaftliche und gesetzliche Einflüsse zurückzuführen ist. Der Befund hinsichtlich des Bedürfnisses der Lehrpersonen nach Kompetenz, das im Zusammenhang mit den Kompetenzerwartungen im Sinne von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen interessant ist, zeigte signifikant negative Zusammenhänge mit gesellschaftlichen und gesetzlichen Einflüssen und dem Umgang mit SchülerInnen. Für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden ähnliche Einflussfaktoren ermittelt wie bspw. der Schultyp und gesellschaftlich-systembedingte Einflussgrößen, die im Folgenden angeführt werden.

Schule, Schultyp und Klassenstufe

Die Annahme, dass zwischen Schulen Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen denkbar sind, kann durch Befunde von Goddard und Goddard (2001) erhärtet werden. Sie konnten zeigen, dass Varianzen in den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen Schulen über die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf Schulebene erklärt werden können. Ihren Ergebnissen zufolge war die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in jenen Schulen stärker, in denen auch die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärker waren.

Als eine Variable in diesem Zusammenhang, die einen systembedingten Faktor darstellt, ist der Schultyp bzw. die Schulstufe zu betrachten. So erleben sich bspw. Lehrpersonen von jüngeren SchülerInnen selbstwirksamer als Lehrpersonen, die in höheren Schulstufen unterrichten (Klassen & Chiu, 2010). Auch Baker (2005) kam zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe sich weniger selbstwirksam hinsichtlich des Umgangs mit schwierigem Verhalten erleben als Lehrpersonen aus niedrigeren Schulstufen. Es zeigte sich außerdem, dass

Lehrpersonen der Grundschule über eine höhere Arbeitszufriedenheit verfügen und weniger in Betracht ziehen, aus dem Beruf auszusteigen (Martin et al., 2012). In dieser Studie stellte sich u.a. der Faktor „Bewältigung von schwierigem Verhalten“ als Mediatorvariable bzgl. des Zusammenhangs mit der *lehrberufsspezifischen* Facette „bei SchülerInnen Interesse zu wecken“ heraus.

Beide Befunde deuten darauf hin, dass *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei der Bewältigung des LehrerInnenalltags hilfreich sind und als starke Ressource im schulischen Alltag positive Auswirkungen und als schwache Ressource negative Auswirkungen auf die Zufriedenheit im Beruf nehmen können. Sie zeigen aber ebenso, dass die Wahrnehmungen der Lehrpersonen nicht losgelöst vom Arbeitsumfeld erfolgen, sondern durch systembedingte Faktoren moderiert werden.

Länderspezifische Unterschiede

Neben dem Schultyp führen auch systembedingte Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern zu Differenzen in den wahrgenommenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. So stellten bspw. Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser und Pauli (2006) fest, dass nicht nur die Wahrnehmung der schulischen Umwelt, sondern auch Systembedingungen Zusammenhänge mit *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen. Es zeigt sich in dieser Studie, in der Lehrkräfte aus der Schweiz und Deutschland beteiligt waren, dass sich die deutschen Lehrpersonen weniger selbstwirksam wahrnahmen als ihre Schweizer KollegInnen. Die Lehrpersonen aus der Schweiz schätzten ihre schulische Umwelt positiver ein. Sie erlebten deutlich mehr Interesse von Eltern und SchülerInnen und konnten eine höhere Wertschätzung ihrer Arbeit wahrnehmen. Die Befunde der Lehrpersonen aus Deutschland ließen Probleme vor allem für Lehrkräfte in Hauptschulen erkennen. Sie erlebten höhere Belastungen und erfuhren gleichzeitig eine geringere Wahrnehmung an Ressourcen, diesen wirkungsvoll entgegenzutreten zu können. Die Autoren machten letztlich kulturelle Systembedingungen für dieses Ergebnis verantwortlich. Sie nehmen an, dass in den einzelnen Ländern der Stellenwert des Lernens und der Bildung ein anderer ist, demzufolge sich das Verhalten von Lehrpersonen und auch SchülerInnen unterscheiden kann.

Ausbildungsstätten

Nicht zuletzt stellen auch Ausbildungsstätten mögliche Einflussgrößen dar. Aktuelle Studien belegen, dass die Ausbildungsinstitution Überzeugungen von Lehrpersonen nachhaltig prägen können, wie dies insbesondere für lehr- und lernbezogene Überzeugungen nachgewiesen wurde (Biedermann, 2013). Da auch die Curricula bspw. an den deutschen Universitäten – selbst nach Einführung von Standards in der Ausbildung – immer noch als wenig strukturiert und durchgängig gelten (Terhart, 2011b), sind auch auf Grund der uneinheitlichen Studienstrukturen, die gleichzeitig mit einer hohen Wahlmöglichkeit der Module einhergehen, Unterschiede zu erwarten. Sie könnten wie auch die Entwicklung der Kompetenzen von Studierenden, die in Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution erfolgte, Auswirkungen auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen. Große Differenzen in curricularen Schwerpunktsetzungen wurden von Mayr (2009a) auch für Pädagogische Hochschulen in Österreich (vormals Pädagogische Akademien) ermittelt. Curricula mit geringen Praxisanteilen könnten somit weniger Gelegenheit zur Generierung von Erfolgserfahrungen in Bezug auf unterrichtliche Handlungskompetenzen bieten als Curricula, die einen höheren Praxisanteil in ihren Modulen aufweisen. In Bezug auf den Umgang mit schwierigen SchülerInnen vermuten Brouwers & Tomic (2000), dass vermehrte Praxisphasen eher zum Kompetenzaufbau und den damit verbundenen Erfolgserfahrungen führen als geringe Praxisanteile, wobei die Wirksamkeit von Praxisphasen in der Ausbildung nicht unumstritten ist (Hascher, 2006).

Berufseinstiegsmodelle und Mentorate

Als weitere systembedingte Einflussfaktoren in Bezug auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die in Zusammenhang mit der Ausbildungsinstitution stehen, sind die jeweiligen Berufseinstiegsmodelle denkbar. Allerdings liegen laut Recherchen der Verfasserin keine Studien vor, welche die Auswirkungen von verschiedenen Berufseinstiegsmodellen zum Untersuchungsgegenstand haben. Es liegen jedoch in Anlehnung an die berichteten Befunde zu den systembedingten Einflussfaktoren schlüssige Gründe für diese These vor. Die begleitenden Maßnahmen im Berufseinstieg folgen – zumindest in Bezug auf die Projektregionen der vorliegenden Studie – unterschiedlichen Konzeptionen. Sie sind für die Region Deutschland deutlich anders strukturiert als für die Schweiz und Österreich. Die TeilnehmerInnen aus Deutschland absolvieren ihren Berufseinstieg in Form eines Referendariats. D.h. sie erfahren eine durchgängige Begleitung während des

Unterrichts und besuchen auch in der Berufseinstiegsphase weiterhin Seminare, die von der Hochschule durchgeführt werden. Ihre Berufsausbildung ist nicht abgeschlossen, d.h. die Studierenden befinden sich in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Die berufseinsteigenden Lehrpersonen aus den Regionen der Schweiz und aus Österreich kennen diese Form der Begleitung im Unterricht nicht. Die Lehrpersonen haben ihre Ausbildung beendet und unterrichten selbständig und in Eigenverantwortung. Sie sind zwar zu Weiterbildungsseminaren, die ebenso von den Pädagogischen Hochschulen organisiert werden, verpflichtet, aber in deutlich geringerem Ausmaß

Ebenso wie den KollegInnen aus Deutschland stehen den Lehrpersonen aus der Schweiz und aus Österreich Mentoratspersonen zur Verfügung, aber auch diese Form der Begleitung ist nicht einheitlich geregelt. Im Kanton St. Gallen ist es eine lokale und eine regionale Mentoratsperson. Erstere ist an der Schule tätig und leistet individuelle Unterstützung, letztere begleitet berufseinsteigende Lehrpersonen in einer Gruppe mehrerer Berufseinsteigender (Benz & Lehner, 2009). In Österreich steht eine lokale Mentoratsperson zur Verfügung. Sie hat die Aufgabe, bei Problemen im Unterricht, in der Elternarbeit oder bei ähnlichen Fragen zum Unterricht Unterstützung zu bieten (Abs, 2011), sie soll auch für den Austausch im Kollegium förderlich sein (Mayr, 2009b) und im Idealfall den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken (Benz & Lehner, 2009; Brandau, Holzinger & Seel, 2013). In der Schweiz werden die Mentorate formell gesteuert. In Österreich obliegt die Inanspruchnahme dieses Angebots im Ermessen der berufseinsteigenden Lehrperson. In der Regel verfügt die Montorin oder der Mentor bereits über eine mehrjährige Berufspraxis und sie oder er unterrichtet im Idealfall auf derselben Schulstufe. Im Kanton St. Gallen können die Mentoratspersonen auf eine Zusatzausbildung in Beratung und Supervision verweisen.

Den Mentorinnen und Mentoren kommt bei der Unterstützung der Junglehrerinnen eine bedeutende Funktion zu (Dörr, Müller & Bohl, 2009). Positive Auswirkungen über die MentorInnen werden auf das Selbstvertrauen und hinsichtlich einer Verbesserung der Selbstreflexion berichtet (Hobson, Ashby, Malderez & Timlinson, 2009). In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zur Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können sie zwei mögliche Informationsträger darstellen: Auf der einen Seite bieten sie Modelle, die beispielhaft guten Unterricht vorleben bzw. gestalten. Auf der anderen Seite kommt ihnen die Aufgabe zu, die Berufseinsteigenden Kraft ihrer Funktion als ExpertInnen zu ermuntern und zu überzeugen, dass sie ihre Arbeitstätigkeit bewältigen können. Ebenso sollen sie den

jungen Lehrkräften Sicherheit beim Unterrichten bieten und zu einer positiven Grundstimmung verhelfen. Damit können die MentorInnen insgesamt über die Vermittlung von Zuspruch und eine positive Einwirkung auf die affektiven Zustände der berufseinsteigenden Lehrpersonen Anlass zum Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bieten.

Je nach der Gestaltungsform der Berufseinstiegsphase könnte die Mentoratsperson in ihrer Funktion als Beraterin oder Berater mehr oder weniger unterstützend wahrgenommen werden. Während MentorInnen auf lokaler Basis eher den Status einer Kollegin bzw. eines Kollegen einnehmen, könnten Ausbildungslehrpersonen während des Referendariats vermehrt in ihrer Kontrollfunktion wahrgenommen werden. Dass die Situation im Referendariat tatsächlich für berufseinsteigende Lehrpersonen schwierig sein kann, zeigen Untersuchungen von Nasser-Abu Alhija und Fresko (2010). Die Autorinnen orteten Konflikte bei den LehramtsanwärterInnen, die sich aus der undefinierten Rolle zwischen Lehrperson und Noch-Studentin ergeben und aus der negative Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der Sozialisation im Beruf hervorgehen. Da Berufseinsteigende, deren Ausbildung nicht als abgeschlossen gilt, keine Vollzeitzeitanstellung haben und damit entsprechend weniger Zeit an den Schulen verbringen, wäre es mit Bezug auf die Autorinnen denkbar, dass sie sich im schulischen Alltag ungenügend involviert fühlen und somit den Anschluss ans Kollegium schwerlich finden können.

Die Mechanismen in Bezug auf die unterschiedlich gestalteten Eingangsphasen zeigen auf, dass das jeweilige *Modell des Berufseinstiegs* für den Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine bedeutende Größe darstellt. Aus diesen Unterschieden in der Gestaltung der Berufseinstiegsphasen resultieren Kontexte, die auch Auswirkungen auf die Entstehung von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwarten lassen.

6.2 Determinanten kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Der allgemeine Forschungsstand und die Befundlage zu *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind aktuell deutlich geringer, als für die *lehrberufsspezifischen* Überzeugungen. Auch wenn diesbezüglich nicht mehr von einem „neglected construct“ (Goddard, 2001, S. 467) gesprochen werden kann, sind die Forschungsergebnisse zur *kollektiven* Facette nach wie vor dürftig. Im Folgenden werden die Determinanten der *kollektiven* Facette der Selbstwirksamkeit aus dem Forschungsstand analysiert. Die Ausführungen folgen einer Struktur, welche die Bedeutung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter dem Gesichtspunkt des situationalen Faktors des Berufseinstiegs und den kontextuellen Faktoren des schulischen Umfelds sowie der Schulleitung aufzeigt.

Goddard et al. (2004) interpretieren *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Merkmal der Schulkultur unter Bezug auf sozialkognitive Grundsätze und der Bedeutung des Einflusses durch das soziale Umfeld auf das Individuum. Wie bereits erläutert wurde, geht diese aus dem normativen Druck für die einzelnen Mitglieder hervor, der von den gemeinsamen Normen innerhalb der Gruppe ausgeht. Dies wird auch für Organisationen geltend gemacht (v. Rosenstiel, 2009; Kriz & Nöbauer, 2008). Der Mechanismus ist ferner aus der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Gruppenprozessen begründbar, nach der ein gewisser Druck zur Konformität in der Gruppe erst zu gemeinsamen Erfolgen antreibt (Mann, 1997).

Dass die beschriebenen Gruppennormen tatsächlich in Lehrerkollegien und den damit verbundenen Bestrebungen, diese gemeinsam nachzugehen, bestehen, konnte in einer Studie von Skrla & Goddard (2002) mittels qualitativer Befunde aus Interviews mit Fokusgruppen aufgezeigt werden. In diesen zeigte sich, dass den Lehrpersonen deutlich bewusst ist, was an der Schule von ihnen erwartet wird. Sie wissen, ob die bestmögliche Förderung der SchülerInnen an der Schule ein gemeinsames Ziel darstellt (oder nicht) und dass jene, welche dieses Ziel nicht mit tragen wollen, früher oder später die Schule verlassen werden. Somit können Lehrerkollegien unterschiedliche Normen in Bezug auf die erwartete Arbeitsleistung bereit halten, welche die Leistungsbereitschaft der Gruppe mitbestimmen.

Die Produktivität von Gruppen steht allerdings in einer Wechselwirkung zwischen ihrer Leistungsnorm einerseits und dem Gruppenzusammenhalt andererseits (Kriz & Nöbauer, 2008). Gemeinsame Leistungsnormen zeigen folglich nur dann Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft von Gruppen, wenn diese auch eine

Beziehungsgestaltung aufweist, die zur Zusammenarbeit einlädt: Der Gruppenzusammenhalt kann mit Bezug auf Kriz und Nöbauer (2008) dann als hoch gelten, wenn die Mitglieder motiviert sind, aus freien Stücken mit dem Team zusammenzuarbeiten. Für Lehrerkollegien würde dies bedeuten, dass diese vor allem dann ihre Normen teilen und gemeinsame Ziele verfolgen, wenn die Beziehungsgestaltung im Kollegium eine gute Zusammenarbeit erlaubt.

6.2.1 Situationaler Faktor Berufseinstieg und -erfahrung

Es ist auf Grund der konzeptionellen Nähe zwischen der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu erwarten, dass auch die Befunde zur *kollektiven* Facette hinsichtlich ihrer Veränderungen oder Stabilität keine einheitlichen Befunde erbringen und dass diese ebenso in Abhängigkeit von der Unterstützung vor Ort oder systembedingten Faktoren stehen. Die Befunde hinsichtlich möglicher Determinanten, welche auf Grund der beruflichen Erfahrung denkbar wären, sind uneinheitlich. Schmitz und Schwarzer (2002) ermittelten für die *lehrberufsspezifischen* und auch für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen keine Zusammenhänge mit der Berufserfahrung. Die Befunde von de la Torre Cruz und Casanova Arias (2007) kommen zu denselben Ergebnissen. Goddard und Skrla (2006) berichten wiederum über etwas höhere Werte bei Lehrpersonen, die mehr als 10 Jahre im Dienst stehen.

Es können in Anbetracht der Befundlage für die vorliegende Stichprobe nur Vermutungen angestellt werden, ob der Faktor des Berufseinstiegs oder der Erfahrung von Bedeutung ist, da auch aus der Vorgängerstudie keine Daten zur *kollektiven* Facette vorliegen. Festgehalten werden kann jedoch aus Befunden zur Burn-out Forschung bei Lehrpersonen, dass eine Reihe an Faktoren aus dem schulischen Umfeld, die im Sinne systembedingter Faktoren verstanden werden können, für junge Lehrpersonen wichtig sind. Sie werden in Kapitel 6.2.2 berichtet. Zu diesen zählen u.a. die Unterstützung durch KollegInnen vor Ort, durch SupervisorInnen, die Kohäsion in der Gruppe, die Innovationsbereitschaft, sowie die Zielorientierung und Klarheit in Bezug auf die beruflichen Aufgaben (Rosenholtz, 1985, 1991; Goddard & O'Brien, 2006; Bauer, 2012). In Anbetracht der Befunde von Richter et al. (2011), wonach ReferendarInnen ihre MentorInnen und MitreferendarInnen als Unterstützungsquellen erleben, ist anzunehmen, dass die Unterstützung aus dem Kollegium auch zum Aufbau *kollektiver* Überzeugungen in die gemeinsame Wirksamkeit führen könnte. Da Berufseinsteigende erst über geringe Erfahrungen mit dem Kollegium verfügen, ist schwer abzuschätzen,

inwiefern die genannten Aspekte diesen Aufbau unterstützen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass diese im Laufe des ersten Dienstjahres in Abhängigkeit der jeweiligen Erfahrungen mit dem Kollegium einen Auf- oder Abbau erfahren. Auf die Bedeutung des Kollegiums in der Berufseinstiegsphase wird in Kapitel 6.2.3 näher eingegangen.

6.2.2 Kontextfaktor schulisches Umfeld

Es liegen verschiedene Befunde vor, welche die Kontextbezogenheit des Konstrukts für *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachweisen können (Goddard & Goddard, 2001). Knoblauch und Woolfolk Hoy (2008) gingen in ihrer Studie den Auswirkungen des schulischen Umfelds auf die Entwicklung von *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach. Sie untersuchten noch in der Ausbildung stehende Lehrpersonen während ihrer ersten 16 Wochen des Unterrichtens. Von Interesse war, inwiefern, deren schulisches Umfeld – jeweils ein vorstädtisches, ein städtisches oder ein ländliches – Einfluss auf die Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nimmt. Die Studie erbrachte bei allen ProbandInnen Zuwächse bei den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Werte der *kollektiven* Facette hingegen waren bei den Lehrpersonen aus den städtischen Regionen signifikant geringer. Ferner erwies sich die *kollektive* Facette auch in dieser Studie als Prädiktor für *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Die AutorInnen führten die geringeren Werte hinsichtlich der *kollektiven* Überzeugungen in städtischen Schulen darauf zurück, dass diese zumeist viele Klassen aufweisen. Unter Bezug auf Zaccaro et al. (1995) argumentieren sie, dass in großen Gruppen vermehrt Konflikte auftreten, die in Folge zu einer geringeren Gruppenkohäsion führen, womit sich die geringeren Ausprägungen der *kollektiven* Wirksamkeitsfacette erklären könnten.

Die Befunde zeigen zudem, dass auch für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Größe des Kollegiums als Einflussfaktor auf die gemeinsame Zusammenarbeit im Kollegium geltend gemacht werden kann. Es ist bekannt, dass die Erzeugung eines Gruppenzusammenhalts mit Bezug auf Kriz und Nöbauer (2008) in kleinen Gruppen eher gelingt, die Gruppenmitglieder kleiner Teams sich mehr an gemeinsamen Leistungsnormen orientieren und sich auch eher mit den Zielvorstellungen des Teams identifizieren. Dies wurde in verschiedenen Studien zur Zusammenarbeit Lehrpersonen deutlich. Mit Bauer (2008) wird auf eine Studie von Letgers (1999) verwiesen, deren Befunden zufolge die Installierung von kleinen

Arbeitsgruppen („Schule in der Schule“) zu einer vermehrten Kooperation führte (Bauer, 2008, S. 846). Allerdings ging diese Maßnahme mit der Einführung eines interdisziplinären LehrerInnenteams und eines Teamteachings einher. Es könnte demzufolge der Fall sein, dass es die Intervention war, die letztendlich eine verstärkte Kooperation erforderlich werden ließ (Bauer, 2008). Dennoch wäre es denkbar, dass Kollegien, die bspw. ihre Unterrichtsvorbereitungen gemeinsam in einem Jahrgangs-Team vornehmen, auch gemeinsame Zielerwartungen in Bezug auf die Leistungen ihrer SchülerInnen hegen.

Für die vorliegende Studie könnte somit der Aspekt der Teamarbeit und des Teamteachings einen Einflussfaktor auf die Entwicklung von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen. Rosenholtz (1991) ermittelte gemeinsame Ziele als stärksten Prädiktor für eine Zusammenarbeit im Kollegium. Ein LehrerInnenkollegium, das vermehrt Teamteaching (bspw. auf Grund von inklusiven Settings oder jahrgansübergreifend geführten Klassen) praktiziert, könnte somit eher zu gemeinsamen Zielstellungen und auch zu entsprechenden Erfolgserfahrungen gelangen als Kollegien, in denen die Klassen ausschließlich von einer Lehrperson unterrichtet werden. Ebenso könnte es der Fall sein, dass die Gruppenkohäsion auf Grund der kleinen Gruppengröße höher ist und Kooperationen besser bzw. konfliktfreier gelingen.

Der Einfluss der Schulgröße kann somit eine Rolle spielen, er ist aber zu prüfen. Denn selbst dann, wenn Lehrenden wie in der Studie von Knoblauch und Woolfolk Hoy (2008) an städtischen und großen Schulen geringere *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen, muss dies nicht für generell für Schulen innerhalb von Städten zutreffen. So schränken die AutorInnen selbst ihre Befunde mit Bezug auf Goddard und Goddard (2001) ein, die ebenso zwischen städtischen Schulen signifikante Unterschiede in den *kollektiven* Überzeugungen der Lehrpersonen ermittelten. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass der schulische Kontext für von *kollektiven* Wirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrpersonen eher ab- oder eher zuträglich gestaltet sein kann.

6.2.3 Kontextfaktor Kollegium

Dass sich der Kontextfaktor Unterstützung als bedeutsam erweist, zeigen auch weitere Studien (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2006). Es ist für Lehrpersonen wichtig – neben der Kompetenz die Anforderungen im Beruf selbstständig zu bewältigen – sich auch auf die KollegInnen verlassen zu können (Jerusalem et al., 2007). Nasser-Abu Alhija und Fresko (2010) sehen Formen der kollegialen

Unterstützung als Zeichen für eine Schulumgebung, die von Gemeinschaft geprägt ist. Sie konnten bspw. zeigen, dass die Unterstützung durch KollegInnen bzw. MentorInnen Auswirkungen auf die gute Eingewöhnung junger Lehrpersonen in den Beruf nimmt. Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf eine Studie von Johnson (2004). Sie ergab, dass Schulen, die berufseinsteigenden Lehrpersonen mit Interesse begegnen und diesen vermitteln, mit ihrer Unterrichtstätigkeit nicht alleine zu sein, in dieser Phase des Berufs besonders hilfreich sind. Die Befunde ergaben positive Zusammenhänge zwischen der Unterstützung durch die KollegInnen (und auch die Leitung) und der Einarbeitung in den Beruf. Dies ist insofern bedeutend, als es für junge Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt, sich erst an die bereits vorhandenen Regeln und Normen an den Schulen anzupassen (Ulich, 1996). Um diese erfahren und kennenlernen zu können, sind sie in besonderem Maße auf die Unterstützung der KollegInnen angewiesen. Indem die KollegInnen die JunglehrerInnen in der Einarbeitungsphase unterstützen, leben sie ihnen vor, dass an ihrer Schule eine kollaborative Umgebung vorliegt. Zudem vermitteln sie, dass erfolgreiches Unterrichten eben gemeinsame (und nicht einsame) Anstrengungen erfordert (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010).

Die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung, wie sie in der erwähnten Studie als bedeutsam für die Einübung in den Beruf junger Lehrpersonen ermittelt wurde, unterstreicht nicht nur die Bedeutung der Hilfestellung, sondern auch die Vorbildfunktion, aus der die Bewältigung des schulischen Alltags als ein kollektives Unterfangen hervorgeht. Aus der theoretischen Perspektive zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegt eine Umgebung vor, aus der sich die Wahrnehmung einer gemeinsamen Wirksamkeit entwickeln kann. Diese gelingt in Kollegien durch gemeinsame Erfolgserfahrungen und Zielstellungen (wie bereits berichtet), erfolgt aber ebenso durch die gegenseitigen verbalen Ermunterungen. Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2006) wie auch Rosenholtz (1991) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Feedbacks und auf gemeinsame Diskussionen in den LehrerInnenzimmern. Eine Bekräftigung hinsichtlich des Vertrauens in die gemeinsame Kompetenz der Gruppe ist im Berufseinstieg zentral, um den Einstieg in den Beruf besser bewältigen zu können. Ein Kollegium bietet somit im Idealfall ein Klima des Vertrauens und ist gekennzeichnet durch gegenseitiges Empowerment.

Gelingende Integration ins Kollegium

Je eher es gelingt, berufseinsteigende Lehrpersonen ins Kollegium zu integrieren, umso eher dürfte es zu einem Aufbau *kollektiver* Überzeugungen kommen. Die Befunde deuten daraufhin, dass es in Kollegien, die von einer unterstützenden und wertschätzenden Grundhaltung geprägt sind, auch eher gelingen könnte, gemeinsame Zielstellungen zu entwickeln und mitzutragen, als in Kollegien, die durch eine geringe gemeinsame Unterstützung geprägt sind. Dies erfordert den entsprechenden Willen zur Zusammenarbeit. Ist dieser gegeben, werden gemeinsame Zielstellungen möglich (Rosenholtz, 1985, 1991). Konflikte in Kollegien können diese Prozesse verhindern, denn Lehrpersonen scheinen gegenüber Konflikten sensibel zu reagieren. So zeigte sich in einer Studie von Skaalvik und Skaalvik (2007), dass Lehrkräfte in einer als konfliktreich erfahrenen Zusammenarbeit geringere *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufwiesen als Lehrpersonen, die keine Konflikte unter den LehrerInnen wahrnehmen. Da das Auftreten von Konflikten in Gruppen im Allgemeinen und in LehrerInnenkollegien im Speziellen jedoch im Alltag kaum vermeidbar scheint, ist es bedeutsam, Strategien und Lösungen zu entwickeln, um diese zu bewältigen und ein gutes Einvernehmen bewahren zu können.

Konflikten sind jedoch auch positive Seiten abzugewinnen (v. Rosenstiel, 2007), wie ein Befund von Goncalo, Polman und Maslach (2010) aufzeigen kann. Er ist im Zusammenhang mit der Frage entstanden, wie schnell ein Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelingen soll. Ist es gut, wenn die Berufseinsteigenden möglichst rasch oder eher mit Bedacht ins Kollegium eingewöhnen können? Entgegen der Annahme, dass der Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen möglichst rasch vor sich gehen soll, um ihre leistungsförderlichen Prozesse in Gang zu setzen, kann sich bspw. ein Konflikt in der Gruppe zu Beginn einer gemeinsamen Zusammenarbeit auch als förderlich erweisen. Ein zu rasches Übereinkommen und Zufriedenheit in der Gruppe hingegen reduziert das Engagement bei der Bewältigung von anstehenden Problemen. Die Gruppe kann dann zu sehr in Zufriedenheit verfallen, was einer engagierten Arbeit entgegenwirkt (Goncalo, Polman & Maslach; 2010). Ein Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der zu früh erfolgt, kann die mitunter auch positiven Auswirkungen von Konflikten bei der Entwicklung von längerfristigen Strategien unterdrücken. Somit muss ein Konflikt im Kollegium nicht zwingend hinderlich sein, vielmehr kann er am Start eines gemeinsamen Projektes als nützlich bei der Entwicklung von Strategien erachtet werden, die für den weiteren

Projektverlauf entscheidend sind. Für die vorliegende Studie könnte dieser Befund bedeuten, dass es insbesondere für die berufseinsteigenden Lehrpersonen von Vorteil sein könnte, sich erst einmal in kritischer Distanz zu üben und gegebenenfalls nicht allzu schnell *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu generieren.

Abgesehen von diesem Befund wird jedoch angenommen, dass ein Kollegium mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gute Rahmenbedingungen für Berufseinsteigende bereithält. Die KollegInnen sind unmittelbare AnsprechpartnerInnen, die im Gegensatz zu Mentoraten oder anderen berufsbegleitenden Maßnahmen direkt vor Ort rasch Unterstützung bieten oder Feedback geben können. Auch stellen sie direkte Vorbilder hinsichtlich des gegenseitigen Umgangs im Sinne einer schulischen Norm dar. Gelangen junge Lehrpersonen durch die Unterstützung oder das Feedback der KollegInnen rasch zu *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, können diese im Zuge ihrer Kompetenzentwicklung nur profitieren.

6.2.4 Kontextfaktor Schulleitung

Die Unabhängigkeit der *lehrberufsspezifischen* und der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigte sich an den Befunden aus Korrelationen der beiden Facetten mit möglichen Einflussfaktoren (Skaalvik & Skaalvik, 2007). So korrelierten bspw. die *lehrberufsbezogenen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen am stärksten mit der Beziehung zu den Eltern, die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hingegen zeigten die stärksten Zusammenhänge mit der Unterstützung durch die Schulleitung. Diese wurde über Items operationalisiert, die den Rat durch die Leitung bei schulischen Fragen oder den Beistand auf emotionaler Ebene signalisierten. Die Funktion des Leiters oder der Leiterin scheint in Anlehnung an dieses Ergebnis für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich zu den *lehrberufsspezifischen* Überzeugungen von LehrerInnen eine stärkere Bedeutung zu haben.

Ferner erwies sich das Recht auf Mitentscheidung als Prädiktor für die *kollektiven* Überzeugungen (Skaalvik & Skaalvik, 2007) und für das Commitment von Lehrpersonen (Ware & Kitsantas, 2007). LehrerInnen, die sich im Unterricht anders verhalten mussten, als sie es selbst für richtig hielten, zeigten geringere *kollektive* Überzeugungen. Lehrpersonen, die überzeugt waren, mitentscheiden zu können, wiesen ein stärkeres Commitment auf. Wer das Gefühl hat, in Entscheidungsfragen eingebunden zu sein, fühlt sich in der Lage, über Ereignisse Kontrolle ausüben zu

können bzw. diese beeinflussen zu können. Somit scheint die Funktion der Leitung aus verschiedenen Perspektiven bedeutsam. Ihr kommt die Aufgabe zu, den Alltag am Schulstandort bestmöglich zu koordinieren, aber gleichzeitig den Lehrpersonen das Recht auf Mitentscheidung einzuräumen, sie ihn schulischen Fragen zu beraten und emotionalen Beistand zu leisten.

Eine ältere Studie von Rosenholtz (1985) ergab, dass sich effektive Schulen von weniger effektiven Schulen durch eine entsprechende Leitung auszeichneten, die in der Lage waren, den Lehrpersonen die Gewissheit zu vermitteln, dass sie gemeinsam mit dem Kollegium ihre Ziele (bspw. eine Verbesserung der SchülerInnenleistung) erreichen können. Indem diese selbst aktiv und überzeugend waren, gaben sie dem Kollegium die bewusste Ausrichtung auf das Ziel direkt zu erkennen. Die Autoren der angeführten Studien halten es daher für wichtig, dass LeiterInnen für Normen, Werte und Ziele sorgen, die von den LehrerInnen gemeinsam mitgetragen werden können. Indem dieselben Ziele verfolgt werden, erwächst schließlich das Vertrauen in die Fähigkeit des Kollegiums, Herausforderungen wirkungsvoll entgegenzutreten zu können (Ware & Kitsantas, 2007).

Zusammenfassung

Wie die vorangegangenen Befunde belegen, kennzeichnet das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in seiner *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Facette einen bedeutender Prädiktor für die Leistung von Lehrpersonen. Die Relevanz *lehrberufsspezifischer* und der damit assoziierten *allgemeinen* sowie der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für den Kompetenzentwicklungsprozess berufseinstiegender Lehrpersonen, wurde somit verdeutlicht. Es konnte aufgezeigt werden, dass das Konzept eine zentrale Ressource im Sinne einer selbstregulativen Kraft im Berufseinstieg abbildet, die einen wirkungsvollen Umgang mit den neuen Herausforderungen erlaubt und Erschöpfungszuständen vorbeugt. Für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Facette wurde zudem eine Reihe von Determinanten dargestellt und vor dem Hintergrund des Berufseinstiegs von Lehrpersonen expliziert. Diese sind für die Forschungsfragen dieser Studie von besonderer Relevanz.

Es ging hervor, dass die Facetten, welche als selbstregulative Fähigkeiten und dispositionale Ressource konzipiert sind, nicht isoliert vom jeweiligen Umfeld betrachtet werden können, sondern ein vertieftes Verständnis des Konzepts zwei Perspektiven erforderlich werden lässt: Auf der einen Seite ist dies der Blickwinkel

auf das Konzept als selbstbezogene, motivationale Kognition. Dies gilt vor allem für die *lehrberufsspezifische* Facette der Selbstwirksamkeit. Auf der anderen Seite ist es der Blickwinkel auf den Kontext, der besonders im Zuge der Erforschung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ins Auge zu fassen ist. Seine Funktion erschließt sich aus der Tatsache, dass an den Schulen Normvorstellungen vorliegen, deren Bedeutung bereits im Zusammenhang mit der Kompetenzgenese aus der Perspektive der Selbstorganisation als zentral diskutiert wurde. Diese beziehen sich u. a. auf die gemeinsame Zielverfolgung und Anstrengung sowie auf eine Beziehungsgestaltung, welche zur Kooperation er- oder entmutigen können. Die Befunde unterstreichen darüber hinaus unterstützende Maßnahmen im Berufseinstieg, welche den jungen Lehrkräften Orientierung in diesen für sie neuen Kontexten bieten, wobei auch der Leitung eine Schlüsselposition beizumessen ist. Somit interessieren als zentrale Konstituenten der Studie neben dem situationalen Faktor Berufseinstieg bzw. Berufserfahrung auch Kontextfaktoren des schulischen Umfelds.

Nachdem die Darstellung der Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich ihrer Facetten und ihre Funktion vor dem Hintergrund relevanter Kontextfaktoren erfolgt sind, werden die Forschungsfragen vor dem theoretischen Hintergrund und den empirischen Befunden konkretisiert.

7 Forschungsfragen

Die Formulierung der Hypothesen bzgl. der quantitativen Forschungsfragen erfolgt in vier Hypothesengruppen (Kapitel 7.1). Ihnen schließt sich eine Gruppe mit qualitativen Fragestellungen an (Kapitel 7.2). Die Inhalte der quantitativen Hypothesen und qualitativen Fragestellungen werden im Folgenden dargestellt.

Quantitative Analyse

In einer *quantitativen* Analyse wird die Funktion aller drei Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen überprüft. Ziel ist es, der Eigenständigkeit der Konzepte (Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007) nachzugehen unter der Annahme, dass sie sich hinsichtlich ihrer Funktion und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation (Berufsphase, berufliches Umfeld, Untersuchungsregion) als unterschiedlich erweisen.

Es werden daher ...

- unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeit und anderen Konzepten,
- unterschiedliche Verläufe der Facetten,
- Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen
- sowie Unterschiede zwischen Lehrpersonen aus den verschiedenen Regionen erwartet.

Die Hypothesen der *quantitativen* Analyse lassen sich mit Bezug auf die formulierten Erwartungen nach folgenden Themenfeldern gliedern und konkretisieren:

1. *Zusammenhänge zwischen den drei Facetten der Selbstwirksamkeit und mögliche Veränderungen (im Verlaufe der ersten eineinhalb Dienstjahre)*
2. *Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und anderen Konzepten (Kompetenzselbsteinschätzung, Berufserfahrung und Kontextfaktoren)*

3. *Vergleichende Analysen zwischen der Gruppe der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*
4. *Vergleichende Analysen zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen aus den beteiligten Regionen bzw. Standorten*

Qualitative Analyse

In einer *qualitativen* Analyse werden Faktoren ermittelt, welche über das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinaus einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen leisteten bzw. leisten. Im Zentrum des Interesses stehen daher die subjektiv wahrgenommenen Einflussgrößen auf die Genese professioneller Kompetenzen. Ebenso soll die Analyse Aufschluss über Einflussfaktoren erbringen, die für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen bedeutend sind. Als relevante Indikatoren, inwieweit die befragten Lehrpersonen *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wahrnehmen, werden die Atmosphäre im LehrerInnenkollegium sowie der Umgang mit Herausforderungen und Zielen angenommen. Auch die Rolle der Schulleitung interessiert in diesem Zusammenhang (Rosenholtz, 1985; 1991; Bandura, 1997; Bauer, 2008, 2012).

Die *qualitative* Analyse hinsichtlich der genannten Einflussgrößen gliedert sich somit in zwei Themenfelder, eines zur Kompetenzentwicklung und ein weiteres zum Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie lassen sich folgendermaßen konkretisieren:

Themenfeld I – Kompetenzentwicklung

- Analyse subjektiv wahrgenommener Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen

Themenfeld II – Selbstwirksamkeitsüberzeugung

- Analyse der Atmosphäre und Bedeutung des Kollegiums für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Analyse des Umgangs mit Zielen und Herausforderungen im Kollegium
- Analyse der Bedeutung der Schulleitung hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

7.1 Quantitative Forschungsfragen

Ad 1) Zusammenhänge zwischen den drei Facetten der Selbstwirksamkeit und mögliche Veränderungen (im Verlaufe der ersten eineinhalb Dienstjahre)

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weist drei Facetten auf, die miteinander in Zusammenhang stehen, aber voneinander unabhängige Konstrukte darstellen (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Schmitz & Schwarzer, 2002; de la Torre Cruz & Casanova Arias, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Es ist anzunehmen, dass sich daher auch bei der vorliegenden Stichprobe Zusammenhänge zwischen den Facetten zeigen. So wird davon ausgegangen, dass *lehrberufsspezifische* als auch *kollektive* Überzeugungen ihren Ausgang in den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen können (Bandura, 1997). Allerdings deuten Befunde von Zaccaro et al. (1995) darauf hin, dass Lehrpersonen mit hohen *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht zwingend (auf Grund ihrer Bereichs- und Situationsspezifität) hohe *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen müssen und umgekehrt. Es werden daher unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen den Facetten erwartet. Vor allem hinsichtlich der *kollektiven* Facette. Mit Schmitz und Schwarzer (2002) wird argumentiert, dass die Einschätzung des *kollektiven* Aspekts jeweils in Abhängigkeit von der aktuellen Gruppenaktivität im Kollegium und damit verbundenen Erfolgserfahrungen entweder schwächer oder stärker ausfallen können. Insofern könnte der Fall eintreten, dass die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Zeiten erhöhter gemeinsamer Aktivität eher Zusammenhänge mit den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen als zu Zeiten geringerer gemeinsamer Aktivität.

H1: Zwischen den Facetten der *allgemeinen*, *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen sich Zusammenhänge, die jedoch unterschiedlich stark sind. Es wird erwartet, dass die *allgemeinen* und die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen miteinander in Zusammenhang stehen. Zusammenhänge der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind schwer vorherzusagen, da kaum abzuschätzen ist, inwiefern die berufseinsteigenden Lehrpersonen bereits *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (auf Grund ihrer geringen Erfahrung mit dem Kollegium bzw. mit der Schulleitung) aufbauen konnten oder nicht. Ebenso ist denkbar, dass Berufseinsteigende, die an einer Schule unterrichten, welche

unmittelbar nach dem Schulbeginn intensiv an einem Projekt zu arbeiten beginnt und die Berufseinsteigenden dabei stark involviert, eher zum Aufbau *kollektiver* Überzeugungen gelangen als andere Einsteigende.

Ferner formulierte Bandura (1997) eine hohe Stabilität für die Facetten von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dies mag insbesondere für *allgemeine* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Gültigkeit besitzen, die in positiver Ausprägung als optimistische Einschätzung einer allgemeinen Kompetenz zur Lebensbewältigung (Schwarzer & Schmitz, 2011) bzw. als überdauerndes Bewältigungsmuster im Sinne eines Gefühls von Handhabbarkeit (Antonovsky, 1997) gelten. Für die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen Befunde vor, die keine durchgehende Stabilität abbilden. Geringe Stabilität stellte sich insbesondere in Untersuchungen während erster Praxiserfahrungen bzw. der Berufseinstiegsphase heraus (Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Larcher Klee, 2005; Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; Lamote & Engels, 2010). Ein Rückgang von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hängt jedoch davon ab, inwiefern Berufseinsteigende Unterstützung (durch KollegInnen oder MentorInnen) am Schulstandort erfahren (Chester & Beaudin, 1996; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Befunde aus dem Vorgängerprojekt „Standarderreichung“ erbrachten stabile Werte im Verlauf des ersten Dienstjahres (Baer & Guldemann, 2010).

Für die vorliegende Stichprobe wird angenommen, dass der Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gut gelingt, da die Befragten aus allen Regionen Unterstützung durch begleitende Maßnahmen (z.B. Mentoring) im Laufe des Berufseinstiegs erhalten. Auf Grund dieser engen, intensiven Begleitung sind erste Erfolgserfahrungen denkbar.

Für Veränderungen hinsichtlich der *kollektiven* Überzeugungen im ersten Jahr der Berufstätigkeit konnten (auf Grund der Literaturrecherche der Verfasserin) keine Befunde ermittelt werden. Dass sie jedoch veränderbar sind (bspw. durch Trainings) konnte nachgewiesen werden (Jerusalem et al., 2007). Sie dürften in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Schulkultur (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004) stehen. Da *kollektive* Überzeugungen aus den Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den KollegInnen und der jeweiligen Unterstützung an der Schule erwachsen (Rosenholtz, 1991), sind sowohl Anstiege als auch Rückgänge denkbar.

H2a: Die *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigen sich im ersten Jahr der Berufstätigkeit weitgehend stabil.

H2b: Die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden lassen auf Grund der berichteten Befunde ebenfalls Stabilität erwarten.

H2c: Es liegt ein Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor: Je positiver die Erfahrungen mit dem Kollegium (bspw. in Form von besonderer Unterstützung bei Dienstantritt) ausfallen, je *höher* die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Ad 2) Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und anderen Konzepten (Kompetenzselbsteinschätzung und Kontextfaktoren)

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzselbsteinschätzung

Die Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer eines Individuums bzw. einer Gruppe stehen in Zusammenhang mit der Überzeugung in die eigene Handlungskompetenz (Bandura, 1997, Tschannen-Moran et al., 1998; Zimmermann, 2000; Schmitz & Schwarzer, 2002; Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2006; Abele & Spurk, 2009b). Die Funktion von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als determinierenden Faktor im Zusammenhang mit der Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen wird durch zahlreiche Untersuchungen belegt (Gordon & Debus, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Warner & Schwarzer, 2002) und auch für verwandte Konzepte, wie bspw. die „erlebte pädagogische Wirksamkeit“, festgestellt (Bauer, 2008; 2010). Es wird daher angenommen, dass Lehrpersonen, die sich im *Allgemeinen* hochselbstwirksam einschätzen, von sich annehmen – auch wenn Schwierigkeiten zu bewältigen sind (wie bspw. beim Einstieg in den Beruf) – dass sie über die jeweiligen Kompetenzen verfügen, neuartige und schwierigen Aufgaben zu bewältigen.

Ebenso wurden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Prädiktoren für einen subjektiven und auch objektiven Berufserfolg ermittelt (Abele & Spurk, 2009b; Abele, 2011). Diese Annahmen können sowohl für *lehrberufsspezifische* als auch für *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geltend gemacht werden (Bandura, 1997). Da die berufseinsteigenden Lehrkräfte jedoch noch wenig Kontakt mit und Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit den KollegInnen hatten, könnte sich der erwartete Zusammenhang zwischen der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Unterrichtskompetenz erst zum zweiten Messzeitpunkt zeigen.

Folgende Zusammenhänge zwischen den drei Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Kompetenzselbsteinschätzung der Lehrkräfte werden erwartet:

H3a: Es wird angenommen, dass Lehrkräfte, die über hohe *allgemeine* und *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, ihre Unterrichtskompetenzen zum ersten Messzeitpunkt höher einschätzen als Lehrkräfte, die über geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in diesen Facetten verfügen. Auf Grund der Bereichsspezifität (Bandura, 1997; Schwarzer & Warner, 2011) des Konstrukts wird ferner erwartet, dass die Zusammenhänge zwischen der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit und der eingeschätzten Unterrichtskompetenz zu beiden Messzeitpunkten stärker ausfallen als zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Kompetenzselbsteinschätzung.

H3b: Lehrpersonen, die über eine hohe *kollektive* Selbstwirksamkeit verfügen, schätzen ihre Kompetenzen höher ein als Lehrpersonen mit niedrigen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dieser Zusammenhang zeigt sich jedoch erst zum zweiten Messzeitpunkt.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und schulischer Kontext

Nachdem die Hypothesen bezüglich der Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzselbsteinschätzungen aufgestellt wurden, erfolgt die Formulierung der Hypothesen hinsichtlich der vermuteten Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem schulischen Kontext (Anzahl der Lehrkräfte im Kollegium, aggregierte Selbstwirksamkeitswerte des Lehrerkollegiums).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gründen in der Einschätzung des Individuums und seinen individuellen Kompetenzerwartungen (Bandura, 1997; Schmitz &

Schwarzer, 2002). Skaalvik & Skaalvik (2007) ermittelten wiederum - entgegen der theoretischen Anlage - einen starken Einfluss in entgegengesetzter Richtung, nämlich von den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In dieselbe Richtung argumentieren Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004). Unabhängig davon lässt sich festhalten, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gemäß ihrer theoretischen Konzeption, die triadischen bzw. transaktionalen Vorstellungen folgt, innerhalb eines sozialen Kontexts (Bandura, 1997, Pajares, 1996; Goddard & Goddard, 2001; Schmitz & Schwarzer, 2002, Schmitz & Warner, 2011) resultieren (Goddard, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Befunde zum Arbeitsplatz von Lehrpersonen (Rosenholtz, 1991), nach denen das Ausmaß der Kooperation in einem deutlichem Zusammenhang mit der *teacher certainty* steht, als ein mit der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung vergleichbares Konstrukt, geben Anlass zu dieser Vermutung.

Das schulische Umfeld stellt somit einen zentralen Kontextfaktor sowohl für *lehrberufsspezifische* als auch für *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar (Tschannen-Moran et al., 1998; Pajares, 1996; Goddard et al., 2004), somit wird in Abhängigkeit von der Schulkultur und dem Verständnis von Unterstützung und gemeinsamer Zusammenarbeit vor Ort von Unterschieden ausgegangen. Der schulische Kontext kann dabei sowohl hinderliche oder förderliche Rahmenbedingungen aufweisen (Rosenholtz, 1991; Adams & Forsyth, 2006; Bauer, 2008), er ist jedoch überraschenderweise wenig erforscht (Klassen & Chiu, 2010).

In diesem Zusammenhang zeigte sich die Größe der Schule als möglicher Einflussfaktor für eine gemeinsame Zusammenarbeit und Zielbildung (Rosenholtz, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2007). In großen Gruppen kann der Zusammenhalt leiden, Untergruppen können die Folge sein. Auch ist es in großen Gruppen schwieriger, dass einzelne ihre Ideen einbringen oder rasche Problemlösungen entwickelt werden können (Kriz & Nöbauer, 2008). So wurde bspw. in einer Studie von Letgers (1999) festgestellt, dass kleinere Gruppen von Lehrpersonen eher miteinander kooperieren als größere. Sieht man die Kooperationsbereitschaft im Kollegium als Zeichen für gemeinsame Zielstellungen, Erfolgserfahrungen und gegenseitige Unterstützung, kann somit die Größe einer Schule in Zusammenhang mit der *kollektiven* Selbstwirksamkeit eines Kollegiums gesehen werden.

Für diese These spricht ebenso, dass die Produktivität von Gruppen in Verbindung mit dem Zusammenhalt in der Gruppe steht, der in kleineren Gruppen leichter zu

erzeugen ist als in großen Teams (Kriz & Nöbauer, 2008). Für die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde dieser Zusammenhang allerdings nicht festgestellt (Goddard, 2001). Mögliche Auswirkungen von der Größe der Schule sollen auf diese beiden Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geklärt werden. Unwahrscheinlich sind Zusammenhänge zwischen den genannten Faktoren und der *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsfacette.

H4a: Die *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen und die Größe der Schule weisen keinen Zusammenhang auf.

H4b: Je kleiner die Schule ist, je höher sind die *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen.

Neben der Schulgröße sind noch weitere Einflussfaktoren aus dem schulischen Umfeld denkbar. Schmitz und Schwarzer (2002) stellten in Abhängigkeit der jeweiligen Schule, an denen die Lehrpersonen unterrichteten, entweder ein Überwiegen der *lehrberufsspezifischen* oder ein Überwiegen der *kollektiven* Überzeugungen in einem Kollegium fest. Ferner liegen Befunde vor, welche die Schulstruktur, der Schultyp (Adams & Forsythe, 2006), das gemeinsame Recht auf Mitentscheidung (Goddard et al., 2004) oder Konflikte im Kollegium (Skaalvik & Skaalvik, 2007) als empirisch nachweisbare Einflussfaktoren auf *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachweisen. Ein Kollegium kann somit in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule, an der es tätig ist, zu unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich seiner *kollektiven* Überzeugungen gelangen. Da es sich bei der kollektiven Selbstwirksamkeit um Einschätzungen bzgl. des Umgangs mit Herausforderungen und Problemen oder des Verfolgens gemeinsamer Ziele handelt, welche die *gesamte* Gruppe betreffen, werden ähnliche Einschätzungen in den Kollegien hinsichtlich einer *kollektiven* Wirksamkeitsüberzeugung angenommen.

H4c: Es wird erwartet, dass zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte und den *aggregierten kollektiven* Werten der KollegInnen Zusammenhänge bestehen. Dieser Zusammenhang bildet sich zum zweiten Messzeitpunkt deutlicher ab.

Ad 3) Vergleichende Analysen zwischen den Berufsgruppen der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen

Im Folgenden werden Hypothesen formuliert, die mögliche Unterschiede bzw. Veränderungen während des Projektzeitraums zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrkräften hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen implizieren:

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Berufserfahrung

Empirische Befunde über Zusammenhänge zwischen *lehrberufsspezifischen* bzw. *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Berufserfahrung von Lehrpersonen werden nicht einheitlich berichtet. Für die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung bestehen entweder keine (Schmitz & Schwarzer, 2002; de la Torre Cruz & Casanova Arias, 2007 oder in geringem Maße positive (Goddard & Skrla, 2006). Für die *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden negative Zusammenhänge mit der Berufserfahrung berichtet (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mögliche Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen sollen deshalb an der vorliegenden Stichprobe überprüft werden.

Die uneinheitliche Befundlage der Zusammenhangsanalysen zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Berufserfahrung deuten nicht zwingend auf Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den beiden Gruppen hin, vor allem werden sie nicht für die *allgemeine* Facette angenommen. Es wird eher erwartet, dass *allgemeine* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Sinne einer generalisiert-optimistischen Grundhaltung eine stabile Disposition darstellen und deshalb keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vorliegen. Mit Bezug auf die theoretische Konzeption Banduras (1997), nach der Erfolgserfahrungen die stärkste Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen, wären jedoch Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen denkbar: Berufseinsteigende verfügen über geringe, erfahrene Lehrpersonen über langjährige Erfolgserfahrungen. (Wobei festgehalten werden muss, dass langjährige Erfahrungen nicht immer von Erfolg gekrönte Erfahrungen darstellen müssen. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass erfahrene Lehrpersonen, welche nach vielen Jahren immer noch im Dienst stehen, sich eher erfolgreich wahrnehmen.)

Für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden ebenso Unterschiede erwartet. Da eigene Erfolgserfahrungen die stärksten Informationsträger und

Überzeugungen von anderen (KollegInnen) die zweitstärkste Information für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen, dürften dieser Annahme folgend, Unterschiede zwischen der Gruppe der berufseinsteigenden und der Gruppe der berufserfahrenen Lehrpersonen vorliegen. Berufseinsteigende Lehrkräfte könnten am Beginn der Lehrtätigkeit verstärkt auf die Unterstützung durch die KollegInnen (auf Grund von verbalen Überzeugungen) vertrauen, wohingegen Berufserfahrene vermehrt auf die eigene Kompetenz (auf Grund von eigenen Erfolgserfahrungen) vertrauen als auf die des Kollegiums.

Auch mit einem Befund von Schmitz und Schwarzer (2002) kann hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen den Berufsgruppen argumentiert werden. So zeigten sich Zusammenhänge zwischen den intraindividuellen Differenzwerten in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (*kollektiver Wert* minus *individueller Wert*) und der Dauer des Verbleibs an derselben Schule: Je kürzer die Verweildauer der Lehrpersonen an einer Schule ist, desto eher überwiegen die *kollektiven* gegenüber den *individuellen* Überzeugungen. Die AutorInnen interpretieren diesen Befund dahingehend, je länger eine Lehrperson an einem Schulstandort verbleibt, umso mehr vertraut sie auf ihre eigene und umso weniger auf die Kompetenz des Lehrerkollegiums. In diese Richtung weisen auch die bereits angeführten Befunde von Skaalvik & Skaalvik (2007). Da davon ausgegangen werden kann, dass erfahrene Lehrpersonen schon über längere Zeit an derselben Schule unterrichten, wären Unterschiede zwischen den Gruppen denkbar.

Schließlich könnten sich Veränderungen in den Unterschieden zwischen den beiden Gruppen auf Grund des verstrichenen Zeitraums von eineinhalb Jahren ergeben. Diese sind aber für die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eher unwahrscheinlich. Eineinhalb Jahre Berufstätigkeit wird als zu geringer Zeitraum eingeschätzt, dass eine Angleichung der Werte der berufseinsteigenden an die berufserfahrenen Lehrpersonen wahrscheinlich sein könnte.

Für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wären hingegen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit Bezugnahme auf die berichteten Befunde denkbar: Die berufseinsteigenden könnten auf Grund ihrer Angewiesenheit auf das Kollegium höhere *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (durch verbale Überzeugungen des Kollegiums) aufweisen und sich somit von den berufserfahrenen Lehrpersonen, die vermehrt auf ihre eigenen Kompetenzen vertrauen unterscheiden. Es werden folgende Annahmen formuliert:

H5a: Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu beiden Messzeitpunkten nicht.

H5b: Berufseinsteigende Lehrpersonen weisen auf Grund ihrer geringen Berufserfahrung zu beiden Messzeitpunkten niedrigere *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf als die Gruppe der erfahrenen Lehrpersonen.

H5c: Berufserfahrene Lehrpersonen weisen zu beiden Messzeitpunkten geringere *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf als berufseinsteigende Lehrpersonen.

Ad 4) Vergleichende Analysen zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen aus den beteiligten Regionen bzw. Standorten

Wie Befunde belegen, können *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Abhängigkeit von schulischen Kontexten variieren. Die folgende Hypothesengruppe zielt deshalb auf Unterschiede zwischen den Projektregionen in den Facetten der *lehrberufsspezifischen* bzw. *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ab.

Die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeit steht in Zusammenhang mit der Region bzw. mit der wahrgenommenen Schulumwelt (Lipowsky et al.; 2006). Befunde belegen, dass sich deutsche Lehrpersonen weniger selbstwirksam erleben als ihre KollegInnen aus der Schweiz. Auch Befunde von Schmitz und Schwarzer (2002) lassen entsprechende Abweichungen zwischen den Regionen erwarten. Systembedingte Unterschiede zwischen den Regionen sind ferner auf Grund der unterschiedlich gestalteten Berufseinstiegsphasen in den Regionen denkbar. Es werden daher Unterschiede zwischen den Regionen sowohl für die *lehrberufsspezifischen* als auch für die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung angenommen. Kein Unterschied wird hinsichtlich der *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwartet, es konnten dazu jedoch von der Verfasserin keine entsprechenden Hinweise in der Literatur ermittelt werden. Es wird angenommen, dass diese unterschiedlichen Einschätzungen der beiden Selbstwirksamkeitsfacetten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt gleichermaßen vorliegen, da System- und Standortbedingungen als stabil eingeschätzt werden.

Allerdings könnte dieser Effekt erst zum zweiten Messzeitpunkt auftreten, nachdem die Berufseinsteigenden über Erfahrungen mit den genannten Bedingungen verfügen.

H6a: Zwischen den Regionen bestehen keine Unterschiede in den Einschätzungen bzgl. der *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

H6b: Zwischen den Regionen bestehen Unterschiede in den Einschätzungen bzgl. der *lehrberufsspezifischen* und der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. So wird erwartet, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen aus Deutschland geringere Werte aufweisen als die Berufseinsteigenden aus der Schweiz. Für die österreichischen Lehrpersonen liegen keine vergleichenden Analysen vor, welche diesbezügliche Erwartungen stützen könnten. Es muss daher offen bleiben, inwiefern sich diese von jenen aus den anderen beiden Regionen unterscheiden. Die postulierten Unterschiede zwischen den Regionen werden erst zum zweiten Messzeitpunkt erwartet.

Damit zielen die quantitativen Forschungsfragen auf eine Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Selbstwirksamkeitsfacetten und den Kompetenzeinschätzungen sowie auf Unterschiede durch situationsbezogene, kontext- oder systembedingte Einflussgrößen ab, welche sich aus dem schulischen bzw. systemischen Umfeld ergeben.

7.2 Qualitative Forschungsfragen

Die vorliegende Studie ist von der Annahme geleitet, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen leisten. Ihre Funktion soll jedoch mit Bezug auf Schwarzer und Warner (2011) nicht überbewertet werden. Insofern erscheint es wichtig zu erfahren, welche Faktoren von den berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen als wesentlich für ihre Kompetenzentwicklung eingeschätzt werden. Ferner gelten der Kontext und seine Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit noch als wenig erforscht (Klassen & Chiu, 2010). Daher war von Interesse, inwieweit Kontextfaktoren wie bspw. das schulische Umfeld als Lerngelegenheiten für die professionelle Weiterentwicklung wahrgenommen und genutzt werden. Somit zeichnen sich zwei Themenfelder ab: Das erste dient der Analyse der subjektiv wahrgenommenen

Kompetenzfaktoren (Themenfeld I), ein weiteres der Analyse der *kollektiven* Facette der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Themenfeld II).

Themenfeld I

In Bezug auf die subjektiv als relevant wahrgenommen Einflussgrößen auf die professionelle Kompetenz ist von Interesse, inwieweit die Befragten Vorerfahrungen als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung erachten. Es soll sich ferner zeigen, ob Personmerkmale genannt werden, die als Selbstorganisationsdispositionen betrachtet werden können (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003; Erpenbeck & Heyse, 2007). Ebenso interessiert, inwiefern der Kontextfaktor Kollegium als relevant eingeschätzt wird. Er wird als aktuelle und berufsrelevante Lerngelegenheit ebenso als ein möglicher Kompetenzfaktor angenommen (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Bauer, 2010, 2012; Mayr, 2007), der sowohl für berufseinsteigende als auch für berufserfahrene Lehrpersonen wichtig sein könnte.

Aus dem Themenfeld I zu den subjektiv wahrgenommenen Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen sollen Antworten auf folgende Fragen hervorgehen:

- Welche Kompetenzfaktoren werden genannt?
- Nennen berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrpersonen ähnliche oder unterschiedliche Faktoren?
- Wird das Kollegium als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung wahrgenommen?

Themenfeld II

Das Themenfeld II orientiert sich an der theoretischen Vorstellung des Konstrukts und den empirischen Befunden zur *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wonach das Kollegium und die schulische Leitung relevante Einflussgrößen darstellen. Diese beiden Aspekte stecken den Rahmen dieses Frageteils ab. Strukturegebend war die Vorstellung, dass eine positive Wahrnehmung des Kollegiums im Sinne eines guten Arbeitsklimas (Greif, 1998b), Einfluss auf die pädagogische Wirksamkeit nimmt (Bauer, 2012). So ist aus der Forschung zum Arbeitsplatz von Lehrpersonen und ihrem Kooperationsverhalten ist bekannt, dass bspw. gemeinsame Ziele (Rosenholtz, 1999, Bauer, 2008; Pröbstel & Soltau, 2012) oder persönliche Vorteile und Erleichterungen (Terhart, 2001a), die sich aus der Zusammenarbeit ergeben, einer Kooperation unter Lehrpersonen zuträglich sind.

Im Zuge von Schuleffektivitätsforschungsstudien gilt die Kooperation von Lehrpersonen als bedeutendster Faktor, um die Lehr- und Lernkultur an Schulen zu verbessern (Steinert et al., 2006). Es zeigte sich, dass Schulen diesbzgl. unterschiedliche Bedingungen aufweisen, von denen angenommen werden kann, dass sie auch auf den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Einfluss nehmen. So stellte Rosenholtz (1991) fest, dass Lehrpersonen, die intensiv kooperieren und positives Feedback von ihren KollegInnen erhalten, vermehrt Effektivitätsüberzeugungen hinsichtlich ihrer Handlungskompetenzen haben, wie Steinert al. (2006) zusammenfassend berichten. Aus diesem Grund scheint es wichtig zu sein, dass die Mitglieder des Lehrerkollegiums einander Feedback geben, um im Sinne verbaler Überzeugungen *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen zu können. Das Einholen von Unterstützung und Rat in professionellen Angelegenheiten sollte dabei nicht als Inkompetenz, sondern als Wille zur Weiterentwicklung interpretiert werden (Rosenholtz, 1991; Bauer, 2008).

Ebenfalls leitend waren Befunde, die hoch selbstwirksamen Lehrpersonen und auch Lehrerkollegien eine hohe Anstrengungsbereitschaft bei Herausforderungen und Schwierigkeiten sowie eine hohe Zielorientierung bescheinigen (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Warner, 2011). Im Kontext mit der Rolle des Kollegiums interessierte außerdem die Rolle der Schulleitung hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entstehung *kollektiver* Überzeugungen im Kollegium. Ihre Funktion scheint vor allem für die Integration neuer KollegInnen und somit auch für Berufseinsteigende relevant zu sein (Rosenholtz, 1997; Bauer, 2010; Bauer, 2012).

Aus den Interviews sollte hervorgehen, inwiefern die Befragten eine Atmosphäre im Kollegium antreffen, in der sie sich wohlfühlen und in der es ihnen möglich ist, Fragen offen zu stellen und Informationen einzuholen. Es sollte geklärt werden, ob den Befragten die genannten Faktoren der Unterstützung durch das Kollegium zu Teil werden, insbesondere wenn Herausforderungen zu bewältigen sind, wie dies im Allgemeinen für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konstitutiv ist. Ferner stand die Ermittlung weiterer Faktoren im Interesse, die einen Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begünstigen. Es bestand Grund zur Annahme, dass neben den bereits bekannten vier Quellen zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1997, 2001), auch positive Emotionen (Hascher & Krapp, 2009) und das Vertrauen in die Gruppe (Gräsel, Fußangel, Pröbstel, 2006) zentrale Faktoren darstellen könnten.

Einleitend zu diesem Gegenstandsbereich wurde den Lehrpersonen somit die Frage gestellt, wie sie das Kollegium erleben, um seine mögliche Relevanz als Kontextfaktor zu ermitteln. In einem folgenden Schritt wurden die InterviewpartnerInnen gebeten, Situationen zu beschreiben, in denen sie das Kollegium als wichtig erlebten. Im Anschluss wurden die Teilaspekte Herausforderungen und Ziele in ihrer Bedeutung für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgegriffen.

Aus dem Themenfeld II zielen folgende Fragen auf die Bedeutung des Kollegiums für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen ab:

- Wie wird das Kollegium von den Befragten wahrgenommen?
- Inwiefern ist das Kollegium für die Befragten von Bedeutung?
- Wie geht das Kollegium mit Herausforderungen um?
- Liegen gemeinsame Ziele im Kollegium vor?

Im Zusammenhang mit dem Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen interessierte neben dem Kollegium auch die Rolle der Schulleitung. Sie wird auf Grund empirischer Befunde, wonach *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen mit der Unterstützung durch die Schulleitung korrelieren (Goddard et al., 2004), als weitere Einflussgröße erachtet. Rosenholtz (1991) stellte hierzu fest, dass eine gute Einführung neu hinzugekommener Lehrpersonen durch die Leitung (und das Kollegium) den stärksten Prädiktor für gemeinsame Zielsetzungen darstellt, die wiederum Anlass zur Kooperation bieten (Bauer, 2008). Insofern ist es besonders für Berufseinsteigende entscheidend, ob sie sich an den Schulen willkommen bzw. unterstützt fühlen und ob sie über die Erwartungen und Ziele der Schule aufgeklärt werden, um allenfalls in unterstützende Kooperationsprozesse eingebunden zu werden.

Aus dem Themenfeld II zielen folgende Fragen auf die Bedeutung der Schulleitung für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen ab:

- Wird die Schulleitung von den befragten Lehrpersonen als Unterstützung erlebt? Wenn ja, inwiefern?
- Wird die Schulleitung von den befragten Lehrpersonen als Teil des Kollegiums wahrgenommen?

Forschungsfragen

- Nehmen die Lehrpersonen in Entscheidungsfragen ein Mitspracherecht wahr?
- Trägt die Leiterin bzw. der Leiter der Schule durch ihr Verhalten zur Entwicklung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei?
- Lassen sich Quellen zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erkennen?

Nachdem neben den quantitativen nun auch die qualitativen Forschungsfragen expliziert wurden, erfolgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens.

8 Methodisches Vorgehen

8.1 Stichprobenbeschreibung

Am ALPHA-Projekt waren 73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) aus vier verschiedenen Projektregionen beteiligt, davon zwei aus der Schweiz (CH1, CH2), eine aus Deutschland (D) und eine weitere aus Österreich (Ö). Im Zuge der Dissertation wurde die ALPHA Stichprobe durch die KollegInnen der Berufseinsteigenden ergänzt. Insgesamt zählten 352 Lehrpersonen zu diesem Personenkreis. Ferner wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit Interviews mit 10 Lehrpersonen durchgeführt. Im Folgenden werden daher die quantitative Stichprobe aus der ALPHA Studie und ihre Ergänzung sowie die qualitative Stichprobe, ebenfalls in Ergänzung bzw. im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgend, beschrieben.

8.1.1 Quantitative Stichprobe

Stichprobe aus ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg

Bei der Stichprobe der *quantitativen* Befragung aus ALPHA handelte es sich um Grundschullehrkräfte, die ihre Ausbildung unmittelbar abgeschlossen hatten bzw. im Vorbereitungsdienst standen. Einladung und Rekrutierung der ProbandInnen erfolgte durch die Projektverantwortlichen der vier beteiligten Pädagogischen Hochschulen. Um eine TeilnehmerInnenquote von 20 Lehrkräften pro Region zu erzielen, waren zwei Erhebungswellen erforderlich. In den Jahren 2009/2010 wurde deshalb die erste Untersuchungsgruppe und 2010/2011 die zweite erfasst. An zwei Standorten war es möglich 20 Lehrkräfte, an den anderen beiden 18 und 15 Lehrkräfte für eine Teilnahme an der Studie zu gewinnen.³

Als Vergleichsgruppe wurden in ALPHA zusätzlich zu den berufseinsteigenden Lehrkräften 40 erfahrene Lehrpersonen (eLP) herangezogen, die auf mindestens fünf Dienstjahre und mehr verweisen konnten. Sie stammen ebenfalls aus den

³ Die Beschreibung der ALPHA-Stichprobe erfolgte in ähnlicher Form bereits bei Hecht (2013) in einem Beitrag der Unterrichtswissenschaft 2013 (2) mit dem Titel „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen“ (S.108-124).

genannten vier Regionen. Die Verteilung der ALPHA Stichprobe ist in Tabelle 1 (Seite 168) dargestellt.

Tabelle 1: Stichprobe (bLP; eLP) zum ersten Messzeitpunkt auf Regionen verteilt

Region	bLP	eLP	Gesamt
St. Gallen (CH1)	18	10	28
Vorarlberg (Ö)	20	9	29
Weingarten (D)	15	8	23
Zürich (CH2)	20	13	33
N (t1)	73	40	113

Anmerkung: bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen; eLP: erfahrene Lehrpersonen

Die Gruppe aus D mit 15 Lehrkräften verringerte sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt auf 12 ProbandInnen. Ansonsten waren über beide Messzeitpunkte bei der Erfassung der *lehrberufsspezifischen* und *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung keine Rückgänge zu verzeichnen. Lediglich bei der Erhebung der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die im Rahmen der vorliegenden Studie zur Erfassung gelangten, wurden in allen Regionen Ausfälle registriert. Ihre Erhebung musste sich auf Grund theoretischer Überlegungen über den ALPHA-Projektzeitraum hinaus erstrecken. So beteiligten sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch 49 Lehrpersonen an der Befragung zur Facette der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Der überwiegende Anteil der berufseinsteigenden Lehrkräfte war weiblich. Der Frauenanteil lag bei 84,9%. Bei den erfahrenen Lehrkräften lag der Anteil an weiblichen Personen bei 68,4%. Die jüngste berufseinsteigende Lehrperson war 21 Jahre alt, die älteste 36 Jahre. Drei Viertel der berufseinsteigenden Lehrkräfte waren zwischen 21 und 25, ein Viertel zwischen 26 und 36 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Berufseinsteigenden betrug 25 Jahre. Von den erfahrenen Lehrpersonen waren 37% unter 40, 21% unter 50 sowie 42% zwischen 51 und 61 Jahre alt. Das Durchschnittsalter dieser Berufsgruppe betrug 46 Jahre.

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte absolvierten ihre Ausbildungen in den Jahren 2004 bis 2008. Zirka die Hälfte der ProbandInnen hatte vor Eintritt in den Beruf drei Jahre studiert. 37% der Befragten brauchten bis zum Eintritt in den Beruf mehr Zeit bzw. waren nach dem Studium berufstätig. Ferner haben 22% der

berufseinsteigenden Lehrpersonen, bevor sie die Ausbildung zur LehrerIn angetreten sind, ein anderes Studium begonnen.

Stichprobe in Ergänzung zu ALPHA

Die ALPHA Stichprobe wurde im Zuge des Dissertationsvorhabens erweitert. In Ergänzung zum Projekt wurden die KollegInnen der berufseinsteigenden Lehrkräfte mittels quantitativer Erhebungsverfahren befragt. Es interessierten deren *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich zu den Berufseinsteigenden.

Dazu wurden die LeiterInnen der Schulen telefonisch und per Email zur Teilnahme an der Befragung eingeladen und um Weiterleitung der Fragebögen an die KollegInnen der Berufseinsteigenden gebeten. Jene LeiterInnen, die an einer Beteiligung interessiert waren, erhielten die Fragebögen per Post zugesandt. Die Regionen Vorarlberg (Ö) und Weingarten (D) zeigten die höchste Beteiligungsrate mit 15 und 9 Schulen. In der Schweiz war es schwierig, die LeiterInnen der Schulen für eine Mitwirkung an der Studie zu gewinnen. Aus der Region St. Gallen waren es zwei Schulen, die sich beteiligten, aus Zürich nahm keine teil. Die LeiterInnen sammelten die Fragebögen, welche von den Befragten in einem Kuvert verschlossen abgegeben wurden, und sandten diese mit einem Vermerk über die Gesamtanzahl der dem Kollegium angehörigen Lehrpersonen zurück. Die Verteilung der Stichprobe auf die einzelnen Regionen ist in Tabelle 2 (Seite 169) dargestellt. Im Folgenden wird die qualitative Stichprobe aus der Dissertation beschrieben.

Tabelle 2: Stichprobe der KollegInnen aus den Schulen der bLP

Region	Schulen	KollegInnen
St. Gallen (CH1)	2	24
Vorarlberg (Ö)	15	157
Weingarten (D)	9	171
Zürich (CH2)	-	-
N	26	352

Anmerkung: bLP: berufseinsteigenden Lehrpersonen

8.1.2 Qualitative Stichprobe

Zusätzlich zum ALPHA Projekt wurden im Rahmen der Dissertation in einem qualitativ-explorativen Vorgehen fünf berufseinsteigende und fünf erfahrene Lehrpersonen aus der ALPHA Stichprobe interviewt. Im Zentrum des Interviews standen Fragen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung zur Lehrperson und den Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kollegium. Die Stichprobe der qualitativen Untersuchung bildeten Lehrkräfte (5 berufseinsteigende und 5 erfahrene LehrerInnen) aus der Projektregion Österreich. Letztere verfügten alle über eine mehr als 20-jährige Berufserfahrung.

Die Leitfadeninterviews erfolgten zeitnah mit der zweiten quantitativen Fragebogenerhebung. Alle interviewten Personen wurden durch einen regionalen Projektkoordinator persönlich angefragt, der die Studierenden als ihr ehemaliger Dozent der Pädagogischen Hochschule persönlich kannte. Die Interviewerin knüpfte an diesen Kontakt an, vereinbarte telefonisch einen Interviewtermin, den sie per Email schriftlich bestätigte. Sie besuchte die Lehrpersonen an ihrer Schule im Anschluss an den Unterricht. Bis auf einen Ausnahme fanden die Interviews in den Klassenzimmern der Lehrpersonen oder einem angrenzenden Gruppenraum statt. Sie dauerten zwischen 35 und 50 Minuten.

Die befragten Lehrkräfte arbeiteten an Volks- bzw. Grundschulen mit ein bis drei Klassen pro Jahrgangsstufe. Im Schnitt waren es neun Klassen pro Schule. Die Anzahl der Lehrpersonen, die an den Schulen der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen unterrichteten, variierte zwischen sieben und achtzehn Lehrpersonen.

8.2 Instrumente

Im Folgenden werden die Instrumente des Projekts ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg dargestellt. Es wurde ein multimethodales Forschungsprozedere verfolgt, das den Einsatz von Instrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung vorsah. Aus dem folgenden Überblick zu den Instrumenten geht hervor, welche Verfahren aus dem Projekt aufgegriffen und welche ergänzend in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurden. Die Übersicht zu den Instrumenten findet sich in Tabelle 3 (Seite 172). Dabei stellen die grau unterlegten Fragebogeninstrumente die

Basis für die vorliegende Untersuchung dar. Jene Verfahren, die mit einem Stern versehen sind, wurden zusätzlich eingesetzt

8.2.1 Selbsteinschätzung der Kompetenz

Zur Ermittlung der subjektiven Kompetenzeinschätzung wurde im Rahmen des ALPHA-Projekts von der ForscherInnengruppe ein Fragebogen entwickelt. Er beinhaltet insgesamt drei Kompetenzfacetten, die sich aus verschiedenen Instrumenten und Items zusammensetzen, und basiert auf Vorstudien von Baer und KollegInnen (2003) und den *Professionsstandards nach Oser* (1997a, 1997b). Ein Überblick zu den Skalen mit ihren jeweiligen Unterdimensionen, der Anzahl Items und entsprechende Beispielen findet sich in Tabelle 4 (Seite 173). Der Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung befindet sich in Anhang A1.

Für den Fragebogen wurde eigens Items entwickelt, um eine Vergleichbarkeit mit weiteren Instrumenten (Video- und Vignetten-Instrument) herzustellen, die ebenfalls im ALPHA-Projekt zum Einsatz kamen. Er beinhaltet daher Items, die in Analogie zu einem *Video-Instrument* aus der Vorläuferstudie „Standarderreichung“ (Baer et al., 2007; Baer & Guldemann, 2010) entwickelt wurden. Sie erfassten die Dimensionen der „Instruktionseffizienz“, der „Schülerorientierung“, der „kognitive Aktivierung“ und der „Klarheit und Struktur“. Deren Skalen wurden in der vorliegenden Studie zur Dimension „Handlungskompetenz“ (HK/Video) zusammengeführt.

Tabelle 3: Instrumente aus ALPHA und Ergänzung

Verfahren der Selbst-einschätzung	Autoren	erfasste Variablen/Dimensionen
Kompetenz-einschätzung	Oser, 1997a, 1997b; Oser & Oelkers, 2001; Baer & Fraefel, 2003	Handlungskompetenz, Planungskompetenz, Ankeritems nach Oser
NEO-FFI	Costa & McCrae, 1985; Borkenau & Ostendorf, 2008	Persönlichkeitsmerkmale: Big Five
*allgemeine Selbstwirksamkeit	Schwarzer & Jerusalem, 1999	Selbstwirksamkeitsüberzeugung der allgemeinen Facette
lehrberufs-spezifische Selbstwirksamkeit	Schwarzer & Jerusalem, 1999	Selbstwirksamkeitsüberzeugung der lehrberufsspezifischen Facette
*kollektive Selbstwirksamkeit	Schwarzer & Jerusalem, 1999	Selbstwirksamkeitsüberzeugung der kollektiven Facette
Lernorientierung	Staub & Stern, 2002	konstruktivistische vs. behavioristische Lernorientierung der LehrerIn
Vignettentest	Baer et al., 2006	diagnostische und didaktische Planungskompetenz
Verfahren der Fremd-einschätzung		
Videographie	Seidel et al., 2001; Kocher & Wyss, 2008; Clausen, Reusser & Klieme, 2003; Baer et al., 2009	Umsetzung der unterrichtlichen Handlungskompetenz
Unterrichtskompetenz der Lehrkraft aus der Wahrnehmung der SchülerInnen	Wild et al. 1995; Smit, Helfenstein & Guldemann, 2013	motivational-affektive SchülerInnenmerkmale
Leistungstest zur Erfassung der SchülerInnenleistungen in Mathematik	Krajewski; Liehm, Schneider; 2004; Roick, Göllitz & Hasselhorn, 2004; Göllitz, Roick, & Hasselhorn, 2006	Rechnen, Sachaufgaben, Geometrie

Anmerkung: * Instrument wurde in Ergänzung zum ALPHA-Projekt eingesetzt

Der Fragebogen weist sechs weitere Dimensionen auf, die parallel zu einem *Vignetten-Instrument* erarbeitet wurden. Das Auswertungsmanual wurde bereits in einem Vorläuferprojekt zu ALPHA, dem Projekt „Adaptive Lehrkompetenz“ (Baer et al., 2006), eingesetzt und diente der Erfassung der Planungskompetenz. Zu den

Dimensionen zählten „didaktische Vorüberlegungen“, „Wissen erarbeiten“, „Wissen vertiefen“, „Diagnostik“, „Klassenführung“ und „Sachkompetenz“. Sie wurden für die Berechnungen dieser Untersuchung zur Skala „Planungskompetenz“ (PK/Vignette) zusammengeführt.

Tabelle 4: Dimensionen aus dem Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung (Handlungskompetenz, Planungskompetenz und Anker-Items nach Oser)

Fragebogen Kompetenzselbsteinschätzung			
HK/ Video	19	Instruktionseffizienz	Ich kann den Unterricht zeitlich gut organisieren.
		Schülerorientierung	Ich kann einzelne SchülerInnen ermutigen.
		kognitive Aktivierung	Ich kann SchülerInnen auch in offenen Unterrichtsphasen unterstützen.
		Klarheit und Struktur	Ich kann die Ziele von Unterrichtsphasen oder der Lektion erkennbar machen.
PK/ Vignette	26	Didaktische Vorüberlegungen	Ich kann Unterrichtseinheiten langfristig planen.
		Wissen erarbeiten	Ich kann die SchülerInnen zu Vermutungen anregen.
		Wissen vertiefen	Ich kann die SchülerInnen das neue Wissen präsentieren lassen.
		Diagnostik	Ich kann die Mimik und Gestik (non-verbales SchülerInnenverhalten beobachten).
		Klassenführung	Ich kann Regeln und Rituale für die Klasse etablieren.
		Sachkompetenz	Ich kann die Inhalte begründet auswählen.
Oser	16	Zusammenarbeit in der Schule	Ich weiß, wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.

Anmerkung: HK/Video: Handlungskompetenz in Anlehnung an das Videoinstrument, PK/Vignette: Planungskompetenz in Anlehnung an das Vignetteninstrument, Oser: Ankeritems nach Oser

Eine dritte Kompetenzdimension bilden Items aus den Standardgruppen nach Oser (1997a, 1997b), wie sie bereits in der erwähnten Vorstudie Verwendung fanden. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 61 Items: 19 wurden in Anlehnung an das Videoinstrument (Baer et al., 2007; Baer & Guldemann, 2010), 26 in Anlehnung an das Vignetteninstrument (Baer et al., 2006) entwickelt und 16 Items stammen aus den Standardgruppen von Oser (1997a, 1997b) bzw. von Oser und Oelkers (2001). Aus letzteren wurde für die Analyse der vorliegenden Untersuchung ein Summenwert gebildet, welcher die standardbasierte Kompetenz der Lehrpersonen kennzeichnet.

Die Lehrkräfte schätzten ihre Unterrichtskompetenzen in Bezug die angeführte Handlungskompetenz, Planungskompetenz und hinsichtlich des Summenwertes

aus den Standardgruppen-Items nach Oser (1997a; 1997b) auf einer vierstufigen Antwort-Skala ein. Sie gaben an, in welchem Maße sie die jeweiligen Kompetenzen zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben hatten (1: in geringem Maße bis 4: in hohem Maße).

8.2.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Zur Erfassung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit wurden drei Skalen eingesetzt, die alle aus dem Modellversuch selbstwirksamer Schulen (Schwarzer & Jerusalem, 1999) stammen. Die *lehrberufsspezifische* Facette wurde in ALPHA, die *allgemeine* und *kollektive* Facette wurden im Zuge der Dissertation erhoben. Einen Überblick über die verwendeten Skalen und der Anzahl Items mit entsprechenden Beispielen bietet Tabelle 5 (Seite 174). Die Fragebögen befinden sich im Anhang A2 (*allgemeine* und *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und im Anhang A3 (*kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugung).

Tabelle 5: Überblick zu den Dimensionen aus dem Fragebogen zur Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (allgemeine, lehrberufsspezifische und kollektive Facette)

Skala	Items	Unterdimension	Beispiel
Fragebogen Selbstwirksamkeit			
SWK	10	A-SWK	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
	10	L-SWK	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
	12	K-SWK	Unser LehrerInnenteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.

Anmerkung: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeit, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeit, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeit

Die *allgemeine* Selbstwirksamkeit (A-SWK) sowie die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeit (L-SWK) wurden über je zehn Items, die *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugung über zwölf Items erfragt. Alle Items waren auf einer vierstufigen Antwort-Skala (von 1: stimmt nicht bis 4: stimmt genau) einzuschätzen. Für die Skalen werden von den Autoren innere Konsistenzen zwischen einem Cronbach's Alpha von .81 bis .91 berichtet (*allgemeine* Selbstwirksamkeit: $\alpha = .86$; *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeit: $\alpha = .81$; *kollektive* Selbstwirksamkeit: $\alpha = .91$).

8.2.3 Leitfadeninterviews

Zur Überprüfung der qualitativen Fragestellungen wurde mit Bezug auf die beiden Themenfelder zur Kompetenzentwicklung und der *kollektiven* Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich in zwei Teile gliedert. Der Aufbau des Fragebogens ist in Tabelle 6 (Seite 175) dargestellt. Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews befindet sich im Anhang A4.

Tabelle 6: Aufbau des Interviews nach Themenfeldern

	Themenfeld	Forschungsinteresse		Analyseeinheit
I	Kompetenzentwicklung	Welche Faktoren werden subjektiv als relevant für die Kompetenzentwicklung eingeschätzt? *	1	Faktoren der Entwicklung
II	Selbstwirksamkeit	Inwiefern erweisen sich kollektive Selbstwirksamkeits - überzeugungen als relevant für die Kompetenzentwicklung? * *	1	Wahrnehmung des Klimas im Kollegiums
			2	Bedeutung des Kollegiums
			3	Umgang im Kollegium mit Herausforderungen
			4	Umgang mit Zielen
			5	Rolle der Leitung

Anmerkung: * deduktive Analyserichtung; ** induktive Analyserichtung

Faktoren der Kompetenzentwicklung als Themenfeld I

Im *ersten* Frageblock wurden *Kompetenzfaktoren* ermittelt, die aus Sicht der Lehrperson einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisteten bzw. immer noch leisten. Es interessierte, inwiefern es den beiden Gruppen von Lehrkräften nach eigener Einschätzung gelingen konnte, die relevanten Kompetenzen für den Lehrberuf heranzubilden. Es sollte damit einer Überbewertung der Funktion von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen entgegengewirkt (Schmitz & Schwarzer, 2011) und der Kompetenzgenese als vielfältiges Wirkungsgefüge (Franke, 2008) in einem explorativen Gespräch nachgegangen werden. Es wurde angenommen, dass Kompetenzentwicklungsprozesse vielseitig moderiert werden, wie dies Befunde aus der Persönlichkeitsforschung (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Keller-Schneider, 2010; Mayr, 2010b), der Arbeits- und Organisationspsychologie (Hacker, 2005)

sowie der Expertiseforschung (Bromme, 1992, 1997) bestätigen. Der Zugang mit einer qualitativen Fragestellung schien geeignet, da in der Regel Erinnerungen abgerufen werden, die Bedeutungsgelbst besitzen (Marotzki, 2009). Deshalb wurde angenommen, dass die Befragten vor allem jene Faktoren der Kompetenzentwicklung anführen würden, die für sie von entsprechender Bedeutung waren.

Die Lehrpersonen wurden gebeten, bedeutende Faktoren ihrer Kompetenzentwicklung aus dem Gedächtnis heraus zu nennen. Die genannten Aspekte wurden auf Moderationskarten festgehalten und anschließend durch die Befragten in eine Rangreihe gebracht. Gegen Ende des Interviews wurde die Reihung der Faktoren von den Lehrpersonen nochmals kontrolliert, um gegebenenfalls Änderungen vornehmen zu können, falls sich diese im Laufe des Interviews als notwendig herausgestellt hätten. In den meisten Fällen wurde jedoch die erste Reihung belassen. Ausgehend von den aufgezeichneten Kompetenzfaktoren erfolgte eine induktive Kategorienbildung, nach der eine Bündelung der genannten Faktoren in Kompetenzkategorien erfolgte.

Als Orientierung für eine theoriegeleitete Bündelung dienten die Kompetenzfaktoren nach Franke (2008) sowie die Konzeption von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen nach v. Rosenstiel (2003), Erpenbeck und Heyse (2007) und Heyse (2010). Ferner wurden die Angaben der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen hinsichtlich der Faktorenanzahl und der ermittelten inhaltlichen Bündelung an Kompetenzfacetten einem Vergleich unterzogen. Die Fragestellungen des Interviewleitfadens in Verbindung mit den Themenfeldern Kompetenzentwicklung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung finden sich in Tabelle 7 (Seite 177).

Der zweite Interviewteil bezog sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich ihrer *kollektiven* Ausprägung. Er beinhaltete fünf Frageblöcke, die das Lehrerkollegium, sowie den Umgang mit Herausforderungen, Schwierigkeiten und gemeinsamen Zielen und die Rolle der Leitung thematisieren. Sie resultierten aus der theoretischen Konzeption des Konstrukts der Selbstwirksamkeit und seiner Verankerung in der sozial-kognitiven Theorie. In diesem Teil wurden Bedingungen aus dem schulischen Umfeld ermittelt, die von den Lehrpersonen unterstützend erfahren werden und von denen angenommen werden konnte, dass sie einen Beitrag zum Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leisteten. In Betracht kamen das LehrerInnenkollegium und die Leitung der Schule.

Tabelle 7: Leitfragen aus dem Interview zu den Themenbereichen der Kompetenzentwicklung und der Facette der kollektiven Selbstwirksamkeit

Interviewleitfaden		
Bereiche/Themen	Anzahl Leitfragen (Unterfragen)	Beispiel: Leitfragen
Kompetenzentwicklung		
Kompetenzfaktoren	1 (2)	Was hat deiner/Ihrer Meinung dazu beigetragen, dass du/Sie eine gute LehrerIn werden konntest?
Reihung der Faktoren	2 (1)	Könntest du / Könnten Sie die geeanntten Faktoren der Wichtigkeit nach ordnen?
Selbstwirksamkeit (K-SWK)		
Kollegium	1 (4)	Wie erlebst du dein / wie erleben Sie ihr Kollegium?
Schulische Leitung	1(3)	Welche Rolle spielt der Schulleiter / die Schulleiterin?
Herausforderungen	1	Wie geht dein / Ihr Kollegium mit Herausforderungen um?
Ziele	1 (2)	Gibt es Ziele, die in deinem / Ihrem Lehrerkollegium gemeinsam verfolgt werden?

Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Themenfeld II

Diese Annahme wurde durch Befunde gestützt, die ein allgemeines Wohlbefinden an der Schule, ein gutes Schulmanagement (Bauer, 2010, 2012) aber auch positive Emotionen (Hascher & Krapp, 2009) und Vertrauen in die Gruppe (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) sowie eine kollegiale Feedbackkultur oder gemeinsame Wertvorstellungen und Ziele (Rosenholtz, 1991) als Beiträge zur Wahrnehmung von Wirksamkeitsüberzeugungen ermittelten. Ferner war die Tatsache leitend, dass sich die genannten Aspekte von Schule zu Schule unterscheiden können (Rosenholtz, 1991; Bauer, 2010, 2012; Steinert et al., 2006). Um die Bedeutung des schulischen Umfelds zu klären, wurden die Lehrpersonen gefragt, wie sie ihr Lehrerkollegium und die schulische Leitung erleben.

8.3 Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird das multimethodische Forschungsdesign der ALPHA-Studie dargelegt, um im Anschluss den Untersuchungsplan der vorliegenden Untersuchung mit ihren Instrumenten zu verorten und im Anschluss zu explizieren.

Rahmenmodell von ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg

Das Rahmenmodell von Baer et al. (2006) stellt im ALPHA-Projekt die theoretische Grundlage dar. Es schließt mit Bezug auf die aktuellen Modelle in der Forschung zur LehrerInnenbildung sowohl kognitive als auch nicht kognitive Aspekte in seine Konzeption mit ein (Kunter & Pohlmann, 2009) und berücksichtigt gleichzeitig die jeweiligen Kontextbedingungen im Zuge der Kompetenzentwicklung während der Ausbildung und im Beruf. Der Aufbau der unterrichtlichen Kernkompetenzen steht bezugnehmend auf das ALPHA-Modell in einem engen Zusammenhang mit der Ausbildung und den jeweiligen Konzepten der Berufseinführung. Das Modell ist in Abbildung 8 (siehe Seite 179) dargestellt.

Theoretische Bezüge des Dissertationsvorhabens

Die folgende Darstellung der theoretischen Bezüge, welche die zentralen Anknüpfungspunkte der vorliegenden Dissertation kennzeichnen, orientiert sich an der Überschriftenzeile des Rahmenmodells (siehe unten). Sie werden durch eine dunkle Umrandung hervorgehoben.

Analog zur Modellkonzeption von ALPHA werden die *theoretischen Bezugsmodelle* der *professionellen Kompetenz* von Lehrpersonen und der *Professionsstandards* aufgegriffen. Ferner nimmt die Arbeit Bezug auf die *Kontextbedingungen* des beruflichen Umfelds und die jeweiligen Berufseinstiegsmodelle der verschiedenen Regionen. Ebenso orientiert sie sich an den ALPHA-Dimensionen der Qualität von gutem Unterricht als *unterrichtliche Kernkompetenzen*.

Von den *Instrumenten* werden aus dem ALPHA-Projekt die LehrerInnenbefragung zur *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit – ergänzt um die *kollektive* Facette – und die Selbsteinschätzung zur Standarderreicherung sowie zur Planungs- und Handlungskompetenz aufgegriffen. Da das berufliche Umfeld der Lehrpersonen einen zentralen Bezugspunkt der Arbeit hinsichtlich der Bedeutung zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellt, wurde ergänzend eine KollegInnenbefragung durchgeführt. Außerdem fanden in Erweiterung zu diesem Rahmenmodell Leitfadenterviews mit berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen statt.

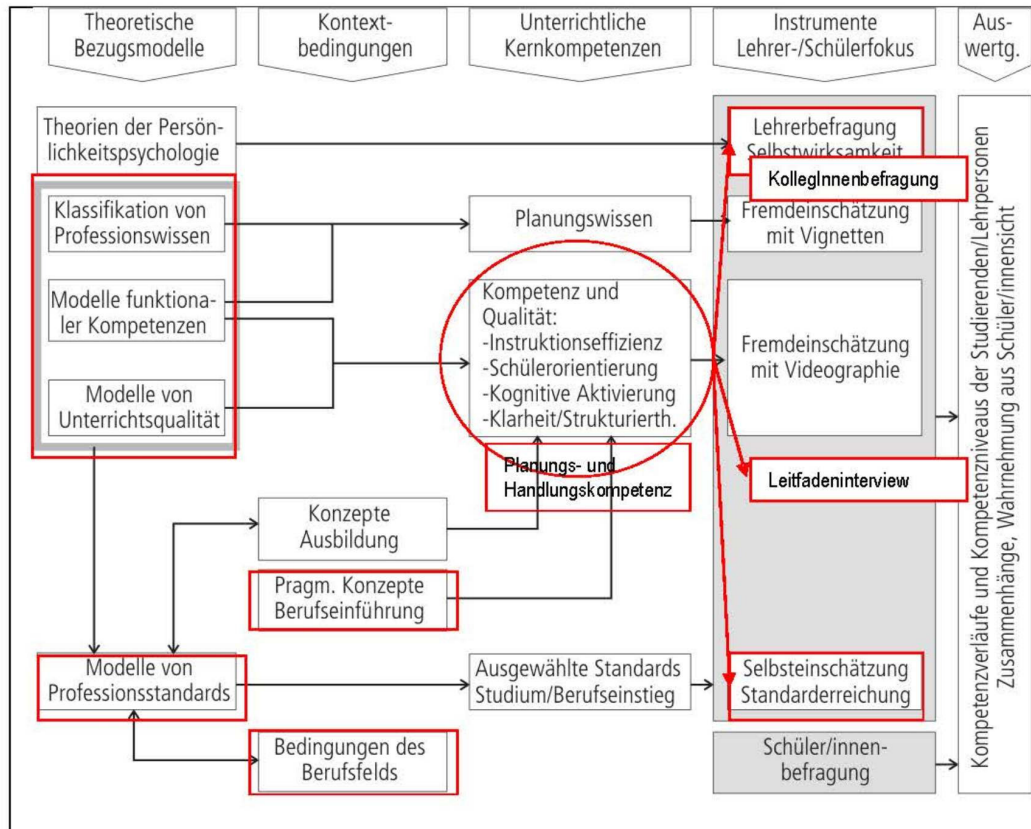


Abbildung 8: Rahmenmodell von ALPHA (Baer et al. 2006) sowie Kennzeichnung der theoretischen Bezüge bzw. Instrumente der vorliegenden Arbeit in roter Umrandung

Explizierung des Designs

Nachdem die Verortung in der ALPHA Studie erfolgt ist und in Bezug auf das Dissertationsvorhaben mit seinen Ergänzungen erläutert wurde, wird der Untersuchungsplan der vorliegenden Arbeit hinsichtlich seines Verlaufs, der Instrumente und der involvierten Untersuchungspersonen beschrieben. Das Untersuchungsdesign ist in Abbildung 9 (Seite 180) dargestellt.

Untersuchungsverlauf

Der Untersuchungszeitraum dieses Forschungsvorhabens erstreckt sich auf Grund theoretischer Überlegungen über die ersten *eineinhalb* Dienstjahre der Lehrtätigkeit. Der Zeitraum geht damit ein halbes Jahr über die Projektdauer der ALPHA-Studie hinaus. Er nimmt seinen Anfang mit Dienstantritt der Lehrpersonen und endet in der Mitte des zweiten Berufsjahres.

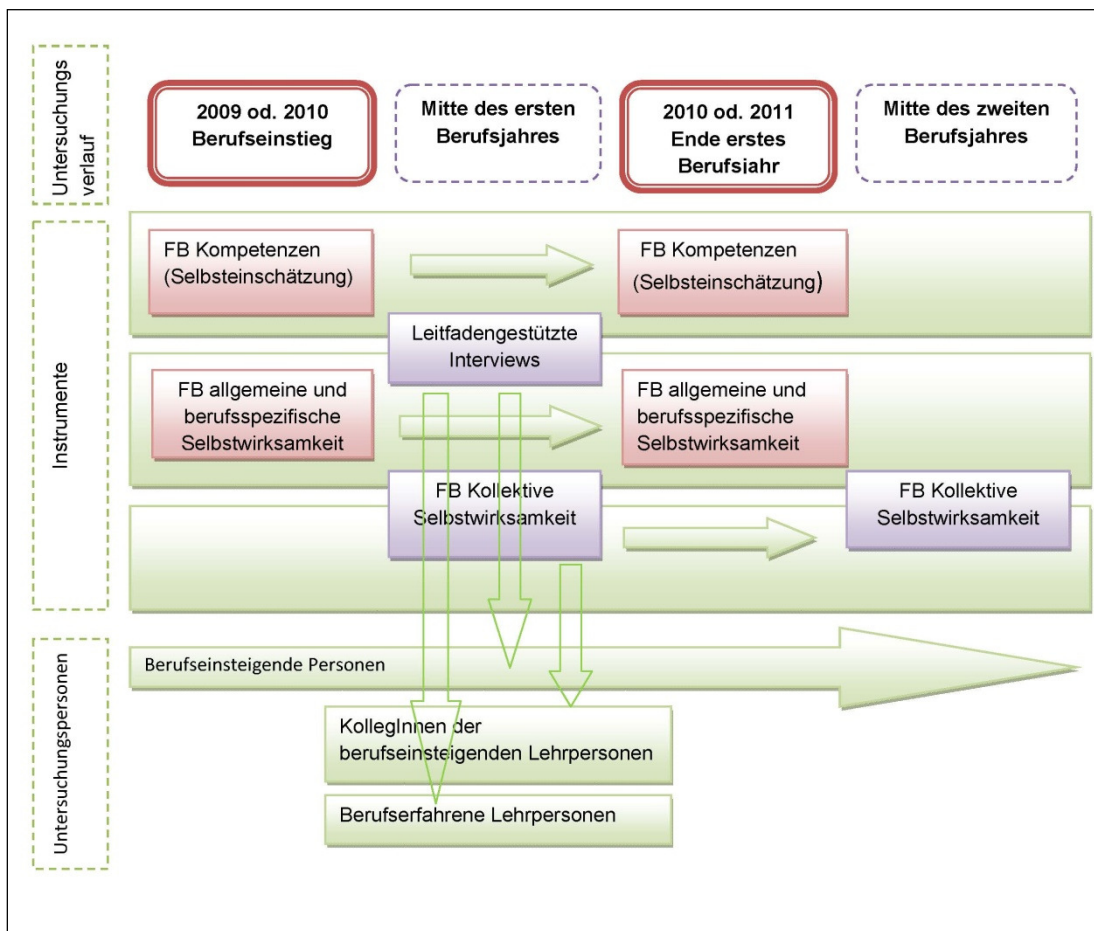


Abbildung 9: Multimethodischer Untersuchungsplan: Verlauf der Untersuchung, Instrumente und Untersuchungspersonen

Instrumente und Untersuchungspersonen

Die berufseinstiegenden Lehrpersonen wurden am Beginn und am Ende des ersten Dienstjahres hinsichtlich ihrer Kompetenzselbsteinschätzungen sowie den *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Die Befragung hinsichtlich ihrer *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgte jedoch jeweils um ein halbes Jahr zeitversetzt (im Vergleich zur Datenerhebung im ALPHA-Projekt) und somit zum ersten Messzeitpunkt in der Mitte des ersten und zum zweiten Messzeitpunkt in der Mitte des zweiten Berufsjahres. Diese Vorgehensweise sollte sicherstellen, dass die jungen Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Erfassung dieser *kollektiven* Selbstwirksamkeitsfacette bereits über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium verfügen, was zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht der Fall gewesen wäre. Ferner sollte der gleiche zeitliche Abstand wie bei der Messung der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Facette eingehalten werden. Die Durchführung der Interviews mit den berufseinstiegenden

und erfahrenen Lehrpersonen erfolgte zeitgleich mit der ersten Erhebung der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen, d.h. in der Mitte des ersten Dienstjahres. Sie wurden einmalig durchgeführt.

Um einen Vergleich der Einschätzungen der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen und ihren KollegInnen herstellen zu können, wurden zum selben Zeitpunkt auch Lehrpersonen aus den Kollegien der jeweiligen JunglehrerInnen in die quantitative Untersuchung mit einbezogen (KollegInnenbefragung) und hinsichtlich ihrer kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Mit dieser Befragung des Kollegiums der JunglehrerInnen erstreckt sich nicht nur der zeitliche Rahmen, sondern geht auch der Kreis der ProbandInnen über das Vorhaben des ALPHA-Projekts hinaus.

8.4 Analysemethoden

In der vorliegenden Studie wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erfasst. Anlass für dieses methodische Vorgehen bildete die Tatsache, dass die Art der Quellen, die zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen, noch nicht ausreichend geklärt ist. Ergänzend zu quantitativen Studien werden daher auch qualitative Studien gefordert, um den Aspekt der Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausreichend klären zu können (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Es wurde versucht, dieser Forderung mit der vorliegenden Analysemethodik nachzukommen. Deren quantitative und qualitative Auswertungsschritte werden im Folgenden dargestellt.

8.4.1 Quantitative Auswertungsmethodik

Der Überprüfung der unter Kapitel 7.1 dargestellten Hypothesen wird ein deskriptiver Teil vorangestellt. Dieser berichtet die Ausprägungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich ihrer drei Facetten und das Ausmaß der selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenzen hinsichtlich der Handlungs- und Planungskompetenzen sowie des Summenwertes der Oserschen Ankeritems.

Dargestellt werden die Minimum-, Maximum- und Mittelwerte sowie die Standardabweichung und die Cronbach Alpha-Werte der berufseinsteigenden Lehrpersonen jeweils zum ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Kennwerte der

erfahrenen Lehrkräfte werden ebenfalls angeführt, jedoch liegen nur Werte für einen Messzeitpunkt vor.

Die Analyse der Daten erfolgte über das Statistikprogramm PASW Statistics 18 (vormals SPSS).

1. *Überprüfung der Hypothesen zum Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen den Facetten und Veränderungen*

Die Hypothesen in Bezug auf die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Facetten und anderen Konzepten bzw. Faktoren werden mit der Berechnung von bivariaten Korrelationen ermittelt. Diese bringen die Stärke eines linearen Zusammenhangs zwischen zwei Variablen zum Ausdruck.

Da von intervallskalierten Daten ausgegangen werden kann, wird der Korrelationskoeffizient nach Pearson gerechnet. Postulierte Veränderungen über die Zeit werden mittels t-Tests für abhängige Stichproben überprüft. Dieser vergleicht die Stichprobenmittelwerte aus einer Stichprobe, an der zwei Messungen erfolgten, mit dem Ziel, mögliche Merkmalsveränderungen aufzuzeigen (Bortz, 2005).

2. *Überprüfung der Hypothesen über Zusammenhänge zwischen dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und anderen Konzepten*

Die Hypothesen zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und anderen Konzepten werden ebenfalls mittels bivariater Korrelation (Pearson) überprüft.

3. *Überprüfung der Hypothesen zum Vergleich zwischen der Gruppen der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen*

Die Hypothesen, welche von Unterschieden zwischen den Berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen ausgehen, werden mit einem t-Test für unabhängige Stichproben beantwortet.

4. *Überprüfung der Hypothesen über vergleichende Analysen zwischen den beteiligten Regionen bzw. Standorten*

Mögliche Unterschiede bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen zwischen den beteiligten Projektregionen werden durch einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Diese erlauben die Ermittlung von Unterschieden *zwischen* den

Regionen. Es interessiert dabei nicht nur, ob sich die Projektregionen insgesamt, sondern auch *welche* Regionen sich im Einzelnen voneinander unterscheiden. Ergänzende Post-Hoc Analysen sollen in diesem Zusammenhang zeigen, ob sich alle oder nur einzelne Regionen voneinander unterscheiden.

Die Durchführung von t-Tests und Varianzanalysen, wie sie in der dritten und vierten Hypothese gerechnet werden (s.o.) setzen eine Normalverteilung der Daten und die Homogenität der Varianzen voraus. Diese wird deshalb mit dem Levene Test überprüft. Erbringt diese Testung einen signifikanten Wert, dann unterscheiden sich die Varianzen signifikant voneinander, womit die Voraussetzung für diese Analyse verletzt wäre (Field, 2012). Allerdings gilt dieses Verfahren als „relativ robust“ gegenüber Verletzungen, sodass das Signifikanzniveau auch bei Vorliegen von Varianzheterogenität und starker Abweichung von der Normalverteilung kaum beeinflusst wird (Rost, 2007) und somit entsprechende Berechnungen dennoch durchgeführt und als aussagekräftig erachtet werden können.

8.4.2 Qualitative Auswertungsmethodik

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Leitfadeninterviews durchgeführt (Gläser & Laudel, 2009; Kruse, 2011). Sie waren in Orientierung an die Themenfelder unterschiedlich stark strukturiert. Die Frage in Bezug auf die subjektiv relevanten Faktoren der Kompetenzgenese wurde bewusst offen und erzählgenerierend gehalten, wohingegen die Leitfragen zur Analyse der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen differenzierter ausgearbeitet wurden. Letzteres intendierte die bewusste Thematisierung relevanter Aspekte aus der theoretischen Konzeption der kollektiven Facette (Kruse, 2011).

Die Auswertung folgt dem Modell nach Mayring und Brunner (2006) sowie Mayring (2010), das den Ablauf einer deduktiven und induktiven Kategorienbildung in einer Darstellung parallel gegenüberstellt. Dieses Ablaufmodell stellt eine schematische Form der Übersicht beider Modelle dar. Für die vorliegende Arbeit eignet sich diese Gegenüberstellung zur Präzisierung des Ablaufs der Analyse, nachdem beide Analyserichtungen verfolgt wurden. Da Anpassungen des Ablaufmodells an die jeweilige Fragestellung erforderlich sind (Mayring, 2010), kann ein Modell zur Anwendung gelangen, das die Kombination einer deduktiven und induktiven Analyse innerhalb eines Textes vorsieht. Eine schematische Darstellung des Ablaufs findet sich in Abbildung 10 (siehe Seite 185).

Dieses Modell wurde von der Verfasserin aufgegriffen und für die Auswertung der beiden Fragekomplexe aus dem Interviewteil 1 und dem Interviewteil 2, die jeweils auf Grund ihrer Forschungsfrage und unterschiedlichen Textstruktur eine deduktive und eine induktive Kategorienbildung erforderlich werden lassen, herangezogen. Da beide Analyserichtungen (von der Theorie zum jeweiligen Material oder umgekehrt) auf getrennte Interviewpassagen angewendet werden, liegt auch keine Vermischung der Richtungen vor. An Hand dieses Modell werden im Folgenden die einzelnen Analyseschritte erläutert.

Analyseschritte eins bis drei für den ersten und zweiten Interviewteil

Die Schritte *eins bis drei* sehen einen identischen Ablauf für die deduktive und induktive Kategorienbildung vor. Die Präzisierung der Fragestellung in einem *ersten* Ablaufschritt und ihre theoretische Begründung zur Erfassung von Kompetenzfaktoren aus subjektiver Sicht der Lehrpersonen in einem ersten und zur Bedeutung des Kollegiums in einem zweiten Interviewteil wurden bereits bei der Ableitung der Fragestellungen unter Punkt 7.2 geleistet.

Die Charakterisierung und Einordnung des Materials hinsichtlich seiner textproduzierenden Situation in einem *zweiten* und *dritten* Schritt ist folgendermaßen zu konkretisieren: Die Befragten wurden einem Leitfaden folgend von der Dissertandin befragt. Diese war selbst als langjährige Grundschullehrerin tätig, womit die Interviewten und die Interviewerin einen gemeinsamen beruflichen Erfahrungshintergrund teilten, der den gemeinsamen Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für das Interview bildete. Ferner wurden alle Interviews auf Tonträger aufgezeichnet und transkribiert.

Da die Interviewten in ihrer Mundart erzählten, sollte eine moderarte Anpassung der Äußerungen an die Schriftsprache erfolgen. Dabei wurde Bedacht darauf genommen, dass die Texte durch die Verschriftlichung weitgehend in ihrer originalen Struktur erhalten blieben. Die Transskripte befinden sich im Anhang (B1-B10). Es kam ein einfaches Transkriptionssystem (Kittl-Satran, 2012) in Frage, welches die Markierung von längeren Pausen und Vermerke bei deutlichem Lachen bzw. Seufzen der Befragten oder der Interviewerin und die Kennzeichnung der Betonungen (durch eine Verschriftlichung der jeweiligen Äußerung in Blockbuchstaben) vorsah.

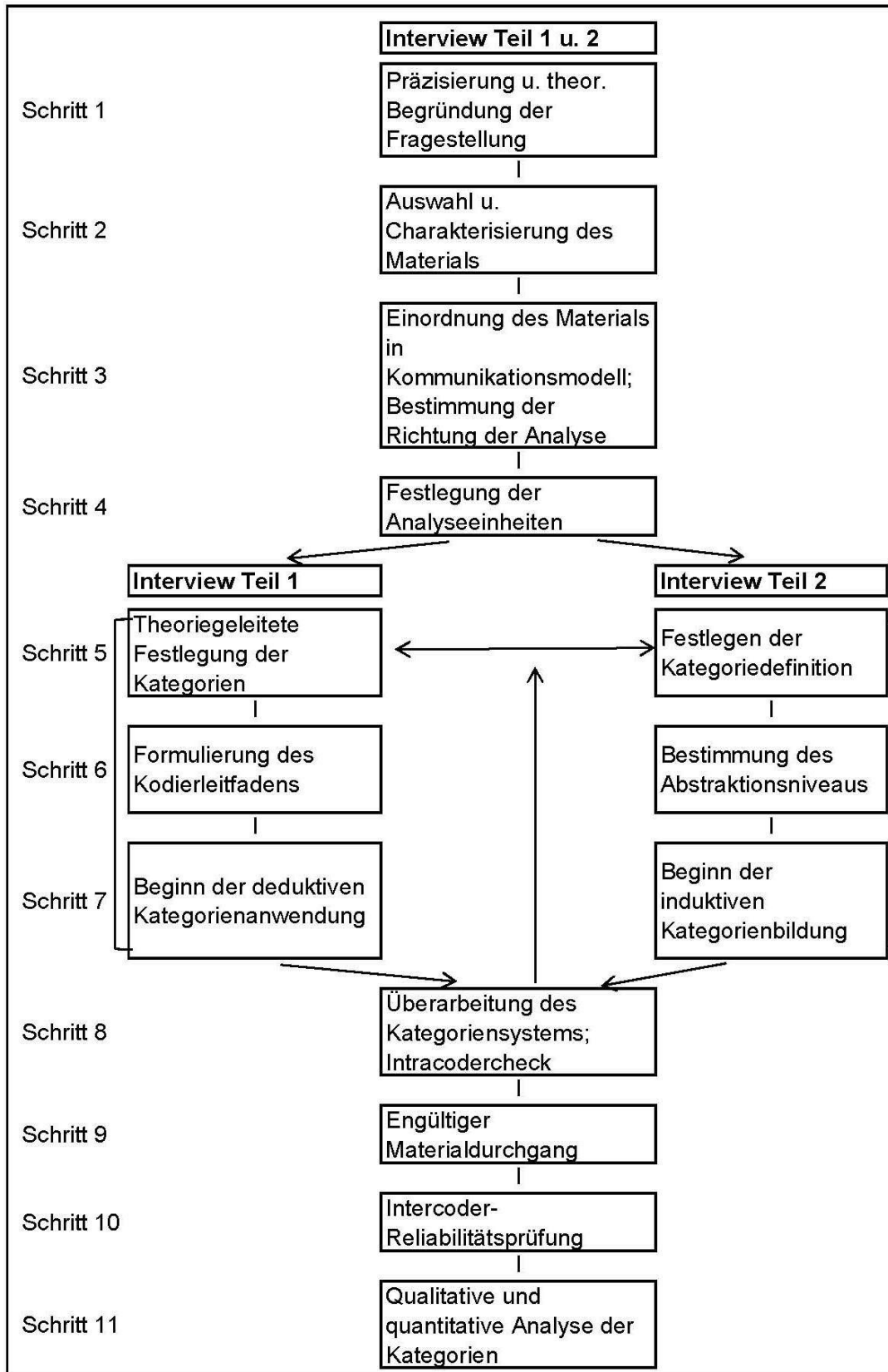


Abbildung 10: Ablaufmodell induktiver und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring und Brunner 2006) in adaptierter Darstellung

Auf eine Verwendung von Notationen und eine Partiturschreibweise wurde mit Bezug auf Kittl-Satran (2012) zur besseren Lesbarkeit der Transkripte verzichtet. Dies scheint gerechtfertigt, da es nicht galt, tieferliegende mentale Strukturen aufzudecken, sondern das Textmaterial nach seinen manifesten Aussagen zu analysieren. Eine Kennzeichnung prosodischer Merkmale schien daher nicht erforderlich (Kruse, 2011). Die Auswertung des Textmaterials erfolgte mit der Computersoftware Atlas-ti, Version 6.2.27 (Cincom Systems, 2013; Heimgartner, 2012). Die Analyse der Interviews erfolgte durch die Dissertandin.

Die Richtung der Analyse folgt im *ersten* Interviewteil einer deduktiven, im *zweiten* Interviewteil einer induktiven Richtung. Die Darlegung der weiteren Analyse-einheiten vom *vierten* bis zum *elften* Schritt, wird daher für die beiden Interviewteile getrennt dargestellt.

Analyseschritte vier bis elf für den ersten Interviewteil

Die Analyseeinheiten (Schritt 4) aus dem *ersten* Interviewteil stellen die Kompetenzfaktoren der Lehrpersonen dar, die zu ihrer Entwicklung beigetragen haben. Eine Konkretisierung der Faktoren bzw. die Reduktion des Textmaterials auf seine wesentlichen Bestandteile bis hin zur Überführung in die Kernaussage bzw. in einen einzelnen Faktor erfolgte in einem gemeinsamen Prozess zwischen den Lehrpersonen und der Interviewerin. D.h. der Reduktionsvorgang erfolgt im Zuge der Durchführung des Interviews. Die Faktoren wurden auf Moderationskarten – als konkret gefasste, einzelne Termini oder in Stichworten – festgehalten. Damit waren Paraphrasierungen, mit dem Ziel der Transformierung in eine grammatikalische Grundform (Mayring, 2003), nicht erforderlich.

In einem *fünften* Schritt erfolgt die theoriegeleitete Festlegung der Kategorien für die jeweiligen Kompetenzfaktoren, deren deduktive Ableitung mit Bezug auf Weinert (2001a), Erpenbeck und Heyse (2007) sowie nach Franke (2008) erfolgte. Ebenso orientierte sie sich an den aktuellen Modellen zur Unterrichtskompetenz (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Kunter et al., 2011; König & Seifert, 2012) und dem Angebot-Nutzungsmodell (Helmke, 2007; 2009), wonach neben den individuellen auch kontextuelle Merkmale Einfluss auf den Kompetenzerwerb nehmen können. Damit die genannten Faktoren der Lehrpersonen diesem Kategoriensystem zugeordnet werden konnten, musste das deduktive Kategorienschema verfeinert und definiert werden, was in einem *sechsten* Schritt zur Formulierung eines Kodierleitfadens führte. Dieser lieferte die Ordnungskriterien für die Technik der

Strukturierung, nach der es möglich wurde, einen Querschnitt über das Textmaterial zu legen (Mayring, 2010).

Der Kodierleitfaden beinhaltet die auf Basis des theoretischen Hintergrunds deduktiv abgeleiteten Kategorien und die Definitionen der einzelnen Subkategorien, nach denen die genannten Kompetenzfaktoren in einem *siebten* Schritt erstmalig zugeordnet werden konnten. Eine Überarbeitung des Kategorienschemas in einem *achten* Schritt erfolgte über mehrmalige Rückkoppelungsschleifen an Hand des Textmaterials. Da es sich um eine kleine Menge von lediglich 10 Interviews handelte, war es möglich, die Überarbeitung des Kategorienschemas an Hand des kompletten Textmaterials vorzunehmen. In einem *neunten* Schritt konnte nach einem erfolgreichen Intracodercheck der endgültige Materialdurchgang angeschlossen werden.

Die Kategorienbildung des ersten Interviewteils wurde außerdem in einer Pre-Conference für Nachwuchswissenschaftlicher der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) am 7.11.2012 in Linz (Oberösterreich) vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert. Da die Dissertation als Einzelarbeit durchgeführt wurde, war es leider nicht möglich, eine differenzierte Interkoderreliabilitätsprüfung – wie dies der *zehnte* Schritt im Ablaufmodell vorsieht – durchzuführen. Auch wenn mit Bezug auf Mayring (2008) „weichere“ Formen der Überprüfung der Interkoderreliabilität akzeptiert und vorgeschlagen werden – da anzunehmen ist, dass die Erstkodierenden mit dem Material vertrauter sind als weitere Kodierende – schlagen sie dennoch eine Überprüfung bzw. konsensuelle Kategorienbildung vor, was für die vorliegenden Arbeit nicht geltend gemacht werden kann. Dies ist ein Umstand, der durchaus zu kritisieren ist. Im *elften* und letzten Schritt wurde das deduktive Kategorienschema entlang der theoriegeleiteten Fragestellungen an das Textmaterial herangetragen. Die Faktoren pro Kategorie konnten im Anschluss ausgezählt werden. Über diese Quantifizierung der Faktoren sollten gegebenenfalls Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit einzelner Faktoren zu erschließen sein. Die Faktoren wurden hierfür ihrer Häufigkeit nach in eine entsprechende Rangreihe überführt. Die Ergebnisse der Analyse werden unter Punkt 9.2 dargestellt.

Analyseschritte vier bis elf für den zweiten Interviewteil

Die Analyseeinheiten des zweiten Interviewteils, der einer induktiven Analyserichtung folgte, bildeten die jeweiligen Antworten der Befragten zu den Fragestellungen aus dem Interviewleitfaden. Die Analyseschritte *fünf* bis *sieben*

folgen neueren Entwicklungen, die vermehrt eine induktive Kategorienentwicklung vorsehen, wonach die Kategoriendefinition ein Selektionskriterium bereitstellt, unpassendes Material übergangen, aber dennoch das Abstraktionsniveau festlegt wird, um ein einheitliches Kategoriensystem zu erhalten (Mayring, 2008). Hierzu wurden zuerst alle Stellen markiert, die für die Analyse bedeutungstragende Aussagen in den jeweiligen Analyseeinheiten zur „Atmosphäre im Kollegium“, zu den „Situationen, in denen das Kollegium wichtig ist“, zum „Umgang mit Herausforderungen“ und „Verfolgen gemeinsamer Ziele“ sowie „die Rolle der Leitung“ enthielten und alle nicht passenden Textteile übergangen. Die Markierung dieser Analyseeinheiten folgte damit weitgehend der Struktur des Leitfadens, die aus den theoretischen Grundlagen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen abgeleitet wurden. Insofern ist die gewählte Vorgangsweise nicht rein induktiv. Es wurden jedoch insbesondere für die das Kollegium betreffenden Themenfelder ausführlichere, narrative Passagen erwartet, von denen angenommen wurde, dass sie über eine induktive Vorgangsweise in einem nächsten Schritt neue Erkenntnisse erbringen könnten, die für die Entwicklung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Aufschluss erbringen konnten.

Für die Analyse der Kategorie „Atmosphäre im Kollegium“ wurden gemäß einer ersten allgemeinen Definition alle Fundstellen zu konkreten Wahrnehmungen in Bezug auf das Klima im Kollegium (ebenso wertende Aussagen in Bezug auf das Kollegium und Aussagen, welche ein emotionales Befinden der Lehrperson im Kollegium zum Ausdruck brachten) markiert. Nach wiederholtem Durchgang des gesamten Materials konnte (im *achten* Analyseschritt) eine lange und besonders dichte narrative Textpassage einer berufseinsteigenden Lehrperson zur Beschreibung eines Kollegiums ausgewählt werden, nach der aus der ersten allgemeinen Definition in Bezug auf das Klima im Kollegium drei Hauptkategorien gebildet werden konnten. Die Ableitung dieser Kategorien erfolgte in einem Workshop zur induktiven Kategorienbildung gemeinsam mit Wolfgang Fichten auf der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) am 8.11.2012 in Linz (Oberösterreich). Sie wurden im Anschluss an diesen Workshop an Hand des weiteren Textmaterials von der Dissertandin überprüft. Dabei konnten die auf dem Workshop ermittelten Kategorien beibehalten und nach wiederholten Durchgängen am gesamten Material präzisiert sowie einer theoretischen Verankerung unterzogen werden (Schritt 9 und 10).

Um möglichst nahe am Text zu bleiben, wurde auf eine Zusammenfassung und Paraphrasierung dieser Analyseeinheit in Bezug auf die Wahrnehmung des

Kollegiums verzichtet. Dies schien auf Grund der geringen Anzahl von Interviews und der Tatsache, dass die Analyse von einer Person durchgeführt wurde, gerechtfertigt. Es war jedoch auch in diesem zweiten Interviewteil schwierig, wie bereits erwähnt wurde, im Zuge dieser Dissertation eine Interkoder-reliabilitätsprüfung durchzuführen, die in der Regel ein Forschungsteam voraussetzt, vor allem um große Textmengen zu bewältigen. Um diesen Nachteil auszugleichen, erfolgte daher die Kategorienbildung zur Wahrnehmung des Kollegiums auf einer Tagung der ÖFEB.

Zur Ermittlung der Kategorien des Umgangs mit Herausforderungen und Zielen im Kollegium wurden sämtliche Aussagen der Lehrpersonen aus den entsprechenden Analyseeinheiten markiert, paraphrasiert und anschließend zu Hauptkategorien zusammengefasst. Die Aussagen der Lehrpersonen hinsichtlich der Rolle der Leitung wurden nach derselben Vorgangsweise analysiert.

Eine Quantifizierung der qualitativen Ergebnisse erfolgte ausschließlich in Bezug auf die ermittelten Kompetenzfaktoren. Von Interesse war, ob die Faktoren aus den verschiedenen Kategorien unterschiedlich oft genannt werden, mit dem Ziel, besonders relevante Aspekte für die Kompetenzgenese von Lehrpersonen zu ermitteln. Ansonsten wurde darauf weitgehend verzichtet, da die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen mittels Fragebogen quantitativ erfasst wurden und eine Quantifizierung auf Grund der geringen Anzahl an InterviewpartnerInnen (je fünf berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen) keine weiteren inferenzstatistischen Analysen erlaubt hätte.

Diesem methodischen Vorgehen sind nach Flick (2009) sowie Gläser und Laudel (2009) Grenzen gesetzt. Die AutorInnen kritisieren die Loslösung vom Ursprungstext auf Grund zu rascher Kategorisierung und Paraphrasierung. Es wurde daher versucht, diese Kritik zu überwinden, indem die Kodierungen möglichst nahe am Text erfolgten. Dies war in Anbetracht der kleinen Menge an Interviews und der Tatsache, dass nur eine Kodierperson die Analyse vornahm und daher mit dem gesamten Textmaterial vertraut war, gut möglich. Ebenso wurde es für wichtig erachtet, die ermittelten Kategorien in Bezug zur theoretischen Konzeption der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu setzen, um Aufschluss über mögliche Quellen zu erhalten und gegebenenfalls kausale Wirkmechanismen erkennen zu können.

8.4.3 Triangulativer Ansatz

Ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zur Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine Identifizierung weiterer Variablen, die gegebenenfalls unerklärte Varianzen aufklären, wird ansatzweise mittels einer Triangulation der qualitativen und quantitativen Daten angestrebt (Flick, 2008; Kelle, 2008). Ansatzweise deshalb, da ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Genese *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lag und somit nur diesbezügliche Aussagen aus dem zweiten Interviewteil, nicht aber die Aussagen zu den Kompetenzfaktoren aus dem ersten Interviewteil, herangezogen und mit den quantitativen Befunden zur *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Beziehung gesetzt wurden. Die Ergebnisaufbereitung folgte der Definition von Triangulation nach Flick (2008). Diesem Verständnis gemäß wurde der vorliegende Gegenstandsbereich auf Basis eines einzelnen theoretischen Konstrukts (der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung), aus zwei verschiedenen Blickrichtungen betrachtet und eine möglichst gleichwertige Behandlung des quantitativen und qualitativen und methodischen Zugangs angestrebt.

In Anlehnung an Flick (2008) und Kelle und Erzberger (1999, 2012) ist jedoch nicht zwingend zu erwarten, dass quantitative und qualitative Befunde zu identischen Erkenntnissen gelangen. Dies rührt daher, dass jede Methode für sich nur hervorbringen kann, was ihr jeweils möglich ist. Im vorliegenden Fall erlaubt die Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mittels Fragebogen Aussagen über das Ausmaß bzw. die Höhe der Einschätzungen hinsichtlich der auf theoretischer Basis konzipierten Dimensionen, die auf einem Summenwert der Items beruhen. Zusätzliche Aspekte, die möglicherweise ebenso Einfluss auf das Ausmaß der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nehmen, können aus der Fragebogenerhebung nicht hervorgehen. Somit bleiben die Aussagen der quantitativen Befragung in Bezug auf die Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beschränkt. Den quantitativen Zugang mit einem qualitativen zu ergänzen, stellt somit einen Mehrwert dar.

Die Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Analyse können übereinstimmen, einander komplementär ergänzen bzw. vollständig bis partiell konvergierend gegenüberstehen (Flick, 2008; Kelle & Erzberger, 2012). Es könnte der Fall sein, dass die Beantwortung der quantitativ erfassten Fragestellungen Verzerrungen mit sich bringt, die auf Grund eines bestimmten Antwortverhaltens,

der Tagesverfassung (Motivation, Eile) oder der Untersuchungssituation (großer Umfang an Fragen oder weiteren Instrumenten) denkbar sind. Auch wenn ähnliche Faktoren im Interview nicht ausgeschlossen werden können, stellt es im Vergleich zu einer Fragebogenerhebung eine andere Untersuchungssituation dar. So könnte es der Fall sein, dass die Berufseinsteigenden Selbstwirksamkeitswerte aus der Fragebogenerhebung aufweisen, die auf Grund der qualitativen Befunde zu relativieren sind. Ebenso sind der umgekehrte Fall oder eine Überlappung der quantitativen und qualitativen Befunde denkbar.

9 Ergebnisdarstellung

9.1 Quantitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Im Folgenden werden die Befunde zu den Hypothesenüberprüfungen berichtet. Diesen werden die deskriptiven Kennwerte der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Kompetenzselbsteinschätzung hinsichtlich der unterrichtlichen Handlungskompetenzen vorangestellt.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden von den berufseinsteigenden (bLP) und den erfahrenen Lehrpersonen (eLP) hoch eingeschätzt. Die diesbezüglichen Kennwerte sind aus Tabelle 8 (Seite 194) ersichtlich. Besonders hohe Werte ergeben sich für die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung (L-SWK). Die Facetten der *allgemeinen* (A-SWK) und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung (K-SWK) weisen etwas geringere Mittelwerte auf. Die Antwortkategorien der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Facetten reichen von „stimmt eher“ bzw. „stimmt genau“, das Antwortformat der *kollektiven* Überzeugungen reicht von „stimmt kaum“ bis „stimmt genau“. Die Standardabweichung bei den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist entsprechend höher als die der beiden anderen Facetten.

Ebenfalls hohe Einschätzungen finden sich für die unterrichtlichen Handlungskompetenzen. Die Antwortformate reichen bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen von „in eher geringem Maße“ bis „in hohem Maße“, bei den erfahrenen Lehrpersonen von „in eher geringem“ bis „in eher hohem Maße.“ Die höchsten Mittelwerte bei den Berufseinsteigenden weist die Skala Handlungskompetenz zu beiden Messzeitpunkten auf. Am niedrigsten ist der Mittelwert für die Skala der unterrichtlichen Handlungskompetenz nach Oser. Dieses Muster zeigt sich auch bei den Werten der erfahrenen Lehrpersonen.⁴

Die Beschreibung der deskriptiven Werte der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgte in ähnlicher Form bereits in der Unterrichtswissenschaft 2013 (2) von Hecht (2013).⁴

Tabelle 8: Kennwerte der Selbstwirksamkeitsfacetten und Selbsteinschätzung der Kompetenzen

	n	MW	SD	Items	α
bLP/t1					
A-SWK	65	3,06	0,35	10	0,78
L-SWK	73	3,30	0,31	10	0,65
K-SWK	73	3,08	0,58	12	0,91
HK / Video	73	3,21	0,33	19	0,85
PK / Vignette	73	3,12	0,32	26	0,86
Oser	73	3,02	0,33	16	0,79
bLP/t2					
A-SWK	70	3,33	0,30	10	0,82
L-SWK	70	3,13	0,38	10	0,65
K-SWK	49	3,05	0,63	12	0,94
HK / Video	71	3,32	0,34	19	0,86
PK / Vignette	71	3,25	0,35	26	0,88
Oser	71	3,17	0,37	16	0,84
eLP/t1					
A-SWK	39	3,32	0,31	10	0,66
L-SWK	39	3,13	0,31	10	0,69
K-SWK	39	3,13	0,51	12	0,92
HK / Video	38	3,44	0,28	19	0,82
PK / Vignette	38	3,35	0,32	26	0,90
Oser	38	3,30	0,35	16	0,85

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; HK: Handlungskompetenz; PK: Planungskompetenz; Oser: Summenwert der Ankeritems nach Oser

Die Überprüfung der internen Konsistenzen zum ersten Messzeitpunkt ergab für die *allgemeine* Selbstwirksamkeit ein Cronbach Alpha von .78, für die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeit ein Alpha von .65 und für die *kollektive* Selbstwirksamkeit ein Alpha von .91. Die Werte zur Skala der *allgemeinen* und der *kollektiven* Facette gehen mit den berichteten Alpha-Werten konform, nicht jedoch der Wert der *lehrberufsspezifischen* Facette. Dieser fällt mit einem Alpha = .65 vom Vergleichswert (Alpha = .81) geringer aus. Die Überprüfung der inneren Konsistenz der Summenwerte für die drei Kennwerte der selbsteingeschätzten Kompetenzen erbrachte folgende Ergebnisse: Der Summenwert über die Ankeritems nach Oser weist ein Cronbach Alpha von .84, die Skala Planungskompetenz ein Alpha von .85 und die Skalendimension Handlungskompetenz ein Alpha von .89 auf.

9.1.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Veränderungen im Berufseinstieg

Überprüfung der Hypothese 1

In Hypothese 1 wurden Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angenommen. Sie wurden zwischen der *allgemeinen* und der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung erwartet. Zusammenhänge dieser Facetten mit der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung waren schwer abzuschätzen, sie konnten jedoch auf Grund der konzeptionellen Nähe angenommen werden. Die erwarteten Zusammenhänge wurden mittels Korrelationen nach Pearson überprüft. In Tabelle 9 (Seite 196) sind die Interkorrelationen der drei Facetten dargestellt. Die individuellen Einschätzungen der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen korrelieren signifikant. Zwischen der *kollektiven* Selbstwirksamkeit und der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit besteht kein signifikanter Zusammenhang. Ebenfalls kein statistisch signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den *kollektiven* Überzeugungen. Die erwarteten Zusammenhänge lassen sich somit teilweise, aber nicht vollständig bestätigen.

Vergleicht man die vorliegenden Werte mit Befunden aus anderen Studien ergeben sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Schmitz (1999) berichtet zwischen den *allgemeinen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine gemeinsame Varianz zwischen 23% und 28%, in der vorliegenden Untersuchung zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge. Ferner wird zwischen den *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine gemeinsame Varianz von 36% bzw. 37% angegeben. Dies ist ein Befund, der ebenso nicht mit dem vorliegenden Ergebnis übereinstimmt, das keine gemeinsame Varianz zeigt. Zusammenhänge zwischen der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden bei Schmitz nicht berichtet, sodass hierzu kein Vergleich angestellt werden kann. Deutliche Zusammenhänge zwischen diesen beiden Facetten wurden hingegen von Schulte et al. (2008) ermittelt ($r=.53$). Auch in einer Untersuchung von Skaalvik und Skaalvik (2007), die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Subskalen der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der *kollektiven* Facette überprüften, zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen allen *lehrberufsspezifischen* Facetten und der *kollektiven* Facette ($r=.29$ bis $r=.46$).

Tabelle 9: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (t1)

	A-SWK	L-SWK	K-SWK
A-SWK			
L-SWK	,709**		
K-SWK	0,202	0,203	
N	65	73	73

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen;
 ** < .01 (Korrelation nach Pearson)

Überprüfung der Hypothesen 2a, b, c

Die Hypothesengruppe 2 ging von signifikanten Veränderungen für die beiden Facetten der *lehrberufsspezifischen* und der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt aus. Die *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hingegen sollten gleich bleiben. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein t-Test für verbundene Stichproben mit drei abhängigen Variablen gerechnet. Die Befunde werden in Tabelle 10 (Seite 197) dargestellt.

Die erwartete Stabilität bzw. die erwarteten Veränderungen traten in der vorliegenden Stichprobe nur teilweise auf: So konnte Hypothese 2a bestätigt werden, nachdem sich die *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als stabil erwiesen. Die Erwartungen in Bezug auf positive Veränderungen aus Hypothese 2b bzgl. der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bestätigten sich hingegen nicht. Ebenso wenig konnten Veränderungen in der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung nachgewiesen werden.

Auch dieser Befund deckt sich nur teilweise mit den Ergebnissen aus der Untersuchung nach Schmitz (1999). In ihrer Längsschnittstudie, die sich über zwei Jahre erstreckte, steigerten sich die *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen signifikant, was allerdings auch das primäre Ziel ihrer Studie war: Die Kompetenzerwartungen sollten durch entsprechende Interventionen gesteigert werden. Die *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen veränderten sich jedoch im Untersuchungsverlauf nicht. Nachdem auch hier keine Veränderungen über die Zeit erkennbar wurden, stellt dies einen Befund dar, der mit dem vorliegenden Ergebnis übereinstimmt. Auch Schulte et al. (2008) ermittelten für die *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbst-

wirksamkeitsüberzeugungen bei Studierenden im Verlauf der Ausbildung keine signifikanten Veränderungen. Sie arbeiteten mit denselben eindimensionalen Skalen, wie sie auch in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kamen. Die AutorInnen stellten in ihrer Studie nur über multifaktorielle Skalen Veränderungen fest.

Tabelle 10: Ergebnisse des t-Tests hinsichtlich der Veränderungen der Selbstwirksamkeitsfacetten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

	n	T-Wert	df	Sig.
A-SWK	62	-1,088	61	n.s.
L-SWK	70	-0,698	69	n.s.
K-SWK	49	0,017	48	n.s.

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

9.1.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzeinschätzung

Überprüfung der Hypothesen 3a, b

In Hypothese 3a bis Hypothese 3b wurden Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitsfacetten und den unterrichtlichen Handlungskompetenzen (Handlungskompetenz, Planungskompetenz und Summenwert der Ankeritems nach Oser) der berufseinsteigenden Lehrpersonen angenommen. Lehrkräfte, die über hohe *allgemeine* und *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, sollten auch ihre Unterrichtskompetenzen höher einschätzen (H3a). Zur Überprüfung dieser Annahme wurden Korrelationen nach Pearson gerechnet. Die Befunde sind in Tabelle 11 (Seite 198) dargestellt.

Zum ersten Messzeitpunkt ergeben sich zwischen den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und allen drei Dimensionen der Unterrichtskompetenz signifikante Zusammenhänge. Für die *allgemeine* Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigte sich der stärkste Zusammenhang mit der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz, welcher 33% der aufgetretenen Varianz erklärt. Die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung weist ebenso signifikante Zusammenhänge mit der Handlungskompetenz auf. Den stärksten Zusammenhang zeigt diese Facette mit dem Summenwert der Ankeritems nach Oser, mit einer aufgeklärten Varianz von 39%. Die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

zeigen mit allen drei Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenz keine signifikanten Zusammenhänge.

Mit diesen Ergebnissen bestätigen sich die Annahmen über Zusammenhänge zwischen den *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenzen in Hypothese 3a. Ebenso entspricht den Erwartungen, dass der stärkste Zusammenhang zwischen den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Handlungskompetenz besteht (H3b). Zusammenhänge mit den *kollektiven* Überzeugungen ließen sich nicht nachweisen.

Tabelle 11: Korrelationen (nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenz zum ersten Messzeitpunkt (t1)

t1	A-SWK	L-SWK	K-SWK
HK / Video	,572**	,575**	0,212
PK / Vignette	,442**	,490**	0,201
Oser	,498**	,625**	0,168
N	65	73	73

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; HK: Handlungskompetenz; PK: Planungskompetenz; Ankeritems: Summenwert der Ankeritems nach Oser
 ** < .01 (Korrelation nach Pearson)

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die Überprüfung auf Zusammenhänge ein ähnliches Bild, allerdings mit kleinen Unterschieden. Das Ergebnis ist in Tabelle 12 (Seite 198) dargestellt. Wiederum korrelieren die Facetten der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit allen drei Unterrichtsdimensionen.

Tabelle 12: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der unterrichtliche Handlungskompetenz zum zweiten Messzeitpunkt (t2)

t2	A-SWK	L-SWK	K-SWK
HK / Video	,436**	,630**	,413**
PK / Vignette	,496**	,569**	,332*
Oser	,454**	,589**	,291*
N	70	70	49

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
 * < .05 (Korrelation nach Pearson), ** < .01 (Korrelation nach Pearson)

Die *allgemeine* Selbstwirksamkeitsüberzeugung korreliert am stärksten mit der Planungskompetenz und nicht mehr mit der Handlungskompetenz (wie zum ersten Messzeitpunkt) mit einer aufgeklärten Varianz von 40%. Die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt den stärksten Zusammenhang mit der Handlungskompetenz. Im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt weist die *kollektive* Facette mit allen drei Kompetenzfacetten signifikante Zusammenhänge auf. Am stärksten ist der Zusammenhang mit der Handlungskompetenz. Es werden 17% der aufgetretenen Varianz erklärt. Damit lässt sich Hypothese 3b, die zum zweiten Messzeitpunkt von einem Zusammenhang zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Dimensionen der Unterrichtskompetenz ausging, bestätigen.

9.1.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und schulische Kontextfaktoren

Überprüfung der Hypothesen 4a, b, c

In der Hypothese 4a wurde angenommen, dass zwischen den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Größe des Kollegiums keine Zusammenhänge bestehen. In Hypothese 4b wurden hingegen Zusammenhänge zwischen den *lehrberufsspezifischen* bzw. *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Größe des Kollegiums postuliert. Ferner wurde in Hypothese 4c der Annahme gefolgt, dass ein Zusammenhang zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden und den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der KollegInnen besteht. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurden Korrelationen nach Pearson gerechnet. Die Befunde sind in Tabelle 13 (Seite 200) dargestellt.

Die Anzahl der KollegInnen weist keinen Zusammenhang mit der *allgemeinen* Facette der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf. Somit kann die Annahme aus Hypothese 4a, nach der sich keine Zusammenhänge zwischen den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Größe des Kollegiums zeigen sollten, bestätigt werden. Dies gilt für beide Messzeitpunkte. Die Erwartung aus Hypothese 4b hingegen, in der ein Zusammenhang zwischen der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Facette mit der Anzahl der KollegInnen postuliert wurde, kann nicht bestätigt werden. Es zeigen sich weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge.

Tabelle 13: Ergebnisse der Korrelationen nach Pearson zwischen der Anzahl der KollegInnen an der Schule und den aggregierten Werten der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der KollegInnen

	t1			t2		
	A-SWK	L-SWK	K-SWK	A-SWK	L-SWK	K-SWK
Anzahl KollegInnen	-,399	-,300	-,058	,124	,275	-,033
K-SWK Kollegium	,337	,368	,628**	-,150	,287	,091
N	23	25	25	23	23	21

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (aggregierter Wert der KollegInnen)

* < .05 (Korrelation nach Pearson), ** < .01 (Korrelation nach Pearson)

Die Annahme hinsichtlich des in Hypothese 4c erwarteten Zusammenhangs zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufseinsteigenden Lehrpersonen und ihren KollegInnen – operationalisiert als aggregierter Wert der KollegInnen eines Kollegiums (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008) – kann zum ersten Messzeitpunkt bestätigt werden. Wie erwartet korreliert der aggregierte Wert des Kollegiums signifikant mit den *kollektiven* Werten der berufseinsteigenden Lehrkräfte. Es können 39% der gemeinsamen Varianz aufgeklärt werden. Der signifikante Zusammenhang liegt jedoch zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr vor.

9.1.4 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen

Hypothese 5a, b, c

In den Hypothesen 5a, 5b und 5c wurden Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwartet. Erfahrene Lehrkräfte sollten höhere *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen als berufseinsteigende Lehrpersonen. Dies wurde vornehmlich für den ersten Messzeitpunkt (nach geringer Berufserfahrung und Erfahrung mit dem Kollegium bei den Berufseinsteigenden) angenommen. Die beiden Gruppen sollten sich jedoch weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden. Diese Annahmen wurden mit einem t-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Tabelle 14 (Seite 201) zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 14: Ergebnisse des t-Tests mit abhängiger Messung für die drei Skalen der Selbstwirksamkeit der berufseinsteigenden (bLP) und erfahrenen Lehrpersonen (eLP)⁵

Skala	t1				t2			
	n bLP/eLP	T-Wert	df	Sig.	n	T-Wert	df	Sig.
A-SWK	65/39	-1,058	102	n.s.	70/39	,045	107	n.s.
L-SWK	73/39	-,323	110	n.s.	70/39	,254	107	n.s.
K-SWK	73/39	-,474	110	n.s.	49/39	-,706	86	n.s.

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen, eLP: erfahrene Lehrpersonen

Die postulierten Annahmen ließen sich nur teilweise bestätigen. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Berufseinsteigenden hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu beiden Messzeitpunkten nicht von den erfahrenen Lehrpersonen, womit Hypothese 5a angenommen werden kann.

Unterschiede zwischen erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen bzgl. der anderen beiden Facetten, wie sie in Hypothese 5b und 5c zumindest für die erste Messung postuliert wurden, ließen sich jedoch nicht nachweisen. Somit zeigen berufseinsteigende Lehrpersonen zu beiden Messzeitpunkten weder in Bezug auf ihre *lehrberufsspezifischen* noch in Bezug auf ihre *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Vergleich mit den erfahrenen Lehrpersonen Unterschiede. Hypothese 5b und 5c müssen daher zurückgewiesen werden.

⁵ Die Ergebnisse bzgl. der Unterschiede zwischen den beiden ProbandInnengruppen wurden bereits in der Unterrichtswissenschaft 2013 (2) von Hecht (2013) publiziert.

9.1.5 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und systembedingte Kontextfaktoren

Überprüfung der Hypothesen H6a und H6b

In den Hypothesen 6a und 6b wurden keine Unterschiede zwischen den Lehrpersonen aus den beteiligten Regionen hinsichtlich der *allgemeinen* Facette der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwartet (H6a), hingegen wurden Unterschiede hinsichtlich der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Facette postuliert (H6b). Zur Überprüfung der Unterschiede wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Post-Hoc Analysen durchgeführt mit dem Ziel, nicht nur Unterschiede in den Mittelwerten über die Gesamtgruppe zu überprüfen, sondern auch Unterschiede zwischen den einzelnen Subgruppen (Regionen) ermitteln zu können. Die Ergebnisse sind in Tabelle 15 (Seite 203) dargestellt.

Die postulierte Annahme in H6a, nach der sich die Berufseinsteigenden hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht unterscheiden sollten, konnte nur teilweise bestätigt werden. So unterscheiden sich die Berufseinsteigenden aus den einzelnen Regionen entgegen der Erwartungen hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum ersten Messzeitpunkt signifikant. Die Post-Hoc Vergleichsmessung erbringt einen signifikanten Unterschied zwischen der Region Österreich (2/A) und Deutschland (3/D). Dieser Unterschied in den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen trat zum zweiten Messzeitpunkt allerdings nicht (mehr) auf.

Ansonsten zeigten sich Unterschiede in allen Facetten zu beiden Messzeitpunkten: Hinsichtlich der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden sich die Lehrpersonen aus den unterschiedlichen Regionen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt signifikant. Der signifikante Unterschied in dieser Facette ist auf Grund der Post-Hoc Analyse zum ersten Messzeitpunkt auf die Differenz in den Einschätzungen zwischen den Regionen aus Österreich (Region 2/A) und Deutschland (Region 3/D) zurückzuführen: Die österreichischen Lehrpersonen wiesen signifikant höhere *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf als ihre deutschen KollegInnen.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die vier beteiligten Regionen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie die Befunde der ANOVA

Skala	Region				df	F-Wert	Sig.	
	1 CH1	2 A	3 D	4 CH2				
A-SWK	t1	3,11 ^{a,b} (0,50)	3,26 ^a (0,26)	2,85 ^b (0,18)	2,99 ^{a,b} (0,34)	3	5,173	0,003
	t2	3,20 ^a (0,41)	3,26 ^a (0,28)	3,08 ^a (0,36)	2,97 ^a (0,41)	3	2,412	n.s.
L-SWK	t1	3,31 ^{a,b} (0,36)	3,47 ^a (0,24)	3,08 ^b (0,24)	3,29 ^{a,b} (0,30)	3	5,124	0,003
	t2	3,33 ^{a,b} (0,28)	3,55 ^a (0,21)	3,28 ^{a,b} (0,20)	3,15 ^b (0,32)	3	7,607	0,000
K-SWK	t1	3,21 ^{a,b} (0,63)	3,31 ^a (0,57)	2,82 ^b (0,44)	2,94 ^{a,b} (0,56)	3	3,034	0,035
	t2	3,29 ^{a,b} (0,39)	3,31 ^a (0,48)	2,61 ^b (0,70)	2,85 ^{a,b} (0,66)	3	4,947	0,005

Anmerkungen: A-SWK: allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, L-SWK: lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, K-SWK: kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; CH1 (Region 1 aus der Schweiz): St. Gallen, A (Region aus Österreich: Vorarlberg, D (Region aus Deutschland): Weingarten; CH2 (Region 2 aus der Schweiz): Zürich
^{a, b} Indizes verweisen auf signifikante Unterschiede ($p < 0.05$).

Zum zweiten Messzeitpunkt wiesen wiederum die österreichischen Lehrpersonen signifikant höhere *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf, allerdings unterscheiden sie sich zu diesem Zeitpunkt signifikant von den KollegInnen aus der Schweiz (4/CH2).

In Bezug auf die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen ebenso unterschiedliche Einschätzungen von den Lehrpersonen zwischen den Regionen vor. Es ergeben sich auch hier divergierende Werte, die wieder zu beiden Messzeitpunkten vorliegen. Die Post-Hoc Analyse zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen aus Österreich (2/A)

und Deutschland (3/D) vorliegen: Die österreichischen Lehrpersonen wiesen an beiden Messzeitpunkten signifikant höhere *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf als die deutschen Lehrpersonen.

9.1.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berufseinsteigenden über hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in allen drei Facetten verfügen. Auch die Kompetenzerwartungen in Bezug auf die Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenzen sind hoch.

Die Hypothesengruppe, welche von Zusammenhängen zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeit und möglichen Veränderungen ausging, ließ sich nicht durchgängig bestätigen. In Bezug auf die erwartete Unabhängigkeit der einzelnen Facetten der Selbstwirksamkeit zeigte sich, dass zwischen der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit hohe signifikante Zusammenhänge, dass jedoch zwischen diesen beiden Facetten und der *kollektiven* Selbstwirksamkeit keine Zusammenhänge bestehen. Ferner traten bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen keine Veränderungen in allen Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Verlauf des ersten Berufsjahres auf. Diese Stabilität wurde nur für die *allgemeine*, nicht aber für die *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Facette angenommen. Somit bestätigen sich die Annahmen auch in dieser Frage nur teilweise.

Die Hypothesen in Bezug auf die formulierten Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeit und den Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenzen bestätigte sich in überwiegendem Maße. Wie angenommen ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Selbsteinschätzung der unterrichtlichen Handlungskompetenzen. Sie zeigten sich zum ersten Messzeitpunkt zwischen der Kompetenzselbsteinschätzung und der *allgemeinen* sowie zwischen der Kompetenzselbsteinschätzung und der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Signifikante Zusammenhänge zwischen der Kompetenzselbsteinschätzung und der *kollektiven* Selbstwirksamkeit traten erst zum zweiten Messzeitpunkt auf. Der Anteil der aufgeklärten Varianz ist mit 17% jedoch deutlich geringer als die Varianzaufklärung zwischen der eingeschätzten Kompetenz und der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeit mit 40%.

Nur teilweise bestätigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen den *lehrberufsspezifischen* und den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte und den schulischen Kontextfaktoren, welche über die Anzahl und die aggregierten Werte der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der KollegInnen operationalisiert wurden. Lediglich zum ersten Messzeitpunkt wiesen die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der KollegInnen eine deutliche Beziehung zu den *kollektiven* Überzeugungen der Berufseinsteigenden auf. Die Anzahl der KollegInnen steht in keinem Zusammenhang mit den drei Selbstwirksamkeitsfacetten.

Die Annahmen der Hypothesen in Bezug auf eine vergleichende Analyse zwischen der Berufsgruppe der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen erbrachten entgegen der Erwartungen zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede. Somit unterscheiden sich die beiden Berufsgruppen nicht in ihren Einschätzungen hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsfacetten.

Die Hypothesen hinsichtlich des Vergleichs der Selbstwirksamkeitswerte zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen aus den einzelnen Regionen ließen sich in weiten Teilen bestätigen. Es zeigten sich die postulierten Unterschiede zwischen den Regionen bei der *lehrberufsspezifischen* und der *kollektiven* Facette. Nicht den Erwartungen entsprochen hat, dass sich die Lehrpersonen in ihren *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterscheiden, wie dies zum ersten Messzeitpunkt der Fall war. Die ermittelten Unterschiede zwischen den Projektregionen sind zu einem überwiegenden Teil auf die Region aus Österreich zurückzuführen. Die österreichischen Berufseinsteigenden verfügten zu beiden Messzeitpunkten über höhere *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als ihre KollegInnen aus Deutschland und der Schweiz.

9.2 Qualitative Ergebnisse hinsichtlich der Kompetenzfaktoren

Die Darstellung der Ergebnisse des qualitativen Forschungsteils folgt der Struktur des Interviewleitfadens. Es werden zuerst die Befunde des Themenfelds I (*erster* Interviewteil) berichtet, welcher der Ermittlung von Faktoren der Kompetenzentwicklung diente. Im Anschluss werden die Befunde des Themenfelds II (*zweiter* Interviewteil) angeführt, der sich zum Ziel setzte, die Bedeutung des Kollegiums und der Leitung hinsichtlich *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu analysieren und Faktoren zum Aufbau dieser Facette zu

identifizieren. Die Interviewauszüge können jeweils über ein Kürzel für bLP (berufseinsteigende Lehrperson) bzw. eLP (erfahrene Lehrperson) und einer anschließenden Nummer (1-5: erfahrene Lehrpersonen, 6-10: berufseinsteigende Lehrpersonen) den einzelnen Lehrkräften zugeordnet werden. Eine Zeilennummer verweist auf den entsprechenden Beginn des Absatzes, der die jeweilige Aussage enthält (siehe Anhang B1-B10).

Aus den Antworten des *ersten* Teils des Interviews wurden Faktoren ermittelt, die aus subjektiver und biografisch-retrospektiver Perspektive für die Kompetenzentwicklung als relevant erinnert bzw. immer noch als relevant erachtet werden.

Komplex 1		Komplex 2		Komplex 3		Kompetente Lehrperson
➔		➔		➔		
1) Person		2) Erfahrungskontexte Vorerfahrungen		3) Auseinandersetzung / Interaktion im Zuge der Tätigkeit		
1a) Dispositionen		2a) Vorbilder		3a) Auseinandersetzung mit Unterrichtstätigkeit		
1b) Motive		2b) informelle Lerngelegenheit		3b) begünstigende Rahmenbedingungen (Kollegium) im Beruf		
		2c) formale Lerngelegenheit		3c) Weiterbildung		

Abbildung 11: Kompetenzkomplexe berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen im berufsbiographischen Verlauf

Aus der Analyse konnten insgesamt drei große Kompetenzkomplexe in deduktiver Analyserichtung entwickelt werden. Sie werden in Abbildung 11 (Seite 206) dargestellt.

Die Kompetenzkomplexe wurden auf Basis des theoretischen Hintergrunds abgeleitet, an das Textmaterial herangetragen und in Rückkoppelungsschleifen zusammengefasst und gruppiert. Sie werden entsprechend dem Auftreten im berufsbiographischen Verlauf berichtet, um die Entwicklung im Sinne eines Kontinuums abzubilden. Die Komplexe werden im Anschluss erläutert und ergänzend hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nennungen einer quantitativen Analyse unterzogen.

9.2.1 Dispositionen als Kompetenzfaktoren

In einem *ersten* Kompetenzkomplex, beginnend bei der Person als solches, findet sich ein Bündel von Bereitschaften bzw. *Dispositionen* (1a) und *Motiven* (1b) der Person, die von den Berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen als bedeutsam für ihre Kompetenzentwicklung eingeschätzt wurden. Zur Gruppe dieser Faktoren zählen u.a. das persönliche Engagement, der Bezug zu Kindern, die Offenheit für Neues, aber auch Flexibilität sowie die Gelassenheit, Kritik und Geduld. So beschreibt eine berufseinsteigende Lehrperson, dass ihr über gemeinsame Gespräche mit der Mutter und dem Vater deutlich wurde, wie sehr sie bereits gerne mit Kindern in der Freizeit zu tun hatte, sie deren Motivation begeisterte und diese Überlegungen schließlich ausschlaggebend und Motor für die Berufswahl waren:

Als ich nicht genau gewusst habe, was ich jetzt mache, das war auch nicht gleich klar, dass ich jetzt Volksschullehrerin oder *Lehrerin* werde. Dann wo ich [...] oft Gespräche dann auch mit der Mama und dem Papa natürlich auch geführt habe und dann eigentlich draufkam, ich arbeite wahnsinnig gern mit Kindern [...], Pfadfinderleiterin bin ich schon gewesen. Und ja, das war eigentlich auch ein bisschen ausschlaggebend, [...] das hat mir immer wahnsinnig gut gefallen [...] mit Kindern zu arbeiten und auch zu merken, [...] WIE sie motiviert sind [...] also das war immer schön zu sehen (bLP9: 68).

Dieser motivierende Aspekt, den Lehrberuf zu ergreifen, und folglich auch die Fähigkeit zu besitzen den Beruf zu „machen“, wird auch noch von erfahrenen Lehrpersonen erwähnt. Der Aspekt des Kindermögens und die Erfahrung im Umgang mit Kindern werden als Voraussetzung für die Ausübung des Berufs erachtet:

Also ich glaube der wichtigste Aspekt war, dass ich einfach Kinder gerne mag. Von klein an, habe ich, ich habe mehrere Geschwister gehabt auch,

habe ich mich als 13 und 14-jähriger Bub schon in die Kinderbetreuung eingebracht und habe damals schon Erfahrung gesammelt und einfach die Liebe zu den Kindern erfahren. Und das ist bis heute so geblieben und ohne das kann man, glaube ich, den Beruf nicht machen (eLP2: 19).

Die Lehrpersonen führen weiters Gelassenheit (eLP1: 114, 234), Geduld (eLP4: 7) oder Flexibilität (eLP3: 648, eLP4: 15) sowie Offenheit für Neues (eLP2: 19, 206-210; eLP4: 284; eLP5: 35, 19-23, 181) an. Sie nennen folglich Eigenschaften, die in die Nähe von Persönlichkeitsmerkmalen rücken. Eine berufseinsteigende Lehrperson bringt die Bedeutung der Persönlichkeit als Faktor bei der Kompetenzentwicklung zum Ausdruck, indem sie ihren Charakter betont:

ALLGEMEIN mein CHARAKTER, also ich denke [...] dass mir das auch in Vielem hilft, dass ich nicht auf den Mund gefallen bin, dass ich, dass ich einen guten Humor habe, denke ich. Das ist alles, finde ich, wichtig in der Klasse (bLP10: 39-41).

Eine weitere berufseinsteigende Lehrperson gibt ihre Flexibilität als einen Faktor der Kompetenzgenese an. Sie denkt, dass sie dadurch die Fähigkeit besitzt auf die Eigenheiten der Kinder gut eingehen zu können (bLP7: 46-47). Gleichzeitig formuliert sie die Bedeutung der Kritikfähigkeit für ihre Weiterentwicklung.

... ich habe gern eine Kritik. Ich BRAUCHE das, dass ich weiß, okay es passt oder es passt nicht. Ich brauche Kritik. Ob sie positiv ist oder eher negativ, ist mir eigentlich egal. Aber ich brauche Kritik. Ich will konkret wissen, was passt oder was passt nicht und warum (bLP7: 87).

Eine erfahrene Lehrperson wiederum hält es wichtig, für neues Wissen offen zu sein. Sie findet das als Lehrerin zentral, sich nicht nur mit dem Stoff der Grundschule zu beschäftigen sondern auch nach anderen Inhalten zu suchen, um geistig fit zu bleiben:

Ich habe gerade so eine Phase, da habe ich das Gefühl, ich verblöde. Und ich glaube einfach, Offenheit für Wissen, wenn das jetzt so in banalen Dingen ist wie das ich, ja nur das Geo lese. Also, mich nicht nur im Volksschulstoff bewege, weil ich hab echt manchmal das Gefühl, mir schläft das Hirn total ein (eLP5: 181).

Eine andere erfahrene Lehrkraft schildert ihre Gewissenhaftigkeit und Reflexion, die Selbstorganisationsdispositionen erkennen lassen:

Ich habe es früh gelernt aufgrund der sozialen Situation, dass sehr viele Geschwister da waren, ahm, dass man, wenn man etwas erreichen will, sich auch bemühen muss, selbst etwas tun. Dass nichts selbst vom Himmel fällt sozusagen, und ich glaube, dass ich einfach im Studium, in der Weiterbildung [...] mich wirklich für die Dinge interessiert habe und mich einfach selbst weitergebildet habe (...) und so glaube ich, bin ich immer kompetenter geworden mit der Zeit (eLP2: 19).

9.2.2 Erfahrungskontexte und Vorerfahrungen

In einem *zweiten* Kompetenzkomplex ließen sich *Erfahrungen* aus *Kontexten* ermitteln (siehe Abbildung 11, Seite 206), die im berufsbiographischen Verlauf vor der Berufsausübung angesiedelt sind. Diese Erfahrungen waren zum einen über Vorbilder (2a) möglich und zum anderen erfolgten sie über die bewusste Nutzung bzw. das gezielte Aufsuchen von *informellen* (2b) oder *formalen* Lerngelegenheiten (2b).

Als Erfahrungskontexte vor der initialen Ausbildung zur Lehrperson wurden verwandte Personen genannt, die ebenfalls Lehrpersonen waren und somit Vorbilder darstellten, die zu einer gewissen Vertrautheit mit dem Berufsbild „LehrerIn“ führten. Man ist gewissermaßen gemeinsam mit einer Lehrerin, einem Lehrer als Vorbild groß geworden. Unter *informellen* Lerngelegenheiten konnten Vorerfahrungen und Tätigkeiten in Vereinen subsumiert werden, die bspw. die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen vorsehen. Sie stellen Kontexterfahrungen dar, die gezielt aufgesucht wurden. Diese Vorerfahrungen in den Vereinen trugen aus Sicht der Befragten als besondere Herausforderungen zur Kompetenzentwicklung bei. Als weiterer Erfahrungskontext, der eine *formale* Lerngelegenheit kennzeichnet, wird die Ausbildung zur Lehrperson angeführt.

Warum die Erfahrung eines LehrerInnenvorbildes innerhalb der Familie vor allem am Beginn der Berufstätigkeit zentral erscheint, erklären sich die Lehrpersonen damit, dass sie dadurch schon früh mit schulischen Belangen in Kontakt gekommen und auch geprägt worden seien (eLP4: 165) und es hilfreich sein kann, immer noch Gelegenheit zum Austausch mit dieser Person aus der Verwandtschaft (Mutter, Taufpatin, Vater oder Großvater) über schulische Inhalte pflegen zu können (bLP9: 64; bLP10: 21). Für eine berufseinsteigende Lehrerin gab dies den Ausschlag dafür,

sich für den Lehrberuf zu entscheiden (bLP10: 64). Sie schätzt dies als Möglichkeit des Austausches daheim und spricht von einer Vorbildwirkung:

(...) meine Mama ist auch Lehrerin, wo ich auch von daheim eigentlich ziemlich auch was mitkriege, ja, und wo immer ein bisschen Vorbild war, (...), wo man sich also auch austauschen kann, daheim (bLP9: 64).

Vier der fünf Berufseinsteigenden geben als weiteren Kompetenzfaktor an, bereits Vorerfahrungen über die Tätigkeit in Vereinen im Umgang mit Kindern gesammelt zu haben (bLP6: 15; bLP7: 27; bLP9: 68; bLP10: 14), die sie als wichtig für ihre Kompetenzentwicklung einschätzen. Sie waren bspw. als GruppenleiterInnen bei den PfadfinderInnen oder in einem Sportverein tätig. Dass sie dabei schon früh den Kontakt zu Kindern pflegten und auch Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern zu bewältigen lernten, beschreiben zwei berufseinsteigende Lehrpersonen:

Also wir haben daheim einen Verein mit 70 Kindern von 5 bis 14 zirka. Und da helfe ich eigentlich mit, seit ich klein bin. Also seit ich so alt bin, dass ich mithelfen kann und ja, also da habe ich eigentlich ziemlich viel schon mitgenommen, einfach was Umgang mit Kindern [...] was halt passiert, wenn Kinder zusammen sind (bLP6: 15)

Ich habe also auch in meinem Privatumfeld relativ viel mit Kindern zu tun, da hab ich also auch eine Ministrantengruppe. Da habe ich oft auch relativ schwierige Kinder dabei und das ist eine große Herausforderung, weil es doch nicht in der Schule ist, sondern in der Freizeit (bLP7: 27).

Die Bedeutung von Vereinstätigkeiten außerhalb schätzt auch eine erfahrene Lehrperson als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung ein, wenngleich in einem anderen Zusammenhang. Ihr ging es dabei nicht mehr um die Vorerfahrungen mit Kindern. Die Vereinstätigkeit war für diese Lehrperson vor allem deshalb wichtig, um Interessen und Hobbys auch außerhalb des schulischen Rahmens zu pflegen und weiterentwickeln zu können (eLP2: 23).

Als weitere Vorerfahrung, die im Gegensatz zu den vorangegangenen Erfahrungen keine nonformalen bzw. informellen Lerngelegenheiten darstellt, wird die LehrerInnenausbildung genannt. Diese wird fast ausschließlich von berufseinsteigenden Lehrpersonen angeführt (bLP6: 11; bLP7: 15; bLP8: 18; bLP9: 40; bLP10: 49). Nur eine erfahrene Lehrperson erinnert sich noch an einen „ganz tollen“ Besuchsschullehrer (eLP4: 27). Die Berufseinsteigenden nennen

Lehrerfahrungen aus dem Schulpraktikum und fachdidaktische Inhalte, die beide für die Kompetenzentwicklung als bedeutsam eingestuft werden:

Während dem Studium war für mich ganz, ganz wichtig dass ich eigentlich zweimal an ganz guten Praktikumsplätzen war. Besonders einer, der hat mich sehr geprägt. Dort habe ich es super erwischt. Dort habe ich mit Abstand am meisten gelernt im Studium (bLP7: 15).

Auch eine andere Berufseinsteigerin betont die Bedeutung des Praktikums. Sie bedauert auch gleichzeitig, dass die Phasen der Praxis kurz waren:

Wenn man am Geschehen dran war, man hat viel von den PraxislehrerInnen mitbekommen, die auch einiges mitgegeben haben und natürlich war es immer eine kurze Zeit. Das war ein bisschen schade (bLP9: 44).

9.2.3 Kompetenzentwicklung durch Interaktion

Einem *dritten* Komplex konnten Faktoren der Auseinandersetzung bzw. der Interaktion im Zuge der Tätigkeit zugeordnet werden, deren Erfahrungen im Zusammenhang mit der Ausübung des Lehrberufs stehen. Dazu zählen die Auseinandersetzung mit der Unterrichtstätigkeit (3a) und günstige Rahmenbedingungen (3b) durch Unterstützung und Gelegenheit zum Austausch mit den KollegInnen. Als weiterer begünstigender Erfahrungskontext wurden formale Kontexte im Sinne von Weiterbildungsmaßnahmen (3c) angeführt.

In der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit wird eine gute Vorbereitung sowie die Planung des Unterrichts von den erfahrenen Lehrpersonen als wichtig erachtet. Besonders geschätzt wird dabei die Freiheit, den Unterricht nach eigenen Vorstellungen planen (eLP2: 121; eLP3: 668) oder verschiedene Unterrichtsmethoden ausprobieren zu können (eLP3: 195, eLP4: 284). Für die Befragten ist es wichtig, in jeder Klasse die Unterrichtsplanung neu, nach eigenen Schwerpunktsetzungen und individuellem Profil vorzunehmen. Für eine erfahrene Lehrperson wäre es das „Schlimmste zu den Lehrern zu gehören, die 40 Jahre lang nach derselben Vorbereitung unterrichten“ (eLP4: 31). Eine andere Lehrperson spricht von einem persönlichem Unterrichts- und Erziehungsprofil bzw. einem pädagogischen „Mantel“ (eLP1: 72), für eine andere impliziert diese Freiheit in der Planung des Unterrichts einen Spaßfaktor:

Es gibt immer neue Dinge, immer neue Möglichkeiten und das hält mich irgendwie - weil wenn ich mir vorstelle, dass ich schon 30 Jahre das Gleiche mache und NIX anders - das könnte ich nicht. Also IMMER etwas Neues,

das hält mich FIT. (...) Ja, das ist mein Fun-Faktor sozusagen (eLP3: 206-210).

Die Befragten erachten es für die Kompetenzentwicklung als wichtig, den Unterricht nach vielen Berufsjahren auch dann, wenn wiederholt auf derselben Schulstufe unterrichtet wird, noch gut vorzubereiten (eLP2: 121; eLP4: 31). So könne von Klasse zu Klasse der eigene Unterricht reflektiert und dazugelernt werden. Es erscheint schlüssig, dass dieser Faktor der Kompetenzentwicklung nur von erfahrenen Lehrpersonen angeführt wird, da die berufseinsteigenden Lehrkräfte noch nicht über die diesbezüglichen Erfahrungen verfügen.

Von beiden Lehrpersonengruppen wird weiter der Austausch mit dem Kollegium als begünstigende Rahmenbedingung genannt (eLP2: 95; eLP3: 248; eLP4: 98; 143-145; eLP5: 129). Ihm werden unterschiedliche Funktionen beigemessen. Die Lehrkräfte führen Beispiele von der gemeinsamen Vorbereitung, dem fachlichen Austausch und pädagogischen Gesprächen (eLP2: 23; eLP3: 11, 19, 23; eLP4: 51; eLP5: 19:23; bLP8: 34; bLP9: 44) bis hin zur Unterstützung durch das Kollegium (eLP5: 125, 129; bLP7: 307, bLP9: 44; bLP10: 69, 73). Als unterstützend haben sie das gemeinsame Planen des Unterrichts (eLP3: 143, 147; eLP4: 31, 35) und Übereinkünfte in inhaltlichen Fragen (eLP3: 19) oder auch pädagogische Gespräche (eLP2: 23) erfahren. Eine berufseinsteigende Lehrkraft führt neben dem Kollegium auch ihre Kommilitonen aus der Studienzeit als unterstützende Personen an, betont jedoch stark die Bedeutung des Teams an der Schule für den Verbleib im Lehrberuf. Dabei ist es ihr auch wichtig, nicht schulisch, sondern auch außerschulisch einen guten Kontakt zu den KollegInnen halten zu können. Dass sie beides erfährt, hilft ihr sehr:

Also wenn ich NICHT meine Kolleginnen (...) und NICHT meine Freundinnen gehabt hätte, die mich immer wieder unterstützt hätten. Also ICH bin halt einfach ein Teamkämpfer (lacht) sag ich jetzt einmal. Für mich, ich könnte jetzt in keiner Schule sein, wo ich sagen würde, mit denen könnte ich mich jetzt nicht in meiner Freizeit auch treffen, oder es stresst mich, dass ich da um sechs, nach der Konferenz noch gemeinsam mit Ihnen essen gehe oder so. Das könnte ich, glaub ich, nicht. Dann hätte ich es, glaube ich, auch nicht geschafft und dann wäre ich auch nicht mehr da (lacht). Für mich ist das enorm wichtig gewesen (bLP8: 329).

Nicht nur berufseinsteigende, sondern auch erfahrene Lehrkräfte schätzen die Bedeutung des Kollegiums für ihre Kompetenzentwicklung hoch ein. So schildert

eine erfahrene Lehrperson, die in einer inklusiv geführten Klasse unterrichtet, wie ihr das Unterrichten im Team Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung bietet.

Ganz viel gelernt habe ich jetzt seit fünf Jahren, sind wir gemeinsam in der Klasse (...) da lernt man voneinander sehr viel. Sie [die Teamkollegin] hat mich auf manches aufmerksam gemacht, sagt sie „Du schau mal, der Schüler, hast du das schon bemerkt?“ (...). Und sie hat dann ganz speziell auf manche Sachen geachtet, und ich wieder auf andere und miteinander im TEAM ist das dann herausgekommen, durch die Besprechungen, und da wären mir sicher viele Sachen nicht aufgefallen (...) „TEAM- Unterrichten“, das ist sicher die Zukunft (eLP4: 31).

Außerdem sei es wichtig, Fragen stellen dürfen, ohne als inkompetent abgewertet zu werden, wie dies auch in der Rosenholtz-Studie (1991) als wesentlich für den Aufbau von Effektivitätsüberzeugungen ermittelt wurde (Bauer, 2008). Eine Lehrperson bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

Das ist ganz wichtig. Das gibt Sicherheit, also wenn man fragen kann, ohne dass man so belächelt wird oder schief angeschaut wird oder übrig ist (eLP3: 19).

Die Auseinandersetzung mit der Tätigkeit unter Nutzung ihres jeweiligen Tätigkeitsspielraums und die Weiterbildung (3c) als formale Lerngelegenheit als Kompetenzfaktoren werden nur von berufserfahrenen Lehrpersonen angeführt, von den JunglehrerInnen werden sie nicht genannt.

9.2.4 Quantifizierung der Kompetenzfaktoren

In einem abschließenden Schritt wurden die Kompetenzfaktoren an Hand der ermittelten Kompetenzkomplexe jeweils für berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen ausgezählt und ihrer Anzahl entsprechend absteigend in eine Rangreihe gebracht. Zuvor mussten die von den Lehrpersonen angeführten Faktoren den jeweiligen Kompetenzkomplexen zugeordnet werden. Dieser Prozess ist in Tabelle 16 (Seite 214) zu erkennen.

Die Tabelle zeigt die Faktoren, die von den Lehrpersonen genannt und während des Interviews auf Moderationskarten festgehalten und anschließend in eine Rangreihe gebracht wurden. Die Kompetenzfaktoren mit der Zuordnung zu den Kompetenzkomplexen (siehe Abbildung 11, Seite 206) sind ebenfalls ersichtlich. In die Quantifizierung der Faktoren gingen Mehrfachnennungen ein. D.h., wenn von einer Lehrperson mehrere (aber verschiedene Dispositionen bzw. Bereitschaften)

genannt wurden, wurde jede Disposition einzeln gezählt. Die Rangreihe der genannten Faktoren mit der Zuordnung zu den Kompetenzkomplexen, aus Abbildung 11 (Seite 206) findet sich in Tabelle 17 (Seite 215). Die Darstellung der Rangreihe erfolgt für berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen getrennt.

Tabelle 16: Kompetenzfaktoren der Berufseinsteigenden

Kompetenzfaktoren der Berufseinsteigenden				
bLP1	bLP2	bLP3	bLP4	bLP5
Freude an der Arbeit mit Kindern (1)	Praktikumsplatz in der Ausbildung (2c)	Mensch - wie ich bin (1)	Austausch KollegInnen (3b)	Meine Person/ mein Charakter (1)
Austausch mit KollegInnen bzw. Begleitlehrin (Kollegium) (3b)	Kritik brauchen (1)	Vorerfahrungen im Verein (2b)	Persönliches: Prägende Freundschaften im Studium, die immer noch gepflegt werden (1)	Mama ist Lehrerin, die Taufpatin und der Opa ebenfalls (2a)
Ausbildung (2c)	Flexibilität (1)	Ausbildung (2c)	Praxis im Studium (2c)	Vorerfahrungen im Verein (2b)
Mama ist Lehrerin (2a)	Rat von KollegInnen (3b)	Rückmeldungen von Eltern, Kindern und KollegInnen (3b)	didaktisches Handwerkszeug (2c)	Informationsaustausch mit KollegInnen (3b)
Vorerfahrungen im Verein (2b)	Herausforderungen im Verein (2b)			Ausbildung als Grundlage (2c)
	Abbau von Vorurteilen (1)			
	Praktische Vorschläge in der Ausbildung (2c)			

Rangreihe der Kompetenzfaktoren

Dispositionen und Motive der Person weisen mit 26 *Nennungen* die höchste Anzahl an Faktoren auf. Erfahrene Lehrpersonen nennen diese mehr als doppelt so häufig wie die Berufseinsteigenden. Sie kennzeichnen Aspekte, die dem Kompetenzkomplex Person (1) zuzuordnen sind. Diesem folgt auf Rang 2 der Faktor Kollegium. Er wird mit je 5 und 4 Nennungen von erfahrenen und jungen Lehrkräften in etwa gleich häufig angeführt. Das Kollegium stellt einen Aspekt dar, welcher als eine begünstigende Rahmenbedingung im Zuge der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit (Komplex 3) angehört. Auf dem dritten Rang befindet sich die

LehrerInnenausbildung mit 7 Nennungen als zentraler Kompetenzfaktor. Der Ausbildungsfaktor wird ausschließlich von den jungen Lehrpersonen angeführt und ist der Berufsausübung als formale Lerngelegenheit und bedeutsamer Erfahrungskontext (Komplex 2) vorgelagert. Auf dem vierten Rang folgt ein Faktor, der jedoch nur von erfahrenen Lehrpersonen als bedeutsam eingeschätzt wird. Er kennzeichnet die Unterrichtsplanung als einen Aspekt, welcher unter dem Komplex 3 (Auseinandersetzung mit der Tätigkeit) subsumiert werden kann. Auf Rang 5 und 6 finden sich Faktoren, welche Vorerfahrungen mit Vorbildern oder auf informeller Ebene abbilden (Komplex 2). An letzter Stelle in der Rangreihe mit 2 Nennungen findet sich die Weiterbildung als Kompetenzfaktor. Dieser Aspekt wird ausschließlich von erfahrenen Lehrpersonen genannt. Die Weiterbildung erfolgt im Zuge der Berufsausübung und Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit und kennzeichnet somit einen Faktor aus Komplex 3.

Tabelle 17: Faktoren der Kompetenzentwicklung berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen

Rang	Kompetenzfaktoren	bLP (N=5)	eLP (N=5)	Summe	Kompetenz- komplex
1	Motiv/Person	8	18	26	1
2	Kollegium	5	4	9	3
3	Ausbildung (Praxis/Didaktik)	7	0	7	2
4	Planung von Unterricht	0	6	6	3
5	Vereinstätigkeit	3	1	4	2
6	LehrerIn in Verwandtschaft	2	1	3	2
7	Weiterbildung	0	2	2	3

Anmerkungen: bLP: berufseinsteigende Lehrpersonen; eLP: erfahrene Lehrpersonen

9.2.5 Zusammenfassung

Der Komplex Person (1) bildet somit den stärksten Faktorenbereich. In die beiden nachgereihten Kompetenzkomplexe gehen deutlich weniger Nennungen ein. Sie sind in etwa gleich stark zu gewichten: Der Kompetenzkomplex der Erfahrungskontexte und Vorerfahrungen (2), welcher in der vorliegenden Analyse durch die Faktoren Ausbildung, Vereinstätigkeiten und Vorbilder gekennzeichnet ist, weist 14, der Komplex Auseinandersetzung/Interaktion mit der Tätigkeit (3), welcher Aspekte der Zusammenarbeit im Kollegium, der Planung von Unterricht sowie der Weiterbildung umfasst, weist 17 Nennungen auf.

Die Gegenüberstellung der Werte aus den beiden Berufsgruppen zeigt, dass Motive und Dispositionen der Person bei berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen die häufigsten Faktoren darstellen. Bereits an zweiter Stelle nennen beide Gruppen das Kollegium. Die Bedeutung des Kollegiums wird ähnlich stark gewichtet. Ferner schätzen berufseinsteigende Lehrpersonen die Ausbildung bedeutsam ein, wohingegen erfahrene Lehrpersonen im Zuge der Auseinandersetzung mit der Unterrichtstätigkeit – im konkreten Fall in der Planung von Unterricht – Entwicklungspotenzial wahrnehmen.

Außerdem sind Faktoren, welche Erfahrungskontexte und Vorerfahrungen kennzeichnen, für beide Berufsgruppen weniger wichtig als Motive und Dispositionen der Person. Die Berufseinsteigenden erachten Erfahrungen und Vorerfahrungen bedeutsamer (12 Nennungen) als die erfahrenen LehrerInnen (2 Nennungen). Letztere schätzen dagegen die Auseinandersetzung mit dem Beruf wichtiger für ihre Kompetenzentwicklung ein (12 Nennungen) als die jungen KollegInnen (5 Nennungen).

Insgesamt zeichnet sich ab, dass sowohl Dispositionen als auch Erfahrungskontexte und die Auseinandersetzung bzw. Interaktion im Zuge der Tätigkeit für die Kompetenzentwicklung relevante Aspekte abbilden, wobei Faktoren der Person am stärksten gewichtet werden. Die beiden anderen Kompetenzkomplexe fallen im Gegensatz dazu ab. Sie geben jedoch zu erkennen, dass die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen bereits vor der initialen Ausbildung einsetzt und im Beruf seine Fortsetzung findet.

9.3 Qualitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Im Folgenden werden die Befunde zur Wahrnehmung des Kollegiums und zur Bedeutung des Kollegiums im Umgang mit Herausforderungen und Zielen, sowie die Rolle der Leitung aus Sicht der befragten Personen dargestellt. Abbildung 12 (Seite 217) bietet einen Überblick, der die ermittelten Kategorien in einem Schaubild zeigt. Es lässt in einem ersten Block die Hauptkategorie „Atmosphäre im Kollegium“ erkennen. Sie weist drei Subkategorien (1a-1c) auf, die Wirkungen auf *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erkennen lassen. In einem zweiten Block sind weitere Hauptkategorien dargestellt, die Aussagen über

Wirkungen zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erlauben. Sie beziehen sich auf die „Bedeutung des Kollegiums und der Leitung“. Diesem Block sind die Kategorien in Bezug auf eine gute Zusammenarbeit, gemeinsame Herausforderungen und Ziele, sowie die Rolle der Leitung im Kollegium zugeordnet. Sie weisen jeweils drei bis fünf Subkategorien (2a-e, 3a-d, 4a-c, 5a-c) auf.

Die Angaben zum Analyseprozess, der zur Ermittlung der Subkategorien führte, erfolgt jeweils in Verbindung mit der Ergebnisdarstellung in tabellarischer Form. In Anhang C befindet sich eine Tabelle, die alle Haupt- und Subkategorien in einem Gesamtüberblick ausweist. Die Präsentation der Befunde orientiert sich an der Reihenfolge der Darstellung aus Abbildung 12 (Seite 217).

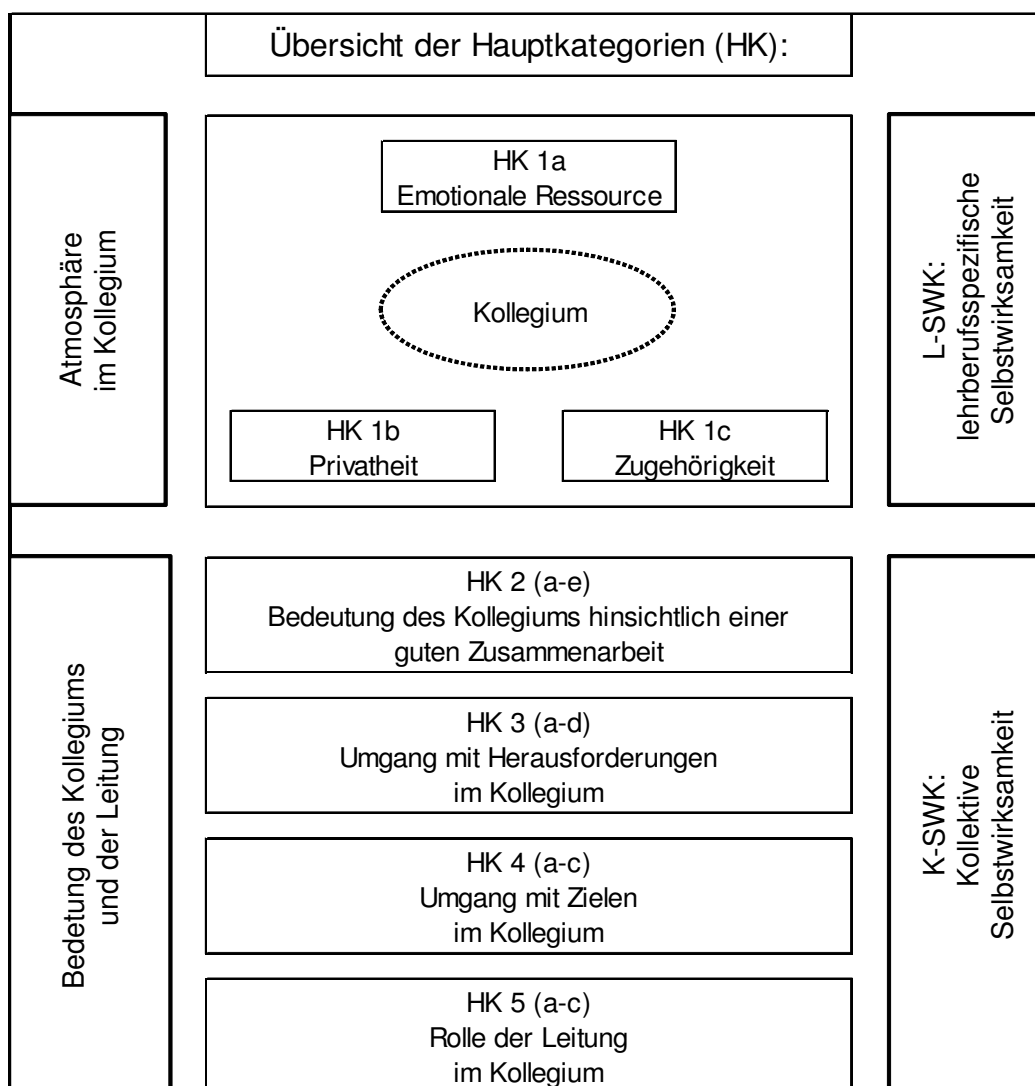


Abbildung 12: Übersicht Hauptkategorien

9.3.1 Atmosphäre im Kollegium

Aus den Wahrnehmungen der Lehrpersonen konnten in induktiver Analyserichtung drei zentrale Kategorien abgeleitet werden. Auf die Frage, wie die Lehrpersonen ihr Kollegium wahrnehmen, äußerten sich fast alle befragten Lehrpersonen durchweg positiv und wertschätzend. Sie lassen sich mit den Termini der **emotionale Ressource (1a)**, der **Zugehörigkeit (1b)** und der **Privatheit (1c)** fassen. Der Analyseprozess zur Hauptkategorie „Atmosphäre im Kollegium“ (HK1) ist in Tabelle 18 (Seite 218) dargestellt. Sie beinhaltet die Definitionen der Subkategorien und die Ankerbeispiele.

Tabelle 18: Hauptkategorie (HK) 1 – Atmosphäre im Kollegium

HK	Atmosphäre im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel
1a	Wahrnehmung des Kollegiums als emotionale Ressource	Aussagen, die zum Ausdruck bringen, dass das Kollegium Unterstützung/Sicherheit bietet, Schilderungen der Stimmung sowie Einschätzungen zum Klima im Kollegium.	"Das ist sehr beruhigend schön, wenn das Kollegium hinter einem steht, auch wenn es den anderen nicht betrifft" (eLP2: 185). "Also ich bin ganz herzlich aufgenommen worden, war wirklich ganz nett" (bLP10: 148).
1b	Kollegium eröffnet Raum für Privatheit	Wünsche und Schilderungen, die erkennen lassen, dass man einander im Kollegium private Dinge erzählen möchte, bzw. von den anderen weiß. Ebenso, dass man sich gern gemeinsam in privatem Rahmen trifft.	"(...) dass man was erzählt, über die KollegInnen Bescheid weiß" (eLP5: 181).
1c	Kollegium ermöglicht Zugehörigkeit	Aussage, die zu erkennen geben, inwiefern das Kollegium als Gruppe wahrgenommen wird, auch inwiefern man sich integriert fühlt.	"Und das finde ich so ein super Klima, dass es nicht so (...) eine Grüpplewirtschaft ist (...) und die streiten irgendwie dauernd miteinander" (bLP7: 155).

Die Atmosphäre im Kollegium wird aus der Sicht der meisten Befragten geschätzt (eLP1: 307; eLP2: 185, 205; eLP3: 261-265; eLP5: 163-165, 225; bLP6: 63,156; bLP7: 155, 159; bLP8: 92-96; bLP10: 169, 185). Ausnahmen stellten eine berufseinsteigende und eine erfahrene Lehrperson dar. Die berufseinsteigende Lehrperson berichtete von einer Zwietracht im Kollegium auf Grund von unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen, die erfahrene Lehrperson von verschlechterten Rahmenbedingungen durch bauliche Veränderungen an der Schule (eLP2: 166; bLP6: 156). Der Großteil fühlt sich jedoch im Kollegium wohl (bLP8: 86; bLP9: 216; bLP10: 169):

Und ich hab mich da einfach schon an der Schule allgemein, mit den Leuten, im Gebäude ganz wohl gefühlt (bLP10: 169).

Also der Begriff „Netz“ passt recht gut, weil es viel abfängt, [weil es] viel Stress nimmt. Ich hatte zwei Jahre keine Stufenkollegen gehabt, mit denen ich hätte zusammenarbeiten können und ahm ja, man schwimmt dann halt so alleine dahin. (eLP5: 221-225).

(...) es ist nur so im Kollegium allgemein, das Klima ein bisschen, nicht immer so, wie es sein sollte (bLP6:156).

Die Bedeutung des Kollegiums als **emotionale Ressource (1a)** kommt besonders stark bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen zum Ausdruck. Dass sie um die Unterstützung des Kollegiums wissen, beruhigt und vermag die Unsicherheit am Berufseinstieg zu mildern.

„Aber jetzt weiß ich, meine Kollegin, ja die ist schon lange Lehrerin, die weiß wie man tut und die zeigt uns das (...) haaach, es nimmt einem einen Stein vom Herzen, ehrlich gesagt (bLP7: 185).

Ich war dort noch total unsicher. Ich habe gedacht, ich mach das nicht richtig. Ich kann das noch nicht. (...) davor habe ich mich schon mit meiner Mentorin getroffen und mit zwei anderen Kolleginnen aus der Schule (...) und ich habe einfach keine Minute mehr gezweifelt (bLP8: 92).

In einem engen Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Kollegiums als emotionale Ressource steht der Wunsch nach **Privatheit (1b)**, der für die Lehrpersonen zur positiven Atmosphäre eines Kollegiums zählt. D.h., dass es Raum für persönliche Interessen bietet und einen Austausch von privaten Angelegenheiten eröffnet (eLP3: 286-298, 269, 273, 277, 312; eLP5: 157, 181, 165, bLP7: 155, 225; bLP8: 92, 156). Die KollegInnen interessieren sich füreinander und möchten sich auch persönlich kennen bzw. gemeinsame, private Aktionen durchführen. Die Befragten wollen dabei nicht nur Privates von ihren KollegInnen erfahren sondern auch von sich selbst mitteilen können. Dazu gehört u.a., dass einander persönliche Belastungen aber auch Erfolgserlebnisse (eLP3: 269-281) berichtet und das „Zwischenmenschliche“ (eLP5: 165) miteinander geteilt werden können. Dies ermöglicht es einander besser einschätzen und aufeinander Rücksicht nehmen zu können: Wenn eine Kollegin zu Hause Stress hat, dann *weiß ich einfach, die hat daheim einen vollen Zirkus, jetzt nimmt man sie da ein bisschen raus* (eLP4: 181). Ebenso wird es geschätzt, wenn der Austausch in einer angenehmen Atmosphäre

erfolgt, wie bspw. im privaten Garten einer Kollegin oder bei einem gemeinsamen Mittagessen (bLP7: 155, 185; bLP8: 92-96).

Also ich habe - und um das bin ich ganz froh - ein ganz tolles Lehrerkollegium. Ein Lehrerkollegium, das eigentlich SEHR persönlich ist. Also da geht es nicht immer nur um die Schule und um die Schule und um die Schule (...) sondern dort geht es auch drum - was mir ganz wichtig ist - um persönliche Sachen. Was tust du in deiner Freizeit? Was hast du am Wochenende gemacht? (...) Wir gehen immer zusammen Mittagessen - wenn wir am Nachmittag Schule haben. Das habe ich gar nicht gekannt vorher, dass das irgendein Lehrerkollegium macht und so lernt man sich auch persönlich besser kennen (eLP7:155).

In Verbindung mit dem Aspekt der Privatheit steht auch der dritte Faktor, wonach die Lehrpersonen ein Kollegium schätzen, das ihnen ein Gefühl der **Zugehörigkeit (1c)** zu einer gemeinsamen Gruppe ermöglicht (eLP: 346; eLP2: 209, 177; eLP3: 304; eLP5: 324, 352; 361; bLP7: 225). Die Vorstellung der Gemeinschaft innerhalb der Gruppe wird im Gegensatz zu einer als negativ wahrgenommenen Lagerbildung kontrastierend zum Ausdruck gebracht (eLP2: 169; 173; eLP5: 360, bLP6: 156, 160; bLP7: 155). Eine Spaltung des Kollegiums oder eine Bildung von einzelnen Gruppen wird als hinderlich eingeschätzt. Ist das Klima im Kollegium *rau* (bLP6: 212) und die Stimmung *nicht so gut* (eLP2: 166) oder ist von *Rissen, Stress* oder *Angespanntheit* im Kollegium die Rede (eLP2: 158), beschreiben die Befragten, dass Lehrpersonen *aus dem Hause entfliehen* (eLP2: 173) oder Gruppenbildungen auf Grund von Zwietracht im Kollegium zu *geheimen Treffen* (bLP6: 160) führen.

Und das finde ich so ein super Klima, dass es nicht so eine (...) Grüpplewirtschaft ist, (...) so im Lehrkörper und die streiten irgendwie dauernd miteinander oder noch schlimmer, die reden überhaupt nicht miteinander. Weil das habe ich im Praktikum kennen gelernt, (...) wo es eigentlich nur so oberflächliches Geplänkel gibt. Nicht herzlich, nicht fröhlich, nicht miteinander, sondern jeder kocht sein eigenes Süppchen, und JA nicht, dass der andere einmal sieht, was ich tu! Man könnte einem ja Ideenraub machen (...). Aber jetzt, da ist es so komplett anders. Es ist einfach ein Miteinander (bLP7: 155).

(...) durch das, dass wirklich zwei Gruppen sind und (...) die einen treffen sich GEHEIM und machen das und das aus, also. Wirklich, du hast dann halt das Gefühl als Neue, du gehörst da nirgendwo WIRKLICH dazu und willst aber auch nicht irgendwie da hineingezogen werden (...), ich will nix

damit zu tun haben (lacht), ich will mich da lieber raushalten einfach (bLP6: 160).

9.3.2 Bedeutung des Kollegiums

Auf die Frage, in welchen Situationen das Kollegium als bedeutend erfahren wird, führen die Lehrpersonen verschiedene Situationen und Aspekte der Zusammenarbeit an, in denen sie sich durch das Kollegium unterstützt fühlen. Es konnten fünf Kategorien in induktiver Analyserichtung ermittelt werden, wonach das Kollegium den Lehrpersonen verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit eröffnet. Der Vorgang zur Ermittlung der Hautkategorie „Situationen in denen das Kollegium von Bedeutung ist“ (HK2) ist Tabelle 19 (Seite 222) dargestellt. Ebenso ersichtlich sind die Definitionen der fünf Subkategorien (2a-2e) mit ihren Ankerbeispielen.

Das Kollegium bietet insbesondere den berufseinsteigenden Lehrpersonen **inhaltliche Unterstützung (2a)**. Für die Berufseinsteigenden war es wichtig konkrete fachliche Hilfestellungen in Fragen des Unterrichts, sowie Tipps, Ratschläge und Informationen zur Orientierung im schulischen Alltag zu erhalten. Diese Kategorie findet sich nur bei den BerufseinsteigerInnen.

Beide Lehrpersonengruppen hingegen schätzen das Kollegium, wenn sie sich hinsichtlich des Unterrichtsstoffs oder bei der Leistungseinschätzung der Kinder untereinander abstimmen und dabei eine **Übereinstimmung (2b)** des eigenen Handelns mit dem Kollegium herstellen zu können. Sie verfolgen gerne eine kongruente Vorgangsweise (eLP2: 185; eLP5: 201-205; 213, 221; bLP7: 205, 213; bLP8:124).

Also mit der spf-Abklärung (Anmerkung der Verf.: Abklärung einen sonderpädagogischen Förderbedarfs). Ich war mir da anfangs noch nicht sicher. Habe andere KollegInnen gebeten, einmal die Kinder anzuschauen (bLP8: 124).

Tabelle 19: Hauptkategorie (HK) 2 – Bedeutung des Kollegiums

HK	Situationen in denen das Kollegium von Bedeutung ist	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel
2a	Inhaltliche Unterstützung, w elche eine <i>individuelle</i> , professionelle Weiterentwicklung ermöglichen	Aussagen, w elche eine inhaltliche Unterstützung vom Kollegium und Möglichkeiten des Austausches bei Fragen des Unterrichts zum Ausdruck bringen. In Abgrenzung zu 2d steht hier die Entwicklung der einzelnen Lehrperson und nicht der gesamten Gruppe im Zentrum.	"(...) aber jetzt w eiß ich, meine Kollegin, die ist schon lange Lehrerin, die w eiß w ie man tut und die zeigt uns, w ie man genau vorgeht [...], es nimmt einem einen Stein vom Herzen" (bLP7: 185).
2b	Situationen der Zusammenarbeit zur inhaltlichen Abstimmung und Gewährleistung von Kongruenz in Bezug auf das unterrichtlich-pädagogische Handeln	Inhaltliche Übereinstimmungen und Einholen der Meinung aus dem Kollegium bzw . Wunsch nach Kongruenz, bspw . mit dem Ziel, einheitliche Leistungsmaßstäbe zu verfolgen, ähnlichen Stoff w ie die KollegInnen zu behandeln; die genannten Aspekte tragen zur individuellen Sicherheit der Lehrperson bei.	"Ich w ar mir da anfangs noch nicht sicher. Habe andere Kolleginnen gebeten, einmal die Kinder anzuschauen - einen betrifft es jetzt auch, der jetzt neu in die Schule gekommen ist - und einfach einmal: du w ie kommt das dir vor?" (bLP8: 124).
2c	Reziproke Arbeitsteilung und "Kompetenzkompensierung"	Aspekte aus denen eine Arbeitserleichterung hervorgehen: Z.B. Materialien und Unterrichtsvorbereitungen, die ausgetauscht werden / Kompensierung von Kompetenzen unter dem Aspekt des gegenseitigen Profitierens und/oder der Arbeitserleichterung unter dem Aspekt der Reziprozität	"Wir haben jetzt [...] so richtig guten Kontakt, w o man sich also auch gegenseitig Sachen austauscht. Und Material und so Sachen haben w ir jetzt mit unserer Parallellehrerin, das ist super" (bLP7: 193).
2d	Situationen der Zusammenarbeit, w elche eine <i>gemeinsame</i> Weiterentwicklung erkennen lassen	Gemeinsame Bereitschaft, im Team zur Bew ältigung von Herausforderungen, Schwierigkeiten, die zur gemeinsamen Weiterentwicklung im Kollegium aber auch zum Wohle der SchülerInnen beitragen, und Zusammenarbeit, die der gemeinsamen Entscheidungsfindung in der Gruppe dient.	"Was bei uns auch immer w ieder stattfindet [...] in der Konferenz, [...], das ist Fortbildungen reflektieren. So einfach sagen[...] ich möchte jetzt euch gern fünf Minuten präsentieren, w as w ir in der letzten Fortbildung gemacht haben" (bLP8: 277).
2e	Unterstützung in organisatorischen Angelegenheiten	Aspekte der Abstimmung organisatorischer Art, die das schulische Zusammenleben erleichtern und entlasten: Supplieregelungen, Stundentausch, zeitliche Abstimmungen bei der Zusammenarbeit in Projekten, Weitergabe von Informationen.	"Wir sind sicherlich eine Brennpunktschule, verhaltensmäßig [...] Wenn jemand neu kommt, sagt man, ´Schick mir den´ [...] also das funktioniert bei uns sensationell gut und finde ich sehr w esentlich, ja" (eLP5:137).

Ferner führen die Befragten Aspekte der Zusammenarbeit an, die den Vorteil einer Arbeitsteilung bzw. Arbeitserleichterung innerhalb des Kollegiums zu erkennen geben. Ein **reziprokes Verständnis von Unterstützung (2c)** zeigt sich im Austausch von Materialien oder in dem Aspekt der Kompensierung von Kompetenzen. Es wird als hilfreich erfahren, auf die Kompetenzen der KollegInnen

zurückgreifen zu können. Dies ermöglicht die Kompensierung eigener Unzulänglichkeiten, indem auf die Kompetenzen anderer Mitglieder aus dem Kollegium zurückgegriffen werden kann (eLP4: 47, 177, 181, 189; bLP5: 213, 225; bLP7: 155, 193; bLP9: 203).

(...) wir haben jetzt (...) richtig guten Kontakt, wo man sich also auch gegenseitig Sachen austauscht. (...) Material und so Sachen haben wir jetzt mit unserer Parallellehrerin. Das ist super. Also, wenn WIR einmal etwas machen, dann gehen wir und [fragen]: Kannst du das brauchen? (...) Oder SIE, wenn SIE was gemacht hat: (...) könnt ihr das brauchen? Kopiert es euch! Und das ist halt schon super! (bLP7: 193)

(...) das ganz, ganz Tolle an der GROSSEN Gemeinschaft ist, ist, dass jeder irgendwas gut kann und dadurch kannst du das kompensieren. Da weiß jeder, wenn es um Musik geht, kommt man zu mir, wenn es um Sport geht, geht man zu dem Kollegen. Dadurch (...) musst du nicht alles abdecken, sondern in einem großen Kollegium kannst du mal was abgeben (eLP4: 177).

Ebenso erleben es die Lehrpersonen in der gemeinsamen Zusammenarbeit als angenehm, sich auf einander verlassen zu können, wenn gemeinsame Projekte anstehen, Aspekte der Unterrichtstätigkeit bewusst gemeinsam aufgegriffen und bspw. das Leitbild der Schule gemeinsam diskutiert werden (eLP1: 301, 307, 323; eLP2: 195; eLP4: 197, 217, eLP5: 161; bLP7: 155; bLP8: 277). Unter diese Kategorie fallen Aspekte der Zusammenarbeit, die eine **gemeinsame Weiterentwicklung (2d)** zu erkennen geben:

Was bei uns auch immer wieder stattfindet bei uns in der Konferenz, das finde ich auch lässig, das ist Fortbildungen reflektieren (...): ich möchte jetzt euch gern fünf Minuten präsentieren, was wir in der letzten Fortbildung gemacht haben (...) und dann kann man sich schon selber denken, wow, das wäre jetzt eigentlich noch was für MICH (bLP8: 277).

Außerdem haben wir einmal im Monat, das ist ganz freiwillig (...) eine Sitzung, (...) eine gemütliche Zusammenkunft (...). Da gibt es einmal ein Thema „Benotung“, (...). Ein anderes Mal war das Thema „Wie kann man die Kinder besser fördern“, grad jetzt, die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, dann (...) Rückblick auf die Musikwoche (...), was könnte man besser machen oder anders machen (eLP4: 217).

Den berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen betonen, **organisatorische Angelegenheiten (2e)** untereinander gut abwickeln zu können (eLP3: 3317, 321, 323, 337; eLP4: 189; eLP5: 263; bLP6: 72, 124; bLP8: 132). Dazu zählt u.a., dass die Organisation von Projekten gut durchgeführt wird, dass unkomplizierte Lösungen möglich werden, wenn bspw. Supplierstunden von den KollegInnen übernommen werden müssen, damit eine Fortbildung besucht oder Stundenplanabstimmungen oder -verschiebungen vorgenommen werden können. Ebenso wird die Möglichkeit geschätzt, einander Kinder „schicken“ zu können, die im Klassenverband schwierig sind und/oder eine Einzelbetreuung brauchen.

WAS für mich auch eine super Entlastung ist, dass, wenn sie irgendwas vergessen haben oder wenn irgend jemand sich so benimmt, dass man ihn nicht mehr im Klassenverband haben kann, kann ich sie jederzeit hinaufschicken, also die Kinder zu ihr (bLP6: 96).

9.3.3 Umgang mit Herausforderungen im Kollegium

Die Ergebnisse in Bezug auf die Strategien im Umgang mit Herausforderungen weisen Überschneidungen mit den Befunden zu gemeinsamen Zielen im Kollegium auf (siehe 9.3.4, Seite 227) Aus diesem Grund werden im Umgang mit Herausforderungen drei Strategien berichtet, in Bezug auf den Umgang mit den Zielen war das Ergebnis redundant, sodass zusammenfassend nur eine Strategie angeführt wird.

Auf die Frage, welchen Umgang die Lehrpersonen mit Herausforderungen im Kollegium pflegen, nannten die Lehrpersonen verschiedene **Situationen (3a)**. Außerdem zeigten sich drei **Strategien der Bewältigung (3b-3d)**. Der Analysevorgang zur Ermittlung der Kategorien ist in Tabelle 20 (Seite 225) dargestellt.

Die Lehrpersonen nennen **verschiedene Herausforderungen (3a)**, die sie zu bewältigen haben (eLP3: 386, 404, eLP4: 217, eLP5: 277, bLP6: 184, bLP7: 233 bLP8: 189; bLP9: 268). Sie betreffen auf der einen Seite schulische Dinge, die eng auf die Unterrichtstätigkeit bzw. den Umgang mit SchülerInnen bezogen werden können. Auf der anderen Seite werden aber auch Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Eltern bspw. in Bezug auf Hausaufgaben oder Leistungsanforderungen genannt. Ferner werden organisatorische Belange, wie die Einführung von neuen Regelungen an der Schule in Bezug auf den Tagesablauf

oder die Übernahme von SchülerInnen aus einer Klasse, nachdem deren Lehrperson langfristig erkrankt ist, als herausfordernd erfahren.

Tabelle 20: Hauptkategorie (HK) 3 – Definition

HK	Umgang mit Herausforderungen im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel
3a	Situationen der Herausforderung	Schilderungen von Situationen und Schwierigkeiten, die als herausfordernd erfahren werden.	"Und zwar haben wir eine Lehrerin, die ist im Krankenstand. Da ist es jetzt eben darum gegangen, was machen wir mit der Klasse?" (bLP6: 184).
3b	Strategie: Gemeinsam nach Lösungen suchen	Möglichkeiten und Strategien, die eine gemeinsame Bewältigung von Herausforderungen erkennen lassen und auf Grund der Zusammenarbeit zur Lösung der Schwierigkeiten führen.	" (...) es wird auf alle Fälle angesprochen und versucht gemeinsam einen Lösungsweg zu finden und gemeinsam zu sagen, wie kann ich jetzt mit dem umgehen" (bLP8: 189).
3c	Strategie: Hilfe von außen hinzuziehen	Das Kollegium greift auf Unterstützung von außen im Zuge von Herausforderungen zurück, weil die gemeinsame Anstrengung nicht mehr ausreicht.	" (...) gut, dann setzen wir uns hin (...) eventuell mit dem Beratungslehrer, dann tun wir was" (bLP10: 286).
3d	Strategie: Probleme einzelner als Herausforderung aller angehen	Aussagen, welche erkennen lassen, dass Probleme einzelner von der gesamten Gruppe ernst genommen werden und eine emotionale Unterstützung (im Gegensatz zu den gemeinsamen inhaltlichen Überlegungen in 3b) erkennen lassen.	" (...) man versucht sich gegenseitig aufzubauen, wenn man dann merkt, eine ist jetzt grad am Boden" (bLP10: 239).

Was den Umgang mit diesen Herausforderungen betrifft, herrscht unter den Befragten Übereinstimmung, dass diese an ihrer Schule **gemeinsam angegangen (3b)**, dass die Probleme diskutiert und Lösungen gemeinsam entwickelt werden. Eine erfahrene Lehrperson führt an, dass sie den *professionellen* Umgang (eLP2: 232) und die *rationale* Herangehensweise als ein *Markenzeichen* ihrer Schule sieht (eLP2: 224). Sie betont die gute fachliche Abwicklung, auch dass alle Meinungen Gehör finden und diverse Entscheidungen per Abstimmung gefällt werden. Auch werden eine gemeinsame Linie (eLP3: 369; bLP8: 189, bLP10: 322) sowie eine möglichst rasche Klärung derselben (eLP3: 404) geschätzt. Bis auf zwei berufseinsteigende Lehrpersonen geben die meisten an, die Bewältigung von Herausforderungen im Kollegium mittels gemeinsam entwickelter Strategien anzugehen. Drei Berufseinsteigende betonen, dass Herausforderungen und Schwierigkeiten an der Schule nicht verschwiegen, sondern gemeinsam (eLP8: 189) oder zusammen mit der Schulleitung angepackt und besprochen werden (bLP10: 286):

(...) es wird angesprochen - definitiv (...) man sagt einmal: du, hast du 10 Minuten Zeit? Setzen wir uns zusammen! Es wird angesprochen, es wird besprochen. Es wird nix unter den Teppich gekehrt. (...) und versucht, gemeinsam einen Lösungsweg zu finden und gemeinsam zu sagen, wie kann ich jetzt mit dem umgehen (bLP8: 189).

In manchen Kollegien finden regelmäßige Sitzungen statt, in denen Strategien zu Bewältigung von Herausforderungen nach einem gezielten Ablauf (eLP4: 217; eLP5: 241, bLP8: 189; bLP9: 300) diskutiert werden. Es erfolgen aber auch eher unstrukturierte Besprechungen je nach Bedarf oder beiläufig in Pausen oder auf dem Schulgang (eLP3: 404; eLP5: 293; bLP6: 212). Wie zwei berufseinsteigende Lehrpersonen berichten, können im Umgang mit Herausforderungen auch rege Diskussionen im Kollegium entstehen (bLP6: 184; bLP9: 268-288).

Eine weitere Strategie im Umgang mit Herausforderungen stellt das Heranziehen einer **Hilfe und Unterstützung von außen (3c)** dar. Steigt der Leistungsdruck, wird diese Strategie verfolgt, um gemeinsam mit ExpertInnen bspw. den Umgang mit schwierigen SchülerInnen und Möglichkeiten der Unterstützung zu besprechen oder die Lösung des Problems zu erarbeiten (eLP5: 277-289; bLP7: 241; bLP8: 189; bLP10: 286). Wichtig ist ferner, dass die Herausforderungen **einzelner als Herausforderung aller angenommen (3d)** und im gesamten Kollegium aufgegriffen werden, nach der Vorstellung einer erfahrenen Lehrperson, wonach es nie ein Problem gibt, von dem nur eine einzelne Person betroffen ist (eLP: 350).

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen geben an, dass ihre Probleme und Schwierigkeiten im Kollegium nicht *bagatellisiert* (bLP7: 233, bLP8: 197), sondern ernst genommen und mit den KollegInnen zusammen diskutiert werden können. Dies vermittelt bspw. einer Berufseinsteigenden das Gefühl, *dass man [einen] nicht ins offene Messer laufen lässt* (bLP7: 241). Eine andere junge Lehrperson erzählt von Schwierigkeiten mit den Eltern und wie sich das Kollegium ihres Problems angenommen hat:

(...) wir haben momentan einen ganz schweren Stand. Und das hat man jetzt einfach beobachtet, und gemerkt, wir brauchen da etwas. Und es haben ALLE ANDEREN GESCHLOSSEN (...) gesagt, okay mich betrifft es zwar persönlich NICHT, ich habe einen guten Draht zu meinen Eltern, aber ich möchte das trotzdem mitmachen, weil es mich interessiert. Und weil ich wissen möchte, wie gehe ich mit dem um, FALLS es einmal kommt (bLP8: 197).

9.3.4 Ziele im Kollegium

Auf die Frage, ob das Lehrerkollegium gemeinsame Ziele verfolgt, können von den meisten Lehrpersonen Ziele angeführt werden. Sie beziehen sich auf die berufliche **Tätigkeit (4a)** und auf die **Gemeinschaft (4b)** im LehrerInnenkollegium. In diesem Zusammenhang wird wiederum die **gemeinsame Zielverfolgung (4c)** betont. Tabelle 21 (Seite 227) zeigt den Analysevorgang zur Ermittlung Kategorien.

In Bezug auf den Umgang mit Zielen im Kollegium zeigt sich, dass sich diese hinsichtlich ihrer Spezifität und Ausrichtung unterscheiden. Sie können in **Ziele in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit (4a)** und in Bezug auf **die Gemeinschaft (4b)** im Kollegium unterteilt werden. So stellt bspw. ein einheitlicher und gelingender Umgang mit den Eltern (z.B. in Bezug auf eine transparente Leistungsbeurteilung) für die Lehrpersonen ein gemeinsames Ziel dar (eLP3: 484, eLP5: 295, bLP10: 322).

Tabelle 21: Hauptkategorie (HK) 4 – Ziele im Kollegium

HK	Umgang mit Zielen im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel
4a	Ziele in Bezug auf die Tätigkeit	Beschreibungen von Zielen, die auf die Unterrichtstätigkeit bezogen werden können.	"Also UNSER Ziel w ar jetzt, das kann ich ganz konkret sagen, w ar Öffnung des Unterrichts zum Beispiel" (bLP8: 189).
4b	Ziele in Bezug auf die Gemeinschaft	Beschreibungen von Zielen in Bezug auf die Pflege der Gemeinschaft im Kollegium.	"Unser gemeinsames Ziel ist es, dass w ir eine tolle Abschlussfeier für den Direktor machen" (bLP10:314).
4c	Strategien der Zielverfolgung	Angaben über gemeinsame Strategien zur Zielverfolgung, die mitunter auch eine Anstrengungsbereitschaft im Kollegium erkennen lassen.	" Ich denke schon, dass w ir ein Kollegium sind, das viel probiert (...). Auch auf die Gefahr hin, dass es einmal nicht so gut läuft" (bLP8: 269).

Ebenso werden Ziele genannt, welche im Zusammenhang mit der Unterrichtstätigkeit (eLP1: 338, 385; eLP2: 245; bLP6: 216, bLP8: 249, 269) und den Umgang mit SchülerInnen stehen (eLP1: 401, 417, 449; eLP4: 245, bLP6: 212; bLP7: 253, 277). Auch die Durchführung von Projekten an der Schule (eLP2: 240; eLP5; 309, 316, bLP7: 261; bLP9: 312) zählt zu diesen unterrichtsbezogenen Zielen. Es werden aber auch Ziele angeführt, welche die Pflege der Gemeinschaft im Lehrerkollegium oder die Durchführung gemeinsamer Ausflüge bzw. privater Aktionen zum Ausdruck geben (bLP9: 312; bLP10: 314). Zwei Schulen bilden auch in dieser Hinsicht wieder die Ausnahme: Das Benennen von Zielen fällt im

Kollegium einer Berufseinsteigenden „schwer“ (bLP6: 218) und die Zielformulierung, nämlich die *Bildung* der Kinder, ist ein eher globales und wenig spezifisches Ziel (bLP6: 216-220). Gemeinsame Zielvorstellungen eines Kollegiums einer erfahrenen Lehrperson „hinken“ (eLP2: 245-251).

Im Umgang mit **Zielen** gibt der überwiegende Teil der LehrerInnen an, dass diese einheitlich vertreten und **gemeinsam verfolgt (4c)** werden. Ist das Kollegium erfolgreich, wird von einem echten „Wir-Erlebnis“ gesprochen (eLP: 316). Zwei erfahrene Lehrpersonen berichten, dass sie sich im Kollegium aufeinander verlassen können bzw. dass Ziele auch dann gemeinsam verfolgt werden, wenn dieses nicht allen Lehrpersonen gleichermaßen am Herzen liegt.

Wir sind eine Sportvolksschule, da stehen jetzt zwar nicht alle zu 100 Prozent dahinter, aber wenn ein Sportnachmittag ist, oder wenn man was macht, wo man die Kollegen braucht, wirklich auch zum Arbeitseinsatz, da stehen sie dann schon da. Also, es ist jetzt nicht für jeden vielleicht eine Herzensangelegenheit, aber man tut dann doch miteinander (eLP5: 309).

Die Lehrpersonen machen keine einheitlichen Angaben darüber, inwieweit die Ziele im Kollegium konsequent verfolgt werden. Es fällt auf, dass bis auf eine berufserfahrene Lehrperson (eLP2: 245) alle von einer Konsequenz in diesem Zusammenhang sprechen (eLP1: 385; eLP3: 515, eLP4: 258; eLP5: 295), wohingegen die berufseinsteigenden Lehrpersonen davon weniger überzeugt sind. Sie sprechen davon, dass die Leitung darauf bedacht ist, die Ziele im Auge zu behalten (bLP9: 324) oder dass die gemeinsame Zielverfolgung manchmal schwierig (bLP10: 332), nicht möglich (bLP6: 216) oder mehr oder weniger konsequent sei (bLP7: 287). Anstrengungen bei der Zielverfolgung gehen nur aus zwei Aussagen hervor. Sie werden von einer berufseinsteigenden und einer erfahrenen Lehrperson thematisiert:

Ein Ziel ist sicher immer die Weiterentwicklung und die Verbesserung von dem, was man macht. [Interviewerin: Ist das auch ein gemeinsames Ziel?] Ja, das kann man schon sagen. (...) einfach einmal umdenken, so kann das jetzt nicht das einzig Wahre sein (...) Ich denke schon, dass wir ein Kollegium sind, das viel probiert (...). Auch auf die Gefahr hin, dass es einmal nicht so gut läuft (lacht) (bLP8: 269-273).

(...) da holt man Vorschläge ein und man versucht es mal durchzuführen, es kann aber auch sein, dass man es wieder ändert. Also das haben wir schon ein paar Mal gehabt, (...), das hat jetzt nicht geklappt, jetzt haben wir es

wieder rückgängig gemacht (...). Also, das wird schon verfolgt. Rücksprache – wie hat es funktioniert, wie hat es geklappt, was könnte man wieder ändern – das ist ständig in der Entwicklung einfach, solche Sachen (eLP4: 260).

9.3.5 Rolle der Schulleitung

Die Frage nach der Rolle der Schulleitung erbrachte in der vorliegenden Studie ein einheitliches Bild. Die Funktion der Leitung lässt sich in ihrer Bedeutung als **Unterstützung (5a)** im schulischen Alltag, in der Wahrnehmung der Leitung durch die Lehrpersonen **als Teil des Kollegiums (5b)** und in Bezug auf ihren Führungsstil umschreiben bzw. inwieweit die befragten Lehrpersonen ein **Mitspracherecht (5c)** wahrnehmen. Der Analysevorgang zur Ermittlung der Subkategorien sowie deren Definitionen und Ankerbeispiele gehen aus Tabelle 22 (Seite 229) hervor.

Tabelle 22: Hauptkategorie (HK) 5 – Rolle der Schulleitung

HK	Rolle der Leitung	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel
5a	Unterstützung	Aussagen, die zeigen, dass die Leitung unterstützend erfahren wird (oder nicht). Z.B.: die Lehrpersonen wenden sich bei inhaltlichen Fragen oder Schwierigkeiten direkt an die Leitung.	"[...] ich kann immer zu ihm kommen" bLP6: 288). "Man fühlt sich einfach voll gut aufgehoben, das ist extrem wichtig" (bLP10: 342)
5b	Teils des Kollegiums	Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen bzgl. ihrer Leitung, die sie als Teil des Kollegiums erkennen lassen.	"Man merkt jetzt nicht so die Hierarchie (...), wir wissen sie ist die Direktorin,...) aber dass sie meint jetzt höher zu stehen (...) also absolut nicht" (bLP9: 336).
5c	Mitspracherecht	Leitet die Lehrpersonen aus Sicht der Lehrpersonen positiv (wird ein Mitspracherecht wahrgenommen) oder gibt die Leitung den Rahmen vor.	"Es gibt schon Sachen, die er entscheidet, ABER normal, eigentlich bei ALLEN Sachen fragt er (...) was haltet ihr davon? (...) Er hört sich das an, und DANN wird entschieden" (bLP7: 293).

Die Mehrheit der Lehrpersonen gibt an, dass sie von der Leitung **Unterstützung (5a)** erfahren. Die Befragten suchen von sich aus die Leitung auf, wenn sie Fragen haben oder Unterstützung im beruflichen Alltag brauchen. Sie wissen es zu schätzen, wenn die Leitung hinter ihnen steht (eLP4: 265-272; eLP5: 336; bLP6: 288; bLP7: 233), so dies bspw. schwierige Gespräche mit Eltern erforderlich machen. Ebenso wird es geschätzt, wenn die Leitung selbst über Erfahrung verfügt, noch am schulischen Leben teilnimmt (bLP10: 346) oder selbst kompetent ist (eLP4: 53-54). Es wird ferner als angenehm empfunden, wenn die Leitung sich bei den

Lehrpersonen erkundigt, ob Hilfe gebraucht wird (eLP4: 235-237; eLP5: 291-293). In diesem Zusammenhang wird die Schulleiterin oder der Schulleiter auch als *Papa für alle* bezeichnet (eLP4: 197).

In Bezug auf die Stellung der Schulleitung im Kollegium geben die meisten Lehrpersonen an, dass sie die Leitung als **Teil des Kollegiums (5b)** und diesem zugehörig wahrnehmen (bLP7: 293; bLP8: 293). Nur in einem Fall spricht eine berufseinsteigende von einer Hierarchie (bLP6: 276) und eine erfahrene Lehrperson von einer Entfremdung der Leitung aus dem Kollegium (eLP: 262). Wenngleich kaum ein hierarchisches Gefälle wahrgenommen wird, anerkennen die berufseinsteigenden Lehrpersonen die Leitung als Respektsperson.

[Er ist] nicht so der typische Chef. Ich habe den absoluten Respekt vor ihm, aber er ist so, wenn ich was habe oder wenn ich einen Fehler mache, dann ist es auch nicht tragisch. Dann weiß er, dass, dass ich neu bin. (bLP10: 338).

Die Führung der Schule durch den Schulleiter oder die Schulleiterin wird als positiv und im Sinne eines demokratischen Stils (eLP3: 582-584, 572-580; eLP4: 225; eLP5: 265-272; bLP7: 293; bLP7: 305; bLP9: 341; bLP10: 378) wahrgenommen. So erfahren die Lehrpersonen überwiegend ein **Mitspracherecht (5c)** und das Recht auf Diskussion (eLP3: 582; eLP4: 225; 264, 326-332; bLP6: 272; bLP8: 303; bLP9: 336, 341). Dass die letztendliche Entscheidung doch bei der Leitung liegt, wird akzeptiert und der Leitungsposition kraft ihrer Funktion als Recht zugesprochen (eLP4: 264; eLP: 326 bLP7: 293; bLP8: 293-301; bLP9: 341).

Und wir haben jetzt eine Leiterin, die LEITET. Und das finde ich ganz wesentlich, (...) Und das SCHÄTZE ich, einfach wenn eine Chefin Entscheidungen trifft und aber auch sagen kann, nein das hat doch nicht so funktioniert, wie ich es mir vorgestellt habe. Und sie trifft ja ihre Entscheidungen nicht im Kämmerchen, sondern 95% nach Diskussion (eLP5: 328).

9.3.6 Zusammenfassung

Werden die berichteten Befunde, vor dem Hintergrund der theoretischen Konzeption zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung diskutiert, sind theoretische Bezüge zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu erkennen. Aus den Konstituenten, welche die Wahrnehmung des Kollegiums hinsichtlich seiner

Funktion als emotionale Ressource und als Ort der Privatheit und Zugehörigkeit eröffnet, resultieren vornehmlich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, welche zum Aufbau der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsfacette beitragen (siehe Abbildung 12 (Seite 217)).

Weniger eindeutig ist der Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu erschließen. Die Befunde deuten darauf hin, dass diese aus einer gewissen Abhängigkeit vom Kollegium in Bezug auf die Erfüllung persönlicher Bedürfnisse entstehen. Den angeführten Überlegungen hinsichtlich des Aufbaus *lehrberufsspezifischer* und *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird im Folgenden nachgegangen, indem die Befunde zur Atmosphäre im Kollegium auf ihren Informationsgehalt in Bezug auf die konzeptionierten Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen untersucht werden. Somit werden zusammenfassend die Befunde hinsichtlich ihrer interdependenten Struktur dargestellt. Diese Überlegungen erfolgen getrennt hinsichtlich der Bedeutung des Kollegiums für den Aufbau *lehrberufsspezifischer* und *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Kollegium als Quelle lehrberufsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Berufseinsteigende Lehrpersonen verfügen, wie schon mehrfach festgehalten wurde, erst über geringe oder so gut wie keine Erfahrungen hinsichtlich einer Alleinverantwortung im Beruf. Damit ist ein Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über die stärkste Quelle, die der eigenen Erfolgserfahrungen, nicht möglich. Infolgedessen muss die Genese von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über andere Quellen, die sich bspw. aus den kontextuellen Rahmenbedingungen ergeben, erfolgen.

Im vorliegenden Fall kommt das Kollegium als begünstigende Kontextbedingung gemäß der theoretischen Konzeption von Bandura (1997) in Betracht, welches ...

- a) *stellvertretende Erfolgserfahrungen bzw. Vorbilder,*
- b) *verbale Überzeugungen oder*
- c) *emotionale Zustände bereithalten bzw. vermitteln kann.*

Dass die KollegInnenschaft einen bedeutenden Faktor für die Berufseinsteigenden und auch für die erfahrenen Lehrpersonen darstellt, ging bereits aus Kapitel 9.2 (Seite, 205) hervor. An dieser Stelle sollen nun die Auswirkungen der wahrgenommenen Atmosphäre im Kollegium auf die berufseinsteigenden

Lehrpersonen verdeutlicht und hinsichtlich des Aufbaus *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgezeigt werden.

a) Stellvertretende Erfolgserfahrung bzw. Vorbilder

Wenn ich da die Geschichten [der KollegInnen] höre (...), da ist ja unsere Geschichte mit dem Kind ja gerade SCHATTEN dagegen. Und die sind immer noch mit Leib und Seele Lehrerin und (...) können über die Geschichte MITTLERWEILE lachen (...). Da denk ich mir auch: also, wenn die das geschafft haben, so lange, dann schaffe ich das ja LOCKER (bLP7:159).

(...) übernächste Woche, haben wir eine Probeschularbeit (...). Und da ist es super, unserer Parallellehrerin, die hat gesagt, ich mache eine Probeschularbeit, die besprechen wir gemeinsam wie man so was macht und dann kommt ihr zu mir (...) in den Garten, dann tun wir sie miteinander korrigieren und schauen uns das ganz genau an. Und dann zeige ich euch, wie ICH das mache und ihr könnt es dann immer noch anders machen. Aber (...) solche Sachen, das beruhigt mich schon total (bLP7: 185).

b) Verbale Überzeugungen

(...) anfangs habe ich sehr viele Elterngespräche gehabt, war das einfach nicht gewohnt, habe da sehr mit mir kämpfen müssen, habe aber IMMER Unterstützung bekommen, also seitens vom Kollegium NIE Kritik, nie gesagt, überleg dir mal, ob das richtig ist, was du gemacht hast, sondern IMMER, nein du hast das richtig gemacht und du musst zu dem stehen, was du gemacht hast (bLP8: 120).

(...) es gut tut, einmal so ein Kompliment hören, von Älteren. Also, wirklich, eine Lehrerin hat mir einmal (...), als es mir echt nicht so gut gegangen ist, mit den Eltern und so, weil ich das Gefühl gehabt hatte, oh Gott, mache ich alles falsch. Und wenn dann einmal von einem Älteren, der echt schon ganz erfahren ist oder so, hörst: Hey, du machst das so super! Dann tut das voll gut (bLP10: 185).

c) Emotionale Zustände

Die beruhigende Wirkung, die durch das Erleben bzw. die Erfahrung mit dem Kollegium einhergehen, erschließt sich aus den beispielhaft angeführten Aussagen, sie klingen auch in den Zitaten unter Punkt 9.3.1 an, wonach die Bedeutung des Kollegiums hinsichtlich seiner Funktion als emotionale Ressource (1a) hervorging.

Aus der Unterstützung, dem Feedback und dem Vertrauen der berufseinsteigenden Lehrkräfte in ihre KollegInnen, resultiert die Bestärkung hinsichtlich des eigenen Handelns. Die Interviewpassagen machen deutlich, dass die KollegInnen den berufseinsteigenden Lehrpersonen beispielhaft einen kompetenten Umgang mit den Herausforderungen im Beruf vorleben und damit *stellvertretende Erfolgserfahrungen* bereithalten. Außerdem vermitteln sie *verbale Unterstützung* sowie *emotionale Sicherheit*, womit der Aufbau von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Berufseinsteigenden eine Stärkung erfahren kann.

Kollegium als Quelle kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Die Befunde zeigen, dass das Kollegium die Erfüllung individueller Anliegen ermöglicht und zugleich eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit schafft. Es liegt damit eine kooperative Beziehungsgestaltung vor. Dies zeigt sich an der Schilderung einer berufseinsteigenden Lehrkraft, die beschreibt, wie ein Problem ihrerseits vom Kollegium aufgegriffen, und in der Folge zu einem gemeinsamen Ziel wurde.

Sie selbst wollte ihre SchülerInnen gerne außerhalb des Klassenzimmers arbeiten lassen, da sie sich auf Grund der Leistungsheterogenität gezwungen sah, die Klasse zu teilen (bLP8: 233, 257, 269). Das Kollegium nahm dieses Bedürfnis wahr, und es wurde gemeinsam nach einer Lösung gesucht, auf die sie selbst, wie die Berufseinsteigende betont, nicht gekommen wäre (bLP8 257). Es kam zu der Vereinbarung, Tische in den Gängen des ganzen Schulhauses zu platzieren, sodass die SchülerInnen in und außerhalb der Klasse arbeiten konnten:

(...) so läuft es jetzt viel besser. Ich kann jetzt einfach sagen: so, die vier Kinder gehen jetzt hinaus und mit dem Rest bleibe ich herinnen. Es ist ruhiger, ich kann mich mehr auf diese einzelnen Kinder konzentrieren. (...). Ein Ziel ist sicher immer die Weiterentwicklung und die Verbesserung von dem, was man macht (bLP8: 269).*

Der interdependente Charakter der Situation zeigt sich in der Lösung des Problems der Junglehrerin. Im gesamten Schulhaus erfolgt eine Öffnung der Klassentüren (bLP8: 249), um die Berufseinsteigende in ihrem Anliegen zu unterstützen. Von dieser Maßnahme sind somit alle LehrerInnen gleichermaßen betroffen. Sie wurde vom Kollegium in dem Vertrauen gefällt, der neuen Regelung gut begegnen zu können. Dass das Kollegium der Junglehrerin Vertrauen in die gemeinsame Wirksamkeit besitzt, zeigt in der folgenden Aussage der Junglehrerin:

Ich denke schon, dass wir ein Kollegium sind, das viel probiert, wo viel probiert wird. Auch auf die Gefahr hin, dass es einmal nicht so gut läuft (lacht) (bLP8:273).

Die Situation birgt eine *individuelle* und eine *kollektive* Erfolgserfahrung, wobei die eine ohne die anderen nicht möglich wäre. Die gemeinsame Wirksamkeits- bzw. Erfolgserfahrung schlägt sich in einer individuellen nieder. Der Befund gibt zu erkennen, dass Lehrerkollegien mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Anliegen junger Lehrpersonen aufgreifen und gemeinsam nach Lösungen für ihre Herausforderungen und Schwierigkeiten suchen, womit eine Stärkung ihrer *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen möglich wird.

9.4 Triangulation der Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils

Im Folgenden werden die quantitativen und qualitativen Befunde zu den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen trianguliert. Ziel ist es, zu überprüfen, inwiefern diese ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse zeigen.

Die quantitativen Befunde bescheinigen den Lehrpersonen ein hohes Ausmaß an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in allen Facetten. Sie bleiben über die Dauer des Berufseinstiegs konstant. Ferner bestehen keine Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrkräften. Diese hohen Werte aus den quantitativen Befunden, lassen sich ebenso an den Schilderungen der Lehrpersonen aus den qualitativen Befunden festmachen. Besonders die Aussagen der Lehrkräfte bzgl. des Umgangs mit Herausforderungen, Schwierigkeiten und Zielen zeugen von einem hohen Maß an *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Aber auch aus den Berichten der Lehrenden bzgl. der Atmosphäre im Kollegium oder der Bedeutung der KollegInnen im schulischen Alltag zeigt sich, wie berufseinsteigende und auch erfahrene Lehrpersonen aus der erfahrenen Unterstützung profitieren und gegebenenfalls auch *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen generieren konnten. Überdies wurden verschiedene, von Bandura (1995, 1997) theoretisch konzipierte Quellen identifiziert, die ihren Aufbau stärken können.

Um die diesbezüglichen Ergebnisse zu konkretisieren, wurden die quantitativen Befunde der berufseinsteigenden Lehrpersonen, die am Interview teilnahmen, aus dem gesamten Datensatz herausgefiltert. Da sich die Studie auf die Lehrpersonen im Berufseinstieg konzentriert, beschränkte sich die Auswahl auf die Gruppe der JunglehrerInnen.

Abbildung 13 (Seite 236) zeigt die Verläufe der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dieser fünf Befragten vom ersten und zweiten Messzeitpunkt.

Es zeigt sich eine deutliche Streuung der Werte bei der ersten Messung, die zur zweiten Messung hin abnimmt. Außerdem ist zu erkennen, dass die erste Lehrperson (bLP_1) sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt die geringsten kollektiven Überzeugungen aufweist. Obwohl ihre Werte von t1 zu t2 ansteigen, bleiben sie nach wie vor geringer als die Werte der anderen ProbandInnen. Vergleichend zu den Werten von bLP_1 werden die Werte der fünften Lehrperson (bLP_5) herangezogen. Diese unterscheiden sich von bLP_1 dahingehend, dass sie vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt (im Gegensatz zu bLP_1) abfallen und zudem einen großen Abstand zu den Werten von bLP_5 aufweisen.

Auf Grund dieser gegensätzlichen Ergebnisse von LP_1 und LP_5 wurden die Befunde dieser beiden Lehrkräfte für die weitere Analyse herangezogen. So fand in einem Fall die Lehrperson mit den höchsten, im anderen Fall die Lehrperson mit den niedrigsten Werten zu beiden Messzeitpunkten Eingang in die weiteren Analysen.

Nachdem die Auswahl der Lehrpersonen getroffen war, konnte die Gegenüberstellung der quantitativen und qualitativen Daten erfolgen. Ziel war es, zu ermitteln, inwieweit die Befunde der beiden Lehrpersonen, die aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven erfasst wurden, einander entsprechen.

9.4.1 Kontextfaktor Kollegium

Im Folgenden werden die Situationen und Aussagen der beiden Lehrkräfte zum Themenfeld II des Interviews und der in Kapitel 9.3 (Seite 216) ermittelten Kategorien dargestellt: Es sind dies die Atmosphäre im Kollegium und seine Bedeutung für die berufseinsteigende Lehrkraft, der Umgang mit Herausforderungen und Zielen im Kollegium sowie die Rolle der Leitung. Die Ergebnisse der Lehrperson mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeits-

überzeugungen werden jeweils den Ergebnissen der Lehrperson mit niedrigen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gegenübergestellt.

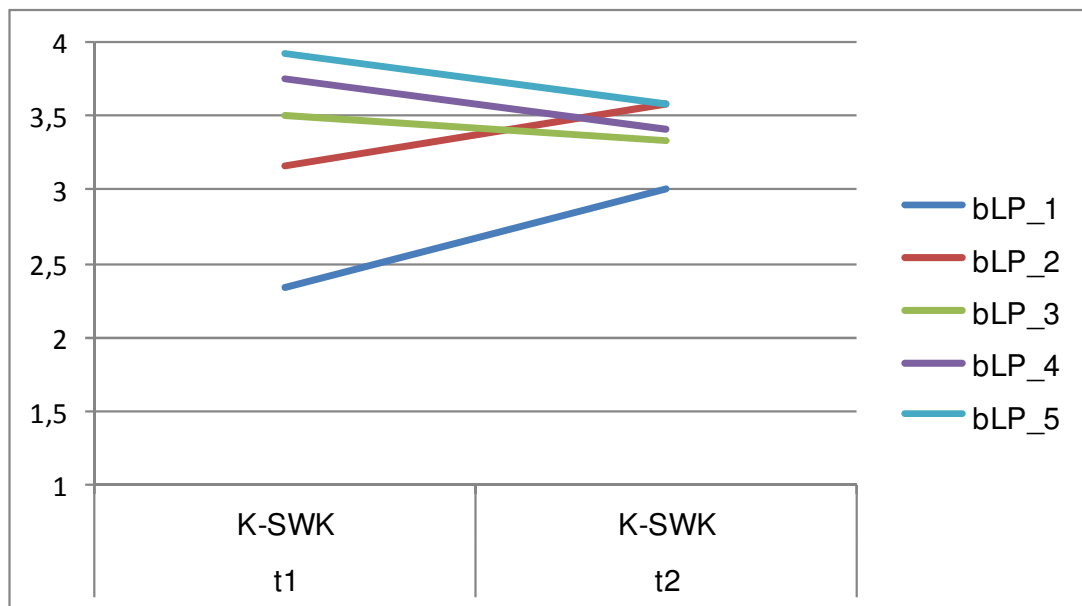


Abbildung 13: Gegenüberstellung der Werte der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (K-SWK) der fünf interviewten berufseinsteigenden Lehrpersonen zu t1 und t2

Atmosphäre im Kollegium und seine Bedeutung

Die hoch *kollektiv*-selbstwirksame Lehrperson 5 (bLP10) hat sich von Anfang an in ihrer Schule *wohl* gefühlt (bLP10: 169). Es herrscht ein Klima des Vertrauens, sodass sie sich getraut, jederzeit ihre Kolleginnen um Rat zu fragen (bLP10: 169). Sie findet das sehr wichtig (bLP10: 169). Diese unterstützende Haltung beruhe auf Gegenseitigkeit (bLP10: 224), auch sie selbst als Berufseinsteigende werde um ihre Meinung gebeten (bLP10: 236). Wenn sie Selbstzweifel hegt, erfährt sie von ihren älteren KollegInnen wertschätzende Rückmeldungen, was ihr besonders gut tut. Dieses Feedback schätzt sie besonders, weil es ihr von Lehrpersonen entgegengebracht wird, die ihrer Ansicht nach sehr erfahren sind (bLP10: 185). Außerdem erhält sie Hilfe in diagnostischer Hinsicht, was ihr ein gewissenhaftes Arbeiten ermögliche. Sonst wäre sie, wie sie es bezeichnet, "aufgeschmissen" gewesen (bLP10: 197).

Die gering *kollektiv*-selbstwirksame Lehrperson 1 (bLP6) arbeitet in einem Kollegium, das von einem rauen Klima geprägt ist (bLP6: 212). Es gibt zwei Lager, und sie fühlt sich unsicher als Neue und weiß nicht, wohin sie wirklich gehört (bLP6: 156). Sie möchte nicht in den Zwist zwischen den beiden Gruppen "hineingezogen" werden, daher distanziert sie sich (bLP6: 160). Sie gibt an, nur wenige würde es interessieren, dass sie überhaupt an der Schule ist (bLP6: 63). Bei Unsicherheiten nachzufragen, getraut sie sich nur im kleinen Kreis (bLP6: 124). Unterstützung erhält sie nur von wenigen Personen (bLP6: 144), dieses Wenige empfindet sie jedoch als ausreichend (bLP6: 63). Unterstützend erlebt sie, dass sie störende SchülerInnen in eine andere Klasse schicken kann (bLP6: 96), auch in organisatorischen Fragen werde sie unterstützt (bLP6: 84).

Umgang mit Herausforderungen im Kollegium

Herausforderungen werden im Kollegium von Lehrperson 5 gemeinsam gelöst, in dem sich die betroffenen Lehrpersonen mit der Leitung an einen Tisch setzen. Gegebenenfalls wird auch Unterstützung von außen eingeholt (bLP10: 298). Aktuell hat sie Schwierigkeiten mit einem Elternpaar (bLP10: 289), was im Kollegium zum gemeinsamen Thema gemacht wird. Hier erfährt sie Unterstützung, damit „die Eltern nicht überhand gewinnen“ (bLP10: 322). Bei Schwierigkeiten werde versucht, einander gegenseitig aufzubauen (bLP10: 239). Wichtig ist ihr, dass im Lehrerkollegium nicht nur gejamert, sondern auch das Positive gesehen wird (bLP10: 239). Sie hat aber nicht das Gefühl, dass in ihrem Kollegium oft über Schwierigkeiten lamentiert werde (bLP10: 239-246).

Im Kollegium von Lehrperson 1 werden Herausforderungen unterschiedlich bereitwillig angegangen. Als wegen eines Krankheitsfalles einer Lehrperson SchülerInnen auf andere Klassen aufgeteilt werden mussten, übernahmen das manche LehrerInnen gern, andere beschwerten sich, dass sie zusätzliche Mehrarbeit wegen der Krankheit der Kollegin übernehmen mussten (bLP6: 184). Ansonsten kann Lehrperson 1 keine Herausforderungen nennen, die im Kollegium gemeinsam verfolgt werden (bLP6: 204).

Zielstellungen im Kollegium

Lehrperson 5 nennt als Ziel das gemeinsame Vorbereiten eines Festes für den Leiter, der in den Ruhestand geht (bLP10: 314) und die Lösung des Problems im Umgang mit den Eltern (bLP10: 322). Dieses Problem, das vor allem die jungen LehrerInnen an ihrer Schule betrifft, wurde zum gemeinsamen Ziel des Kollegiums,

diese sollen nicht die Überhand gewinnen (bLP10: 322). Es werde aber nicht so konsequent verfolgt, wie die gemeinsame Vorbereitung auf die Feier. Sie erlebt es aber als angenehm, allein schon zu wissen, dass das Problem, das sie mit den Eltern hat, von den KollegInnen anerkannt wird (bLP10: 334).

Lehrperson 1 fällt es schwer auf Grund der Situation in ihrem Kollegium gemeinsame Ziele zu nennen (bLP6: 212). Sie nennt zwar ein Ziel, aber es handelt sich um ein sehr globales, nämlich um die Bildung der Kinder (bLP6: 216).

9.4.2 Kontextfaktor Schulleitung

Lehrperson 5 schildert ihren Schulleiter als „lehrernah“ (bLP10: 342) bzw. nah am Schulleben (bLP10: 346). Sie gibt an, Respekt vor der Schulleitung, aber keine Angst vor ihr zu haben (bLP10: 370) und weiß, dass sie Fehler machen darf. Sie fühlt sich aufgehoben bei ihrem Leiter (bLP10: 342) und betont, dass es ihm wichtig sei, dass sie im Kollegium Hilfe und Unterstützung erhält (bLP10: 300-302). Sie nimmt „viel Mitspracherecht“ wahr, das dem Kollegium von der Leitung eingeräumt wird (bLP10: 378, 382).

Die Aussagen von Lehrperson 1 hinsichtlich ihrer Leitung sind ambivalent. Sie beschreibt den Leiter einerseits als "gemütlich". Andererseits meint sie, bestimme er "wo es lang geht" (bLP6: 276) und er stehe „schon eine Stufe höher als der Rest“ (bLP6: 276). Er sei aber auch kein "Herrscher", und sie könne auf jeden Fall zu ihm kommen (bLP6: 288) und sie traue sich auch Fragen stellen (bLP6: 292). Lehrperson 1 erhielt am Schulanfang wenig Unterstützung durch die Leitung, und sie meint, dass er zu dieser Zeit für sie „nicht wirklich viel getan“ hat. Unterstützung hat sie dann von einer anderen jungen Kollegin erhalten, die ihr dann auch im Schulhaus zeigte, wo sich das Klassenzimmer befindet. Die Lehrpersonen können selbst Themen einbringen (bLP6: 272), aber schlussendlich würde er entscheiden (bLP6: 280).

Die Gegenüberstellung der Befunde verdeutlichen, dass die beiden Lehrpersonen durchweg unterschiedliche Situationen an ihren Schulen vorfinden. Sie zeigen sich in allen Aussagekomplexen. Das Kollegium von Lehrperson 5 ist deutlich von Interdependenz gekennzeichnet. Die Unterstützung beruht auf Gegenseitigkeit, sie kann jederzeit um Hilfe fragen und wird in dieser Hinsicht auch von der Leitung unterstützt. Gegebenenfalls wird im Kollegium Hilfe von außen hinzugezogen. Die Meinung von Lehrperson 5 ist auch als junge Lehrerin im Kollegium gefragt, und sie wird in ihren Sorgen ernst genommen. Ziele werden gemeinsam besprochen und

Schwierigkeiten zusammen mit der Leitung angepackt. Sie findet ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung vor und erlebt sich in hohem Maße dem Kollegium zugehörig.

Lehrperson 1 hingegen beschreibt das Klima als rau, sie möchte sich von den Konflikten im Kollegium distanzieren und wird nur von wenigen KollegInnen und auch nur in geringem Maße von der Leitung unterstützt. Ziele zu nennen, fällt ihr schwer und Fragen zu stellen, getraut sie sich nur im kleinen Kreis. Die Spaltung im Kollegium verhindert zudem, dass sie sich zur Gruppe zugehörig fühlen kann. Auffallend bei ihren Schilderungen ist, dass Lehrperson 1 meist in der 3. Person Plural von ihrem Kollegium spricht, wohingegen Lehrperson 5 immer in der 1. Person, in der sogenannten Wir-Form erzählt. D.h. auch aus den sprachlichen Äußerungen von Lehrperson 1 geht die innere Distanz zum Kollegium hervor.

9.4.3 Zusammenfassung

Aus der Gegenüberstellung der Befunde wird deutlich, dass Lehrperson 5 als berufseinsteigende Lehrperson mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein Kollegium vorfindet, das sich von dem Kollegium von Lehrperson 1 mit eher niedrigen *kollektiven* Selbstwirksamkeitswerten in Anbetracht der geschilderten Wahrnehmungen der beiden Berufseinsteigenden unterscheidet.

Für die vorliegende Untersuchung ist folglich die Erkenntnis wichtig, dass die Atmosphäre im Kollegium einen wesentlichen Anteil am Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei berufseinsteigenden Lehrpersonen leisten kann. Wer sich in der Gruppe nicht wohl und nicht zugehörig fühlt, wer keine Atmosphäre des Vertrauens vorfindet und keine Unterstützung wahrnimmt, wird wohl eher geringe *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen äußern. Die Wahrnehmung des Kollegiums dürfte somit als Basis für den Aufbau von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten, die vor der Erfahrung eines gemeinsamen Erfolgs steht. Die Attribute des Kollegiums von Lehrperson 1 dürfen als die Kennzeichen für ein Kollegium gelten, aus denen gemeinsame Zielvorstellungen, Erfolgserfahrungen und in der Folge auch *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwachsen können. Die Befunde der quantitativen und qualitativen Analyse sprechen in dieser Hinsicht eine einheitliche Sprache.

10 Interpretation der Ergebnisse

10.1 Quantitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Einleitend zur vorliegenden Untersuchung interessierten die Einschätzungen der Kompetenzen und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Ziel war es, die Ist-Werte der Lehrpersonen zu ermitteln, bevor mögliche Veränderungen in den genannten Dimensionen untersucht wurden. Dabei zeigten sich hohe Einschätzungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und unterrichtlichen Handlungskompetenzen, die den Ergebnissen aus der Vorgängerstudie entsprechen (siehe Kapitel 9.1). Sie reihen sich auch in weitere Studien zur Selbstwirksamkeitsforschung bei Lehrenden (O'Neill & Stephenson, 2012), aber auch in die COACTIV-R oder LEK-Studie ein, die den Studierenden im Allgemeinen eine hohe intrinsische Motivation bescheinigen (König, 2010; Klusmann, 2011).

Wie die Berufseinsteigenden zu ihren hohen Einschätzungen gelangen, lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Mit Bezug auf Bergmann (2003) wäre denkbar, dass die Berufseinsteigenden, die im Grunde genommen zum ersten Messzeitpunkt noch StudienabgängerInnen ohne konkrete Erfahrung in Bezug auf eine eigenverantwortliche Unterrichtsarbeit sind, (noch) nicht über eine adäquate Selbsteinschätzung verfügen können. Zudem fehlt den Berufseinsteigenden der Vergleich bspw. mit erfahrenen Lehrpersonen. Dies würde bedeuten, dass die hohen Werte eine Selbstüberschätzung der Kompetenzen zum Ausdruck bringen und die Befunde somit eher Kompetenzerwartungen darstellen, die in der Nähe von Selbstwirksamkeitserwartungen anzusiedeln sind (Cramer, 2010; König & Tachtsoglou, 2012). Es wäre auch denkbar, dass der Befund durch Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst ist (Mayr & Neuweg, 2006; Gröschner & Nicklausen, 2008). Ebenso könnten sie mit den motivationalen Merkmalen der Lehrkräfte in Zusammenhang stehen, wie dies in einer Studie von Rzejak, Lipowsky und Künsting (2013) der Fall war. Somit könnten die Einschätzungen vielmehr den Wunsch nach Kompetenz abbilden als der tatsächlichen Realität entsprechen. Mit Flammer & Nakamura (2002) müsste dann von einer Illusion der Kontrolle gesprochen werden mit dem Ziel, in Anbetracht eines möglichen Kontrollverlustes am Berufseinstieg eine innere Balance bzw. ein individuelles Wohlbefinden herbeizuführen, eine Annahme, wie sie den Kontrolltheorien zu Grunde liegt.

Dass sich die Lehrkräfte schon im Berufseinstieg hoch selbstwirksam und auch kompetent wahrnehmen, könnte jedoch aus positiver Sicht auch ein Indiz dafür darstellen, dass es den jungen Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung gelungen ist, entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen bzw. zu hohen Kompetenzselbsteinschätzungen zu gelangen. Dies würde für die Wirksamkeit der Ausbildung sprechen, ein Nachweis, der auch in aktuellen Studien aus der LehrerInnenbildungsforschung berichtet wird (König & Seifert, 2012). Die Studierenden hätten somit das Gefühl entwickelt, ausreichend theoretisches Wissen oder praktische Erfahrung in der Ausbildung erworben zu haben, um den Anforderungen im beruflichen Alltag gut entgegenzutreten zu können. Ebenso wäre es aber denkbar, dass die Studierenden bereits von Beginn an ausreichend verbale Unterstützung von ihren Kolleginnen, den LeiterInnen oder den MentorInnen erhalten, sodass sie sich bestärkt sehen, den Anforderungen gewachsen zu sein. Die qualitativen Befunde, nach denen sich der Großteil der jungen Lehrkräfte an der Schule unterstützt fühlt, sprechen für diese Deutung. Sie erwies sich auch in anderen Studien – nicht nur für Berufseinsteigende – als relevant (Rosenholtz, 1991; Chester & Beaudin, 1996; Beck & Kosnik, 2002; Larcher Klee, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Zusammenhänge zwischen den drei Facetten der Selbstwirksamkeit und mögliche Veränderungen

In Bezug auf die Hypothesenüberprüfungen erbrachten die vorliegenden Befunde Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede im Vergleich zu anderen Studien. Die in der Literatur berichteten Zusammenhänge zwischen den Facetten in Hypothese 1 konnten somit in der vorliegenden Stichprobe nur teilweise bestätigt werden. Signifikante Korrelationen zeigten sich erwartungsgemäß für die *allgemeine* und die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Für die *kollektive* Facette hingegen ließ sich kein Zusammenhang nachweisen. Diese Befunde stimmen nicht mit jenen Ergebnissen aus Studien überein, die trotz der Eigenständigkeit der Facetten von Zusammenhängen berichten (Bandura, 1997; Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Die Daten aus der vorliegenden Studie sprechen für die Eigenständigkeit der *kollektiven* Selbstwirksamkeit, die sich interkorrelativ abbildet.

Ferner konnte die Annahme zur Veränderung der *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wie sie in der Hypothesengruppe 2 angenommen wurde, nicht bestätigt werden. Die berufseinsteigenden Lehrpersonen

erlitten keine Einbußen hinsichtlich dieser beiden Facetten, wie sie u. a. von Woolfolk Hoy und Spero (2005) oder Lamote und Engels (2010) berichtet werden. Wie schon bei den ProbandInnen aus dem Vorgängerprojekt (Baer & Guldemann, 2010) haben sich die *allgemeinen* und die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der BerufseinsteigerInnen nicht verändert. Für die *allgemeine* Facette als überdauernde, selbstbezogene Kognition, wurde dieser Befund erwartet, nicht jedoch für die *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Möglicherweise steht diese Stabilität in den Werten der Berufseinsteigenden wiederum in Verbindung mit der Unterstützung vor Ort. Sie könnte während des gesamten ersten Berufsjahres ausreichende Hilfe bieten, sodass sich die jungen Lehrkräfte selbstwirksam fühlen, auch wenn Schwierigkeiten zu überwinden sind. Selbst dann, wenn die KollegInnen an den Schulen unterschiedlich starke Bereitschaft zeigen, junge Lehrpersonen gut zu unterstützen, sehen zumindest die Berufseinführungsprogramme der Regionen für das ganze erste Dienstjahr ein Mentorship oder ähnliche Unterstützungsmaßnahmen vor. So könnte die Stabilität der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen zurückzuführen sein. Diese These ließe sich mit Befunden stützen, wonach emotionale und informative Unterstützung durch MentorInnen bei Lehrpersonen im Berufseinstieg zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und einer Reduktion von emotionaler Erschöpfung beitragen (Richter et al., 2011).

Der Befund könnte aber auch als Indiz dafür betrachtet werden, dass es den Pädagogischen Hochschulen gelingen konnte, den Studierenden in der Ausbildung nicht nur zu einem kurzfristigen sondern auch zu einem stabilen Aufbau ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verhelfen, der möglichen Einbrüchen entgegenwirkt (Hecht et al., 2011). Allerdings muss hier der Einwand geltend gemacht werden, dass es gewagt ist, bereits von einer Nachhaltigkeit zu sprechen. Der Untersuchungszeitraum von einem Jahr könnte möglicherweise zu kurz sein, dass sich bereits Veränderungen in den *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen abzeichnen. Sie können nach einer Studie von Klassen und Chiu (2010) im berufsbiographischen Verlauf von Lehrpersonen über 23 Jahre hinweg ansteigen, ehe sie wieder abfallen. Somit ist es eher unwahrscheinlich, dass Veränderungen in der kurzen Untersuchungsspanne des vorliegenden Designs erkennbar werden. Dieser Aspekt könnte auch eine Erklärung für den Befund der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen, die ebenso keinerlei

Veränderungen zeigten. Möglicherweise währte die Zusammenarbeit mit den KollegInnen schlicht zu kurz, um Veränderungen festzustellen.

Zusammenhänge zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und anderen Konzepten

Aspekte der Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer von Lehrpersonen stehen im Allgemeinen in einem engen Zusammenhang mit allen Selbstwirksamkeitsfacetten. Die postulierten Zusammenhänge zwischen den *allgemeinen* bzw. *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den eingeschätzten Unterrichtskompetenzen, wie sie in der Hypothesengruppe 3 formuliert wurden, zeigten sich daher, zu beiden Messzeitpunkten. Die *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde ebenso erwartungsgemäß erst zum zweiten Messzeitpunkt signifikant. Dieser Befund kann mit Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) interpretiert werden, wonach die berufseinsteigenden Lehrpersonen ihre KollegInnen zunehmend als unterstützend erfahren und aus dieser Erfahrung heraus *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen generieren könnten. Über reziproke Wirkmechanismen ist eine Stärkung des Vertrauens in die eigene unterrichtliche Handlungskompetenz denkbar, weswegen sich die positiven Zusammenhänge erst zum zweiten Messzeitpunkt ergeben. Die Befunde lassen sich somit dahingehend interpretieren, dass nicht nur *lehrberufsspezifische*, sondern auch *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Einschätzungen der unterrichtlichen Handlungskompetenzen bei berufseinsteigenden Lehrpersonen relevant sind. Ein Zusammenhang zeigt sich jedoch erst nach einer Zeit der Eingewöhnung im Kollegium.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und schulischer Kontext

Die Überprüfungen der Hypothesen 4a, 4b und 4c, die Zusammenhänge zwischen der Anzahl der KollegInnen und dem aggregierten Wert der *kollektiven* Überzeugungen aus dem Kollegium postulierten, sind zum Teil nicht eindeutig zu interpretieren. Wie in Hypothese 4a angenommen, zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden und der Anzahl der KollegInnen. Es finden sich aber ebenso zwischen den *lehrberufsspezifischen* bzw. *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Anzahl der KollegInnen keine Zusammenhänge, wie diese in Hypothese 4b angenommen wurden. Hier wären in Anlehnung an die Überlegungen von Knoblauch & Woolfolk Hoy (2008) sowie Zaccaro et al. (1995), wonach in großen Gruppen eher Dissens und geringe Kohäsion zu verzeichnen sind

als in kleineren Gruppen, negative Zusammenhänge zu erwarten gewesen. Es hätte somit der Fall sein können, dass ein größeres Kollegium – in der Annahme, dass ein Zusammenhalt in einer kleineren Gruppe eher gelingt (Kriz & Nöbauer, 2008) – dem Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entgegensteht. Tatsächlich scheint die Größe des Zusammenhangs keinen Einfluss auf die *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Facette der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu nehmen. Das Ergebnis bezüglich der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stimmt mit Befunden von Goddard (2001) überein. Warum jedoch die Anzahl der KollegInnen keinen Zusammenhang mit der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweist, ist unklar. Die Befunde zeigen, dass die Einschätzung der Gruppenselbstwirksamkeit in keinem Zusammenhang mit der Größe eines Kollegiums steht. Möglicherweise werden auch in großen LehrerInnenkollegien nur wenige Lehrpersonen aus der gesamten Gruppe für die Einschätzung einer gemeinsamen Wirksamkeit herangezogen. Es könnte sein, dass in großen Kollegien Untergruppen gebildet werden, deren Mitglieder durch die gemeinsame Zusammenarbeit im kleinen Kreis zu *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelangen.

Ein weiterer Befund aus Hypothese 4c ist nicht eindeutig zu erschließen. Während sich die postulierten Zusammenhänge zwischen dem aggregierten Summenwert der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen des Kollegiums und den Werten der berufseinsteigenden Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt abbilden, zeigten sich diese wider Erwarten zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr. Warum diese bereits zum Berufseinstieg und nicht erst zum zweiten Messzeitpunkt vorliegen, wirft Fragen auf. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass das Kollegium den Rollenfindungsprozess, als eine virulente Frage erster Berufsbegegnung (Müller, 2010) unterstützt. Ein Kollegium mit hohen *kollektiven* Überzeugungen wäre für eine junge Lehrperson im Berufseinstieg hilfreich, um den eigenen Platz als Lehrperson bzw. die Rolle im Kollegium finden zu können. Entsprechende Ergebnisse, wonach *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erst aus *kollektiven* Überzeugungen (und nicht umgekehrt) erwachsen (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007), sprechen für eine solche Interpretation des Befundes. Zum zweiten Messzeitpunkt scheint dies jedoch unwichtig zu werden, was bedeuten könnte, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen möglicherweise über erste Routinen und eigene Erfolgserfahrungen verfügen, die sie vom Kollegium zunehmend unabhängig werden lassen. Dieser Befund könnte einen ersten Hinweis für den Anbeginn der EinzelgängerInnenmentalität darstellen, nach der Lehrpersonen eher über ein „individualistisches Berufsverständnis“ verfügen und

wie sich zeigte, nur ein geringes gemeinsames Zielverständnis besitzen (Gräsel et al., 2006).

Möglicherweise bauten die *berufseinsteigenden* Lehrpersonen auch zu rasch übereinstimmende *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit dem Kollegium auf, sodass sie diese ein Jahr später wieder relativierten. Dies würde den Befunden von Goncalo, Polman & Maslach (2010) nahekommen, wonach sich ein zu schneller Aufbau *kollektiver* Überzeugungen hinderlich für die spätere Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft in Gruppen erwies und somit entgegen der Annahme, dass es rasch zu *kollektiven* Überzeugungen kommen müsse, negative Auswirkungen mit sich bringen kann. So wäre es denkbar, dass ein unreflektiertes Commitment am Berufseinstieg durch die zunehmende Erfahrung mit dem Kollegium Abweichungen von der Gruppenmeinung bzw. eine gewisse Emanzipierung nach sich zieht. Der Befund könnte in Zusammenhang mit dem Rollenfindungsprozess und der Teambildung stehen, die mit personalen Veränderungen einhergehen (Kriz & Nöbauer, 2008). Diese Überlegungen könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, warum das Kollegium vor allem am Beginn der Tätigkeit von großer Bedeutung sein und mit der Zeit an Gewichtung verlieren könnte.

Vergleichende Analysen zwischen den Berufsgruppen der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen

Zu den Unterschieden in den Selbstwirksamkeitsfacetten zwischen berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrpersonen, die in den Hypothesen 5a, 5b und 5c postuliert wurden, bestätigte sich die Annahme, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer *allgemeinen* Wirksamkeitsüberzeugungen nicht unterscheiden. Allerdings zeigten sich auch keine Differenzen in den *lehrberufsspezifischen* und *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Dies bedeutet, dass die jungen Lehrkräfte bereits bei Aufnahme der Unterrichtstätigkeit wie ihre erfahrenen KollegInnen über gefestigte *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen und diese durch die Übernahme der Verantwortung im Beruf nicht geringer wurden. Ebenso scheinen die Berufseinsteigenden in der Lage zu sein, ihre *kollektiven* Überzeugungen so zu stärken, dass sie auch keine Unterschiede im Vergleich mit den Wahrnehmungen der erfahrenen KollegInnen zeigen. Dieser Befund muss jedoch vorsichtig interpretiert werden. Es überrascht, dass die kurze Zeit des Berufseinstiegs ausreicht, um zu entsprechenden

Erfolgserfahrungen u. ä. zu gelangen, sodass *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bereits hohe Stabilität erreichen.

Der Befund deckt sich nicht mit Ergebnissen aus anderen Studien, die signifikante Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen ermittelten. So zeigte sich in einer Studie von de la Torre Cruz und Arias (2007), allerdings an Hand einer kleinen Stichprobe (N=23), dass sich Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung im Allgemeinen selbstwirksamer erleben als berufseinsteigende Lehrkräfte. In einer Facette nur – und zwar in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich der Bewältigung von Schwierigkeiten auf Grund des familiären Kontexts der SchülerInnen – schätzten sich die jungen Lehrkräfte selbstwirksamer als die erfahrenen Lehrpersonen ein. Die Autoren führen den Befund darauf zurück, dass die jungen Lehrkräfte in dieser Hinsicht im Gegensatz zu den erfahrenen KollegInnen eher optimistischen, denn realistischen Einschätzungen unterliegen könnten. Dies stellt eine Argumentation dar, die vielleicht auch an dieser Stelle für den Befund der vorliegenden Stichprobe geltend gemacht werden könnte.

Vergleichende Analysen zwischen den berufseinsteigenden Lehrpersonen aus den beteiligten Regionen bzw. Standorten

Die Überprüfung der Unterschiede zwischen den Regionen in den Hypothesen 6a und 6b erbrachte signifikante Differenzen in den Einschätzungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich beinahe über alle Facetten hinweg und zu beiden Messzeitpunkten zeigten. Insbesondere die Lehrenden aus Österreich wiesen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf als die KollegInnen aus Deutschland und aus der Schweiz. Damit könnten sich die systembedingt-kulturellen Einflüsse, wie sie auch von Lipowsky et al. (2003) in einer kulturvergleichenden Studie ermittelt wurden, bestätigen.

Die regionenspezifischen Unterschiede sind allerdings nicht eindeutig festzumachen, sie lassen sich auf verschiedene Faktoren zurückführen. Dazu zählen neben den unterschiedlichen strukturellen Ausbildungskonzeptionen auch die Mentoratsprogramme und die berufsbegleitenden Maßnahmen im Berufseinstieg, die in den einzelnen Regionen Differenzen aufweisen. In Österreich und in der Schweiz unterrichten die Berufseinsteigenden vom ersten Schultag an in Eigenverantwortung, wohingegen die Berufseinsteigenden aus Deutschland im Referendariat stehen und damit noch vermehrter Kontrolle ausgesetzt sind. Sie stehen noch unter Leistungs- und Notendruck, wohingegen die

BerufseinsteigerInnen aus der Schweiz und aus Österreich sich voll und ganz auf das Unterrichten konzentrieren können. Es ist denkbar, dass die Berufseinsteigenden aus der Schweiz und aus Österreich Erfolgserfahrungen gegebenenfalls als eigene Leistung interpretieren, wohingegen ReferendarInnen aus Deutschland Erfolge beim Unterrichten den Mentoratspersonen und ihrer Unterstützung zuschreiben könnten. Allerdings kann diese Unterstützung auch positiv erfahren werden bzw. möglichen Wirren und Unsicherheiten im Berufseinstieg vorbeugen und auch berufliche Identifikation bewirken. Wie Dörr, Müller & Bohl (2009) berichten, ist im Zuge des Referendariats ebenso eine Stärkung des Selbstbewusstseins möglich. Allerdings spricht die Tatsache, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden im Verlauf des ersten Dienstjahres stabil blieben, eher dafür, dass Faktoren relevant sein könnten, die bereits vor dem Berufseinstieg oder während der Ausbildung wirksam waren.

Als Einflussfaktoren sind sowohl individuelle Voraussetzungen, Persönlichkeitsmerkmale (Mayr, 2011) oder auch pädagogische Vorerfahrungen denkbar (König, 2010, 2012). Sie alle sind bereits vor Antritt des Studiums wirksam. Auch institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen sind anzuführen, ebenso regionenspezifische Aufnahmeverfahren. Letztere finden vor allem an der österreichischen LehrerInnenausbildungsstätte statt, wohingegen in Deutschland der Zugang zur Ausbildung weitgehend offen ist (Blömeke, 2010). Die Aufnahmeverfahren in der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg gehen mit einem intensiven Assessmentverfahren einher, welches zu einer Rekrutierung von weitgehend selbstwirksamen Studierender führen könnte. Es werden Eignungsgespräche geführt, auch Vorsingen, Vorturnen und ein Motivations schreiben zur Feststellung der sprachlichen Eignung zählen zum Assessment. In St. Gallen finden ebenso Eignungsfeststellungen statt, sie erfolgen jedoch erst gegen Ende des ersten Studienjahres im Zuge einer Zwischenprüfung. Zu diesem Zeitpunkt ist anzunehmen, dass die Studierenden bereits erste unterrichtliche Kompetenzen erworben haben und sich hinsichtlich der gefällten Berufswahl bestätigt sehen könnten. Dieses Verfahren ist somit nicht mit einer Eignungsfeststellung *vor* Antritt der LehrerInnenausbildung vergleichbar.

Welche der strukturellen Unterschiede jedoch letztendlich zu den Unterschieden in den wahrgenommenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geführt haben, kann an Hand der vorliegenden Befunde nicht eindeutig geklärt werden. Es ist davon auszugehen, dass den ermittelten Unterschieden auch keine monokausalen Wirkmechanismen zu Grunde liegen, sondern gegebenenfalls weitere Faktoren von

Bedeutung sein könnten, die nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung waren.

10.2 Methodische Grenzen der quantitativen Untersuchung

Es zeigte sich, dass *allgemeine* und *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen theoriekonform am Berufseinstieg und am Ende des ersten Dienstjahres einen deutlichen Zusammenhang zur Kompetenzselbsteinschätzung aufweisen. Ebenfalls erwartungsgemäß wies die *kollektive* Facette erst zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Zusammenhang mit den Kompetenzselbsteinschätzungen der Lehrpersonen auf. Die Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen stellen daher mit Bezug auf die vorliegenden Befunde eine relevante Größe in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen im Berufseinstieg dar.

Einschränkend muss dennoch festgehalten werden, dass die berufseinstiegenden Lehrpersonen nicht nur mit hohen Selbsteinschätzungen, sondern auch mit hohen *allgemeinen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den Beruf einstiegen. Ebenso wiesen sie zu diesem Zeitpunkt bereits hohe *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf. Ferner waren keine Veränderungen und auch keine Unterschiede im Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen zu erkennen. Nachdem alle Facetten theoriegemäß auf Erfolgserfahrungen gründen, über die die Berufseinstiegenden noch nicht in ausreichendem Maße verfügen konnten, stellt sich die Frage, ob die Anlage der Studie hinsichtlich des quantitativen Zugangs in der Lage ist, diese Mechanismen sensibel zu erfassen. Dieser Überlegung wird im Folgenden nachgegangen.

Stichprobe

Ein möglicher Grund für die hohen Werte in den Kompetenzselbsteinschätzungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen könnten mit der Rekrutierung der ProbandInnen in Verbindung stehen. Alle Lehrpersonen wussten, dass sie im Zuge des ALPHA Projektes auch videografiert werden. Es wäre somit nicht auszuschließen, dass sich vorwiegend selbstwirksame Lehrpersonen für eine Teilnahme am Projekt entschieden haben. Es wäre aber auch denkbar, dass die Vorerfahrungen der Berufseinstiegenden, welche sie in ihrer Funktion als Vereinsmitglieder im Umgang mit Kindern hatten, diese Einschätzung im Sinne von Erfolgserfahrungen stärkten. Die hohen Werte könnten aber auch

Selbstüberschätzungen der Lehrpersonen darstellen. Dann würden die Einschätzungen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Kompetenzselbsteinschätzungen selbstwertdienliche Aussagen zum Ausdruck bringen, die mehr dem eigenen Wunsch nach Kompetenz denn einer realistischen Einschätzung entspringen. In diesem Falle könnten sie gegebenenfalls Entwicklungsprozesse verhindern, indem sie den Blick auf eigene Unzulänglichkeiten versperren (Flammer & Nakamura, 2002). Ebenso sind Verzerrungen in Bezug auf die Werte der KollegInnen der Lehrpersonen nicht auszuschließen, da diesen die Mitwirkung an der Untersuchung freigestellt war. Es wäre denkbar, dass wie bei der Stichprobe der berufseinsteigenden Lehrpersonen, vor allem Lehrpersonen aus Kollegien teilnahmen, die hohe *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufwiesen. Auch lag eine Einschränkung der Stichprobe der KollegInnen vor, es gingen überwiegend Befunde von Schulen aus der österreichischen und deutschen Region in die Untersuchung ein.

Methode

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den Umstand, dass die Befunde auf Selbsteinschätzungen beruhen. Es könnte eingewendet werden, dass Selbsteinschätzungen in die Nähe von Kompetenzerwartungen rücken, die dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ähnlich sind und die ermittelten Zusammenhänge holistische Abbildungen darstellen würden (Cramer, 2010; König & Tachtsoglou, 2012). Insofern ist zu kritisieren, dass in der vorliegenden Untersuchung Instrumente zur Selbsteinschätzung zum Einsatz kamen und diese nicht durch weitere Instrumente der Fremdeinschätzung ergänzt wurden. In einer Untersuchung von Müller (2010) zeigten zumindest Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der *allgemeinen* Facette keinen erkennbaren Einfluss auf die Selbsteinschätzungen der Kompetenz von ReferendarInnen. Auch kann der Einwand geltend gemacht werden, dass es nicht Ziel der Arbeit war, die tatsächliche Performanz der Berufseinsteigenden abzubilden. Es wurde mit Bezug auf Fraefel und Baer (2006) bzw. Kucharz (2009) davon ausgegangen, dass die Einschätzungen der Berufseinsteigenden zwar durchaus von einem ExpertInnenurteil abweichen und lediglich eine mögliche Handlungsfähigkeit abbilden können, die jungen Lehrkräfte jedoch über ein Metawissen in Bezug auf ihre eigene Kompetenzgenese verfügen und ihre Selbsteinschätzungen ein wesentliches Steuerungselement im Kompetenzerwerb darstellen.

Aus den Angaben der Berufseinsteigenden darf somit in Anlehnung an Kucharz (2009) und Oser (2001) abgeleitet werden, dass sie Handlungs*dispositionen* zum

Ausdruck bringen, die gegebenenfalls auch handlungsleitende Funktion übernehmen. Ebenso könnten weitere Verfahren der LehrerInnenbildungsforschung kritisiert werden, auch wenn es aktuell zunehmend gelingt relevante Wissensbestände von Lehrpersonen mittels eigens entwickelter Testverfahren valide zu erfassen. Die Messung nicht-kognitiver Faktoren im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen ist jedoch zu einem großen Anteil weiterhin auf Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen angewiesen. So basiert bspw. auch die Erfassung von Persönlichkeitsfaktoren als empirisch anerkanntes Verfahren auf Selbsteinschätzungen, die ebenfalls vielmehr Selbstcharakterisierungen im Sinne eines Selbstkonzepts als die tatsächlichen Personmerkmale abbilden (Mayr, 2012). Da es sich ferner um eine Längsschnittstudie handelt, ist anzunehmen, dass zumindest Verzerrungen ausgeschlossen werden können, da intraindividuelle Vergleiche für diese weniger anfällig sind.

Instrument zur Kompetenzselbsteinschätzung

Der Fragebogen zur Kompetenzeinschätzung wurde von der ALPHA ForscherInnengruppe in Anlehnung an weitere Instrumente aus dem Projekt (Vignette und Videografie) entwickelt. Das Verfahren war insofern noch wenig erprobt. Die so konstruierten Items wurden zwar in Anlehnung an die Fragestellungen von Oser (1997a), einem anerkannten Messverfahren, ergänzt, es wäre jedoch denkbar, dass der Fragebogen in ALPHA mögliche Entwicklungsverläufe nicht abbilden konnte, wie dies bei Dieck et al. (2010) in einer Studie zur Kompetenzgenese Studierender in verlängerten Praxisphasen der Fall war. Die AutorInnen der Studie stellten fest, dass die Entwicklung der Studierenden besser mittels eines qualitativen Verfahrens als durch Items der Standardgruppen nach Oser (1997a) kenntlich wurde.

Für die Entwicklung quantitativer Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzentwicklungsverläufen scheint es daher in Zukunft von Bedeutung zu sein, diese derart zu verfeinern, dass sie auch mögliche Veränderungen sensitiv zu messen in der Lage sind. Inwieweit es gelungen ist, über die eigens entwickelten ALPHA Items zur Handlungs- und Planungskompetenz Entwicklungen aufzuzeigen, wäre zu prüfen. Möglicherweise hätten diese auch im Hinblick auf die Kompetenzdimensionen, die den unterschiedlichen Instrumenten zu Grunde lagen und aus denen sie abgeleitet wurden, eine weitere Abstimmung verlangt.

Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Instrumente zur Ermittlung der Facetten der Selbstwirksamkeit sind im deutschen Sprachraum erprobt. Sie gelten als homogen und zuverlässig (Schmitz & Schwarzer, 2002). Allerdings handelt es sich durchweg um eindimensionale Skalen. Eine Differenzierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrkräften, die bspw. an den Kompetenzbereichen und Standards zur LehrerInnenbildung anforderungsspezifisch ausgerichtet ist, könnte jedoch einen lohnenswerten Ansatz darstellen. Gegebenenfalls ermöglichte dieser spezifischere Aussagen über Veränderungen der einzelnen Facetten im Berufseinstieg und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung. Ein Mittelwertevergleich bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden in unterschiedlichen Ausbildungsphasen, der mit eindimensionalen Messinstrumenten erfolgte, erbrachte in einer Studie von Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) keine signifikanten Unterschiede. Es zeigte sich, dass Verläufe von *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erst über multifaktorielle Skalen, die an den Standards für die LehrerInnenbildung ausgerichtet waren, abgebildet werden konnten. Auch wiesen nur die Subskalen aus dem multidimensionalen Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Zusammenhänge mit dem pädagogischen Professionswissen auf, während die eindimensional erfassten *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen keine Zusammenhänge zeigten.

In der vorliegenden Studie erschien es jedoch wichtig, erprobte und bewährte Instrumente einzusetzen. In Zukunft könnte allerdings die Erfassung mit stärker situations- und kontextspezifisch orientierten Instrumenten dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mehr gerecht werden.

Auswertungsverfahren

In Bezug auf die Auswertungsverfahren ist zu konstatieren, dass die Überprüfung korrelativer Zusammenhänge keine kausalen Schlüsse erlaubt. Zudem müssen die korrelativen Befunde auf Grund der kleinen Stichprobe vorsichtig interpretiert werden (Bortz & Döring, 2006). Es wäre denkbar, dass Zusammenhänge vorliegen, die jedoch auf Grund der geringen ProbandInnenanzahl verborgen blieben. Dies gilt insbesondere für die Ermittlung der Zusammenhänge zwischen den *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den schulischen Kontextfaktoren. Hier wäre es für weitere Analysen wichtig, eine ausreichende Zahl an Schulen für eine Beteiligung an der Untersuchung zu gewinnen.

Die hier angeführten Kritikpunkte lassen sich dahingehend entkräften, dass es gelungen ist, das quantitative Design um ein qualitatives Vorgehen zu ergänzen. Wie Müller feststellte (2010), ermöglicht dies den ProbandInnen im Vergleich zu hochstandardisierten Befragungsinstrumenten, frei über ihre Entwicklungsverläufe zu berichten. Dies kann auch für die vorliegende Studie konstatiert werden, wonach sich im Gegensatz zu den hohen quantitativen Einschätzungen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung und die Bedeutung des Kollegiums hinsichtlich des Aufbaus von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den qualitativen Befunden zeigte, dass die Berufseinsteigenden in hohem Maße auf Unterstützung angewiesen waren.

Ferner eröffnete die qualitative Analyse einen zusätzlichen Aufschluss über das Konzept der *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und auch die Triangulierung ausgewählter Aspekte trug zur Erweiterung eines Erkenntnisgewinns bei. Nicht zuletzt erfüllte die gewählte Vorgangsweise die Forderung nach qualitativen Studien, die zunehmend in der Forschung zur professionellen Kompetenzentwicklung (BMUKK & BMWF, 2010) und zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) formuliert wird.

10.3 Qualitative Ergebnisse zu den Kompetenzfaktoren

Die Analyse zur Ermittlung der Kompetenzfaktoren erbrachte übereinstimmend Dispositionen der Person als zentral für die Kompetenzentwicklung (siehe Kapitel 9.2). Entgegen den Erwartungen wurden in den Interviews Bereitschaften und Motive angeführt, die keine eigentlichen Kompetenzfaktoren im Sinne eines Fachwissens darstellen, wie diese in Bezug auf die Frage nach zentralen Kompetenzfaktoren zu erwarten gewesen wären. Das Ergebnis steht jedoch im Einklang mit empirischen Befunden von Hertrampf und Herrmann (1999) wonach Lehrpersonen auf die Frage nach ihrer professionellen Kompetenz ebenfalls mit Selbstcharakterisierungen antworten, die eher allgemeine als konkret auf den Unterricht bezogene Berufsbefähigungen kennzeichneten. Auch in dieser Studie ermittelten die Autoren Kompetenzbeschreibungen von Lehrkräften, die vorwiegend personale Sachverhalte bzw. die Lehrerpersönlichkeit als nennenswerte Kompetenzen und nicht ihre Professionalität anführten.

Dispositionen als Kompetenzfaktoren

Besonders auffallend ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Faktors, welcher den Bezug zu Kindern kennzeichnet, und der auf den ersten Blick vielmehr ein Berufswahlmotiv als einen Kompetenzfaktor darstellt. Die Gründe der Lehrpersonen, Motive bzw. Dispositionen als Kompetenzfaktoren zu betrachten, lassen sich jedoch mit Befunden zur Berufswahlmotivation und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen erschließen. Der Beziehungsaspekt, der sich prototypisch in dem Faktor Kinder zu mögen bzw. gerne mit ihnen zu arbeiten zeigt, stellt nach und Rothland (2011a) und Brühwiler (2001) das zentrale Hauptmotiv dar, LehrerIn zu werden. Somit kann dieses Motiv als grundlegende Disposition betrachtet werden, den beruflichen Anforderungen gut begegnen zu können. Allerdings ist der Beweggrund nicht unproblematisch, wenn er mit einer idealisierten Denkweise verbunden ist, welche den Lehrberuf als Berufung und per se als nicht erlernbar sieht. Diese Sichtweise käme nach Rothland (2011a) einer Reduzierung auf den Beziehungsaspekt gleich. Mit Bezug auf Holland (1997) sieht Rothland (2011a) den Lehrberuf als einen sozialen Beruf, der insbesondere Stärken im zwischenmenschlichen Bereich einfordert. Der Verweis der Lehrperson auf entsprechende Dispositionen, welche sie für die Ausübung des Lehrberufs auszeichnen, verwundert daher nicht. Es handelt sich um eine verbreitete Ansicht, inwieweit sie soziale Erwünschtheit kennzeichnet, ist jedoch nicht geklärt (Rothland, 2011a).

Die ermittelten Faktoren Geduld, Flexibilität, Offenheit für Neues oder Humor stellen darüber hinaus Motive der Person dar, die Strategien bzw. emotional-motivationale Komponenten umschreiben, welche die Befragten im Sinne von Selbstorganisationsdispositionen befähigen, ihren Entwicklungsprozess in Angriff zu nehmen. Sie lassen Aspekte erkennen, die den theoretischen Konzeptionen zur Kompetenzgenese folgend, als Selbstorganisationsdispositionen der Person umschrieben werden können. So führen die Lehrpersonen neben den Motiven auch Bereitschaften und Dispositionen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen an. Der Faktor Offenheit für Neues wird bspw. bei Borkenau und Ostendorf (2008) als Persönlichkeitsmerkmal geführt, das tatsächlich für die Heranbildung von Kompetenzen förderlich sein kann. Der Faktor ist somit in Anlehnung an Erpenbeck und Heyse (2007) als Selbstorganisationsdisposition zu interpretieren. Dies trifft auch auf die Faktoren Engagement und Zuverlässigkeit oder den Faktor Gelassenheit zu. Sie werden alle als Merkmale der Persönlichkeit im Fünf-Faktoren Modell von Ostendorf und Angleitner (2004) unter dem Merkmal der

Gewissenhaftigkeit subsumiert, welches mit Bezug auf die Autoren für die Kompetenz einer Person kennzeichnend ist.

Ferner fällt auf, dass der Kompetenzkomplex, welcher Aspekte der Person umschreibt, bei den erfahrenen Lehrkräften mehr als doppelt so oft auftritt. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass erfahrene LehrerInnen im Zuge der Berufslaufbahn ihre Kompetenz mehr auf ihre eigene Persönlichkeit und auf individuelle Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit zurückführen als bspw. auf Aspekte der Ausbildung. Für diese Annahme spricht, dass die erfahrenen Lehrpersonen Kompetenzfaktoren anführen, welche direkt die Auseinandersetzung mit der Tätigkeit thematisieren (bspw. Planung von Unterricht, Weiterbildung), wohingegen diese Aspekte von den Berufseinsteigenden nicht genannt werden. Vorerfahrungen bzw. Erfahrungskontexte *vor* Beginn der Ausübung des Berufs scheinen für die erfahrenen Lehrkräfte schon zu lange vergangen, als dass diese noch nachhaltig erinnert und als solche relevant für die Entwicklung betrachtet werden.

Erfahrungskontexte und Vorerfahrungen

Als zentrale Vorerfahrung nannten die Befragten Lehrpersonen in der nahen Verwandtschaft, die als Vorbilder gedient haben. Sie erachteten dies als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung, was Ergebnisse von Lamote und Engels (2010) stützen können, nach denen Studierende ein LehrerInnenbild von sich äußerten, das sich stark an verwandten Personen orientierte, die ebenfalls als Lehrpersonen tätig waren. Dieser Aspekt scheint in Verbindung mit sozial-kognitiven Vorstellungen über das Lernen am Modell vereinbar. War oder ist die Mutter Lehrerin, hat diese eine gewisse Vorbildwirkung inne, auch bietet sich dadurch die Möglichkeit des gemeinsamen Austausches. Allerdings zeigte sich, dass dieser Umstand nicht zwingend positive Auswirkungen auf die Kompetenz von Lehrpersonen nimmt, denn es bestehen bspw. keine signifikanten Unterschiede in der professionellen Orientierung von Studierenden mit und ohne Lehrpersonen in der Verwandtschaft (Lamote & Engels, 2010). Der damit verbundene Aspekt der Vertrautheit mit dem Lehrberuf stellt jedoch eine klassische Berufswahlmotivation dar. Diese frühe Festlegung auf den Beruf ist mit Bezug auf Kraler (2009) positiv zu betrachten, ein später Entschluss hingegen kann, wie Rothland ermittelte (2011b), einen Risikofaktor darstellen, der mit ungünstigen Bewältigungsmustern einhergehen kann.

Die Befunde lassen weiter erkennen, dass beide Gruppen von Lehrpersonen Vereinstätigkeiten als bedeutsam für ihre Kompetenzentwicklung angeben, die

Berufseinsteigenden mehr als die berufserfahrenen Lehrpersonen. Tätigkeiten in Vereinen stellt neben dem Austausch mit den KollegInnen (Grafendorfer, Neureiter und Längauer-Hohengaßner, 2013) und der Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit (BMUKK, 2013) eine klassisch informelle Lerngelegenheit dar, die von Erpenbeck und Heyse (2007) in einer Studie zu Kompetenzentwicklungsprozessen als zentral ermittelt werden konnten. Im Zusammenhang mit Kompetenzen von Lehrpersonen wird die Bedeutung dieser Vorerfahrungen nicht eindeutig berichtet. Nach Rothland (2011a) gibt zwar ein Großteil Lehramtsstudierender pädagogische Vorerfahrungen an, sie stellen jedoch keinen signifikanten Prädiktor für das pädagogische Wissen von Studierenden dar (König, 2010). Lediglich Vorerfahrungen im Zuge der Erteilung von Nachhilfeunterricht zeigten sich bedeutsam für die Heranbildung dieser Wissensfacette. Es ist jedoch denkbar, dass Erfahrungen aus Vereinstätigkeiten zwar nicht hinsichtlich des Aufbaus von pädagogischem Wissen oder professionellen Orientierungen, aber in Bezug auf die Klassenführung zentral sein könnten, da diese Lerngelegenheiten im Umgang mit der Leitung und Instruktion von Gruppen bereithalten. Ein entsprechender Nachweis für diese Annahme liegt nach den Recherchen der Verfasserin aber nicht vor.

Der Aspekt bestätigt die Ansicht von Erpenbeck und Heyse (2007) sowie von Hascher (2004), die davon ausgehen, dass die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen nicht nur vor und während, sondern auch im Zuge der Ausübung und außerhalb der Berufstätigkeit erfolgt. Damit müssen auch informelle Lerngelegenheiten im Zuge der Professionalisierung von Lehrpersonen ins Blickfeld rücken, denn in der Regel setzen die ProbandInnen ihre Vereinstätigkeiten auch im Beruf noch fort. Der Aspekt der Vorerfahrung ist im Übrigen in Verbindung mit der erstgereihten Motivgruppe stimmig. Wer eine Neigung zu Kindern besitzt, ist auch eher bereit, sich in der Freizeit mit Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen und einschlägigen Vereinstätigkeiten nachzukommen. Insofern kann argumentiert werden, dass dieser Beweggrund einen direkten Motor im Sinne eines intrinsisches Berufswahlmotivs für die Kompetenzentwicklung darstellt (König & Rothland, 2013), welches letztendlich zu einem indirekt leitgebenden Motiv für die Leistungsbereitschaft im Studium und die Kompetenzentwicklung im Beruf wird.

Formale Erfahrungskontexte der LehrerInnenausbildung sind bei allen berufseinsteigenden Lehrpersonen bedeutsam. Wenngleich Selbsteinschätzungen von Studierenden problematisch ausfallen können (Rauin & Meier, 2007; König & Tachtsoglou, 2012), wird die Ausbildung von den Befragten dieser Studie

rückblickend sowohl in Bezug auf praktische als auch auf theoretische Ausbildungsinhalte als wirksam erfahren. Die Berufseinsteigenden erachten die Ausbildung als eine zentrale Ausgangsbasis für die Kompetenzentwicklung. Als Inhalte werden schulpraktische Übungen und auch didaktische Inhalte angeführt, welche eine direkte Anwendung und Umsetzung im Unterricht erlauben. Die Befragten betonen die Bedeutung der schulpraktischen Übungen in der Ausbildung für die Entwicklung ihrer Kompetenzen. Für die Berufseinsteigenden dieser Studie scheint damit eine Entmystifizierung, wie Hascher (2006) sie in ihrer Studie feststellte, noch nicht eingetreten zu sein. Es wäre jedoch denkbar, dass auch sie ihre Praktikumserfahrungen im Zuge der Ausbildung nach einiger Zeit zu relativieren beginnen. Zum Zeitpunkt der Befragung ist dies jedoch noch nicht der Fall.

Die Befunde hinsichtlich des Unterschieds in der Einschätzung zur Bedeutung der Ausbildung für die Kompetenzentwicklung zwischen den Lehrpersonengruppen scheinen außerdem plausibel: So sind die Ausbildungsinhalte für die Berufseinsteigenden noch sehr präsent, wohingegen die Erfahrenen in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe einen starken Kompetenzfaktor sehen (Bergmann, 2000a; Hacker, 2005; Erpenbeck & Heyse, 2007; Franke, 2008). Auch Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie von den erfahrenen Lehrkräften genannt wurden, konnten von den Berufseinsteigenden noch gar nicht gesetzt und folglich auch nicht als bedeutend für die Kompetenzentwicklung erkannt werden. Für die Berufseinsteigenden stellen aber Erfahrungskontexte wie die LehrerInnenausbildung und Vorerfahrungen zentrale, schlüssige Aspekte der Kompetenzentwicklung dar.

Auseinandersetzung und Interaktion

Es zeigte sich, dass vor allem erfahrene Lehrpersonen die entsprechenden Freiheitsgrade, welche ihnen die unterrichtliche Tätigkeit in methodischer Hinsicht eröffnet, schätzen. Sie nutzen diese auch für individuelle Zielsetzungen (Hacker, 2005), wie die bewusste Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit als Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Expertise zeigt. Arbeits- und organisationspsychologische Befunde stützen dieses Ergebnis, wonach der Kompetenzentwicklungsprozess arbeitsimmanent und ohne Intervention durch erfahrene Personen als Vorgang der Selbstoptimierung stattfindet (Bergmann 2000a; v. Rosenstiel, 2007). Zentral für die vorliegende Studie erscheint jedoch das Ergebnis – und darin sind sich Berufseinsteigende und Berufserfahrene einig – dass der Faktor Kollegium neben dem stärksten Kompetenzkomplex der Person mit ihren

Dispositionen und Motiven in etwa gleich bedeutsam für die persönliche Kompetenzentwicklung eingeschätzt wird. Zu ähnlichen Befunden kam Mayr (2007, 2010b), nach denen Lehrpersonen neben der persönlichen Erfahrung ebenso kollegiale Anregungen und den Austausch im Kollegium als unterstützend für die Entwicklung der beruflichen Kompetenz einschätzten.

Das Ergebnis kann mit aktuellen Forschungsbefunden zur Kooperation und Lerngemeinschaften von Lehrpersonen in Verbindung gebracht werden (Hammerness et al., 2005; Bensen & Rolff, 2006; Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011), die den Nachweis von Lernprozessen in Gemeinschaften erbringen. Allerdings wurde der vorliegende Befund nicht in dieser Klarheit erwartet, wenngleich in einer Befragung des BMUKK (2000) zur Situation von LehrerInnen 80% der Lehrkräfte mit der Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen an der Schule zufrieden sind und dem Austausch untereinander hohe Bedeutung beimessen.

Dies erscheint ein interessantes Ergebnis, nach dem folglich nicht nur berufseinsteigende Lehrpersonen Zusammenarbeit und Austausch im Kollegium wünschen, sondern auch erfahrene Lehrpersonen. Der Befund der vorliegenden Studie weicht damit von Studien ab, die von einer Vereinzelung oder von einem individualistischen Berufsverständnis von Lehrpersonen sprechen (Ulich, 1996; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Terhart & Klieme, 2006; Kolbe & Reh, 2008). Der Faktor, der verschiedene Aspekte der Kooperation unter Lehrkräften abbildet, erweist sich nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) in einem Überblick zur Schuleffektivitätsforschung als bedeutsam, wie erfolgreiche Schulen (gemessen an den Leistungen der SchülerInnen) zeigen. Allerdings ist aus diesem Ergebnis kein voreiliger Schluss zu ziehen. Einschränkend muss festgehalten werden, dass die befragten Lehrpersonen das Kollegium wohl als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung wahrnehmen, dieses aber nicht mit einer vertieften Kooperationspraxis in Verbindung steht. Auch könnten zwischen den Aussagen der Lehrpersonen und der Zusammenarbeit mit dem Kollegium in der schulischen Realität Diskrepanzen bestehen, wobei jedoch die Aussagen der JunglehrerInnen gegen diese Bedenken sprechen.

Sie belegen, dass den Berufseinsteigenden ein Austausch mit den erfahrenen KollegInnen möglich ist. Sie diskutieren Verunsicherungen, Herausforderungen und Schwierigkeiten in einem geschützten Rahmen, womit der Auffassung von Braunisch und Brenken (2012) folgend, über die verbale Kommunikation der

emotionalen Labilisierungen eine Auflösung subjektiv erfahrener Unzufriedenheit und Erarbeitung von Handlungsalternativen vorstellbar wird. In der Semantik der Theorie der Selbstorganisation sind Prozesse der Verfestigung der Interiorisierung von Werten über den Austausch mit der Bezugsgruppe als zentraler Baustein im Kompetenzentwicklungsprozess angesprochen: Es finden Bewertungen der vollzogenen Handlungen in der sozialen Bezugsgruppe statt, die den Referenzrahmen des allgemein anerkannten Wertesystems bereithalten und verändernde oder stabilisierende Wirkung auf die Bewältigungsversuche der Berufseinsteigenden zeigen können. Der Prozess des Austausches mit den KollegInnen beinhaltet gleichzeitig die Möglichkeit, konkretes Feedback zum eigenen Unterrichtshandeln und emotionale Unterstützung zu erhalten, wie es sich als bedeutsam für die Heranbildung der Überzeugung in die eigene Wirksamkeit erwies (Rosenholtz, 1991; Bauer 2008). Hier zeigt sich somit eine zentrale Verbindungslinie zum Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der theoretischen Konzeption in Bezug auf ihre Quellen.

10.4 Qualitative Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Wie die Ergebnisse zur Ermittlung relevanter Kompetenzfaktoren verweisen auch die Befunde zu den Quellen *lehrberufsspezifischer* und *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf eine hohe Bedeutung von Lehrerkollegien als einen zentralen Kontextfaktor (siehe Kapitel 9.3). Ein Kollegium, dem es gelingt, sich gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung des schulischen Alltags zukommen zu lassen, hält insbesondere für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gute Rahmenbedingungen bereit.

Atmosphäre im Kollegium

Die Lehrpersonen der vorliegenden Studie erfahren das Kollegium bis auf wenige Ausnahmen als eine Quelle als emotionale Ressource (1a), der Beruhigung und Entlastung. Sowohl die berufseinsteigenden als auch die erfahrenen Lehrpersonen finden in ihrem Kollegium Rückhalt und betonen die gute Atmosphäre (siehe Kapitel 9.3.1). Diese Atmosphäre, wie sie die beschriebenen Kollegien kennzeichnet, kann mit Bezug auf die bereits angeführten Konstituenten als Basis für die Entwicklung eines Kollektivs dargestellt werden, das mit dem nötigen Vertrauen für die

Heranbildung *kollektiver* Kompetenzerwartungen gekennzeichnet ist. In ihnen scheint ein Schlüssel zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu liegen. Theoretische Bezüge zu den ermittelten Kategorien ergeben sich nicht nur zum Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sondern auch zu sozialpsychologischen Konzepten von Gruppenbildungsprozessen und zur Stimmungsforschung. Die ermittelten Konstituenten lassen sich ebenso hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine gute und produktive Leistungsbereitschaft im Team in den Kontext organisations-psychologischer Konzepte einordnen.

Emotionale Ressource – Privatheit – Zugehörigkeit

Affektive Zustände vermittelt durch ein Klima der emotionalen Unterstützung, des Rückhalts und der wertschätzenden Rückmeldung, stärken Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Sinne Banduras (1997). Sie wurden von Bandura (1997, 2001) als schwächste Quelle für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konzeptioniert. In der vorliegenden Studie wurden jedoch Hinweise dafür gefunden, dass diese Quelle das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit intensivieren kann und zumindest für die Befragten im Berufseinstieg relevanter ist als angenommen. Ähnliche Wirkungen wurden auf die „teacher-certainty“ (Rosenholtz, 1991) oder verwandte Konzepten wie die pädagogische Wirksamkeitsüberzeugung nachgewiesen, wonach das „gefühlte“ Arbeitsumfeld als Rahmenbedingung gilt, die nach Bauer (2012) den Zusammenhang zwischen den Variablen eher als Verursacher denn als Wirkung hervorruft. Die Atmosphäre bringt eine positive Stimmung hervor und geht mit Wohlbefinden einher. Jungen Lehrpersonen werden die Ängste vor der neuen Aufgabe genommen, aber auch erfahrene Lehrpersonen benötigen emotionalen Rückhalt in schwierigen Situationen.

Die Befunde geben auch jenen AutorInnen Recht, welche die Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen aus der Perspektive der Stimmungsforschung diskutieren (Hascher & Krapp, 2009) und wie bei Bandura (1995, 1997) Emotionen als Informationsträger fassen, die als förderlich für Sinnggebung, Ziel- und Handlungsorientierung (Greif, 1998a) gelten. Auch gelangen nach Schaarschmidt (2005), wie Hascher und Krapp (2009) festhalten, psychisch gesunde Lehrkräfte zu einer realistischen Einschätzung ihrer Wirkungsmöglichkeiten und Zielsetzungen, sie weisen eine hohe Widerstandskraft auf und zeigen häufig positive Emotionen in Bezug auf das Kompetenzerleben und auf die Qualität der sozialen Unterstützung aus ihrem beruflichen Umfeld. Auch Untersuchungen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie bestätigen die

Bedeutung einer starken Gruppenkohäsion für die Wahrnehmung eines erhöhten Wohlbefindens (Ulich & Wülser, 2005) und die Steigerung der individuellen Arbeitszufriedenheit (v. Rosenstiel, 2007). In eine ähnliche Richtung weisen Untersuchungen über den Nutzen der Kooperation für Lehrkräfte und Schulen, wonach Kooperationen auf Dauer Entlastung bringen, das professionelle Niveau heben und sich auf die Berufszufriedenheit positiv auswirken (Prenzel & Fischer, 2009). Die Befunde der vorliegenden Studie untermauern diese Annahmen, ferner liefern sie Hinweise dafür, dass Emotionen auch in Gruppen als Informations- und Stimmungsträger fungieren, die sowohl auf das Kollegium als auch auf die einzelnen Mitglieder Wirkung zeigen. Diese Überlegungen könnten auch eine mögliche Erklärung dafür bieten, dass die Berufseinsteigenden auf Grund der positiven Gestimmtheit innerhalb der Gruppe auch eher zu den unverstellten Selbsteinschätzungen gelangten.

Über den Zusammenhalt in der Gruppe erleben die Lehrpersonen ein Gefühl von Privatheit und Zugehörigkeit, wie sie in sozial-psychologischen Theorien unter dem Begriff der Kohäsion diskutiert werden (Mann, 1997; Sader, 2002) und wie Attribute der Kohäsion, Konformität und Kongruenz als zentrale Aspekte in allen Gruppen (Forgas, 1999) gelten. Die Befunde deuten darauf hin, dass sie die Grundlage für die Kooperation und gegenseitige Unterstützung im Kollegium (Bonsen & Rolff, 2006) und die Voraussetzung für die Heranbildung der Gruppenidentität bilden (Kriz & Nöbauer, 2008; Tippelt & Schmidt, 2012). In Anlehnung an Forgas (1999) mit Bezug auf Miller et al. (1983) ist es auch in sozialen Berufen wichtig, Privates zu enthüllen, damit sich die Kommunikationspartner untereinander wohlfühlen. Der Wunsch sich gut zu kennen, kann daher für Lehrpersonen von Bedeutung sein, nach dem sie einem sozialen Beruf nachgehen, dem der Beziehungsaspekt insgesamt als zentrale Normvorstellung eingeschrieben ist (Rothland, 2011b).

Mit der gegenseitigen Wertschätzung im Kollegium und der Tatsache, dass Ziele gemeinsam verfolgt werden, ergeben sich Merkmale, wie sie für Teams konstitutiv sind (Greif, 1998b). Die ermittelten Konstituenten spiegeln zentrale Attribute von Gruppen wider, die ihr Funktionieren sicherstellen (Mann, 1997; Sader, 2002). Außerdem deuten die Aussagen der Befragten in Anlehnung an Spieß (2004) darauf hin, dass eine Form der Zusammenarbeit vorliegt, wie sie im Allgemeinen in der Begriffsbildung zur Kooperation beschreibend ist: Die Lehrpersonen führen Situationen an, die durch einen Bezug auf andere Mitglieder in der Gruppe (im vorliegenden Fall die KollegInnen) gekennzeichnet und auf *gemeinsam zu erreichende Ziele* ausgerichtet ist; gleichwohl basiert die Zusammenarbeit auf einer

Basis des *Vertrauens* und der Autonomie; auch verpflichtet sie sich letztendlich der Reziprozität als einer gemeinsamen Norm (Spieß, 2004). Das Fehlen dieser Attribute kann zu Abwanderung oder Abspaltung in Untergruppen und somit zum Rückzug aus der Gemeinschaft führen (Kriz & Nöbauer, 2008), wie sich dies auch in der vorliegenden Untersuchung zeigte. Aus Situationen der Zwietracht können schwerlich Erfolgserfahrungen, als stärkste Quelle für die Überzeugung in die *kollektive* Selbstwirksamkeit, erwachsen.

Bedeutung des Kollegiums

Die Analyse zur Bedeutung des Kollegiums lassen sich theoretisch in die Forschung von Kooperationen in Gruppen bzw. unter Lehrpersonen einordnen. Ferner liegen theoretische Anknüpfungspunkte zu sozial-psychologischen Ansätzen vor, die von einer Interdependenz unter den Gruppenmitgliedern ausgehen, wenn es darum geht, bestimmte Ziele erreichen zu wollen. Indem eine Beziehungsgestaltung gelingt, können Herausforderungen gemeinsam angegangen (siehe Kapitel 9.3.3), Ziele verfolgt und entsprechende Strategien entwickelt werden (9.3.4), woraus die Wahrscheinlichkeit auf gemeinsame Erfolgserfahrungen erwächst, die gegebenenfalls richtungweisend für antizipierte Leistungen werden (Bandura, 1997; Schwarzer & Warner, 2011). Sie ermöglicht eine wirkungsvolle Zusammenarbeit, welche die persönliche Professionalisierung und das Lernen im Team stärkt (Kriz & Nöbauer, 2008): Indem die erfahrenen Lehrpersonen ihr Wissen an die jungen Lehrpersonen weitergeben und an eigenen Erfahrungen teilhaben lassen, sind Konstituenten genannt, welche als zentrale Voraussetzung für das Praktizieren des Lernens in Teams gelten. Dieser Aspekt der Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kooperation ist noch relativ neu (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011). Es zeigte sich jedoch bereits, dass zwischen dem Ausmaß der Kooperation an Schulen und der Qualität des Unterrichts Zusammenhänge bestehen (Kolbe & Reh, 2008).

Indem die KollegInnen durch ihre Bereitschaft zur inhaltlichen Unterstützung (2a) die professionelle Weiterentwicklung der BerufseinsteigerInnen fördern, stärken sie den Aufbau ihrer *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die jungen Lehrpersonen finden Vertrauen, sich gegenseitig mit den KollegInnen abzustimmen zu wollen (2b), sie hegen die Zuversicht, dass eigene Unzulänglichkeiten durch andere kompensiert (2c) und eine gemeinsame Weiterentwicklung bzw. Ko-Konstruktion (2d) möglich ist (siehe Kapitel 9.3.2). Es zeigte sich ferner, dass über die Kommunikation in Bezug auf emotionale Erfahrungen mit der sozialen Bezugs-

bzw. Berufsgruppe affektive Spannungen gelöst, Unsicherheiten geklärt, Handlungsoptionen gemeinsam entwickelt und die Überzeugung in die eigene Kompetenz gebildet, wiederhergestellt oder gestärkt werden können (Braunisch & Brenken, 2012). Hiermit deuten sich Prozesse an, die auch der theoretischen Vorstellung von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen entsprechen.

Wird über die gegenseitige Unterstützung persönliche Entwicklung und die Stärkung des Vertrauens in die eigene Kompetenz möglich, lassen sich die Befunde ebenso mit Ergebnissen von Skaalvik und Skaalvik (2007) in Einklang bringen, wonach *lehrberufsspezifische* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihren Ausgang in den *kollektiven* Überzeugungen der Lehrpersonen nehmen. Auch kann mit Bezug auf Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004) argumentiert werden, dass die Kollegien Kulturen aufweisen, die einer *kollektiven* Entwicklung als gemeinsamer Norm verpflichtet sind und somit ein kollaboratives Setting zeigen, welches mit Bezug auf Rosenholtz (1991) die *teacher certainty* stärkt. Sie stellen damit Parameter bereit, die der Kompetenzentwicklung junger Lehrpersonen förderliche Rahmenbedingungen eröffnen.

Die Ergebnisse, welche einem triangulativen Ansatz folgen, geben Grund zu dieser Argumentation. Wie die Gegenüberstellung der Fallbeispiele in Kapitel 9.4 zeigte, vermittelte das Kollegium der hoch *kollektiv* selbstwirksamen Berufseinsteigenden Vertrauen und die Bereitschaft zur Unterstützung, was ihr die Möglichkeit zur Weiterentwicklung eröffnete. Indem sie sich jederzeit mit Fragen an ihre KollegInnen wenden konnte und ihre Schwierigkeiten im Kollegium gemeinsam diskutiert und Lösungen entwickelt wurden, fühlte sie sich ernst genommen und in ihren Bewältigungsversuchen bestätigt. Im Gegensatz dazu hielt die Junglehrerin mit niedriger *kollektiver* Selbstwirksamkeit Distanz zum Kollegium, um den Streitigkeiten zu entgehen. Der Zusammenhalt im Kollegium fehlte, die Bereitschaft zur Übernahme von Herausforderungen und gemeinsamen Zielen war kaum bis gar nicht gegeben. Im einen Fall konnte das Kollegium einen stärkenden Einfluss auf die *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden nehmen; im anderen hatte es vielmehr den Anschein, dass die Schwierigkeiten im Kollegium zu Verunsicherung bzw. Rückzug bei der Berufseinsteigenden führten und dem Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entgegenstanden.

Wer etwas erreichen möchte, ist in der Regel auch auf Unterstützung aus der Gruppe angewiesen (Bandura, 1997), woraus sich die Bedeutung der Gruppe für

das Individuum erschließt: Sie ermöglicht dem Einzelnen nicht nur die Erfüllung von Bedürfnissen (Mann, 1997, Sader, 2002), sondern auch die individuelle Abstimmung mit der Gruppe (Festinger, 1954), wie dies von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen geschätzt wird. Sie macht die Einschätzung des individuellen Handelns im Vergleich mit den KollegInnen möglich. Dies erlaubt eine Rückversicherung, inwiefern die eigene Einschätzung stimmig ist, und eine kongruente Vorgangsweise, die Sicherheit bietet. Hier schwingt der Aspekt reziproker Arbeitsteilung mit: Es werden Materialien ausgetauscht – eine Art der Zusammenarbeit, die in LehrerInnenkollegien häufig zu finden ist (Schmich, Schreiner & Toferer, 2009) – bzw. es wird auf die Kompetenz der KollegInnen in Fachgebieten vertraut, in denen selbst Grenzen wahrgenommen werden. Dies ermöglicht eine Arbeitserleichterung und „Kompetenzkompensierung“, die als angenehm erfahren wird.

Im Sinne von Kast (2009) ziehen die Lehrpersonen damit einen Nutzen aus der Kooperation mit den KollegInnen. Allerdings impliziert diese auch die gemeinsame Verpflichtung zur reziproken Unterstützung (Spieß, 2004). Somit liegt die Bedeutung des Kollegiums für jede Lehrperson in seinem interdependenten Charakter als ein definierendes Merkmal von Gruppen (Neber, 2006). Jede einzelne Lehrperson bringt sich in die Gruppe ein und erhält im Gegenzug Unterstützung für die professionelle Entwicklung, Kongruenz in Bezug auf das unterrichtlich-pädagogische Handeln und die Möglichkeit zur gemeinsamen Weiterentwicklung.

Umgang mit Herausforderungen und Zielen

Betrachtet man die Übernahme von Herausforderungen und gemeinsamen Zielen als Zeichen der Leistungsbereitschaft und Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Kollegium, stehen die Befunde in Zusammenhang mit der theoretischen Konzeption *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Ferner ergeben sich Bezüge zu Modellen der LehrerInnenprofessionalität, die sich bspw. für Schratz et al. (2008) im Umgang mit Herausforderungen oder in der Begegnung mit Veränderungen die Professionalität eines LehrerInnenkollegiums zeigt.

Dass eine gute Kooperation in den meisten Kollegien gelebt wird, zeigen die Angaben der Lehrpersonen in Bezug auf die Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten, deren Strategien in Ansätzen im Sinne von Gräsel, Fußangel und Parchmann (2006) auch Ko-Konstruktionen und somit „echte“ Kooperationen erkennen lassen. Es ging jedoch im Umgang mit Herausforderungen nicht nur darum, gemeinsam nach Lösungen zu suchen oder Ziele zu verfolgen, sondern

auch darum, dass die Probleme einzelner als gemeinsames Problem angegangen werden. Die ermittelten Kategorien schließen somit jeweils kollektive und individuelle Aspekte ein: Es werden gemeinsame Ziele in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit angeführt, die jeder einzelnen Lehrperson bei der Bewältigung der beruflichen Aufgabe von Nutzen sind. Somit erleichtert das Kollegium seinen Mitgliedern auf Grund seiner Anstrengung das Erreichen von gemeinsamen (Bandura, 1997; Mann, 1997) aber auch von individuellen Zielen.

Selbst jene Ziele, welche der Gemeinschaft im Kollegium dienen und eindeutig einen kollektiven Aspekt formulieren, erfüllen dem einzelnen Individuum letztendlich den Wunsch nach Zugehörigkeit. Es zeigt sich dabei, dass gemeinsame Ziele das persönliche Engagement aller KollegInnen voraussetzt, auch von jenen, welche das antizipierte Ziel wenig(er) attraktiv finden. Die angeführten Prozesse zeugen von einem sozialen Druck, der aus den gemeinsamen Zielvorstellungen des Kollegiums erwächst und erst die Erreichung des Ziels im Sinne eines Wir-Erlebnisses ermöglicht. So kann in Anlehnung an Jerusalem et al. (2007) aufgezeigt werden, dass *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Auswirkungen auf die Ziele nehmen, welche sich ein Kollegium setzt. Damit es jedoch zu einem Commitment in Bezug auf gemeinsame Zielsetzungen kommt, scheint es wichtig, dass die Gruppe auch Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder erfüllt und ein partizipatives Vorgehen verfolgt (v. Rosenstiel, 2007). Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass auch dem Umgang mit Herausforderungen und Zielen Strukturen der Interdependenz zugrunde liegen, wie sie als zentraler Mechanismus im Zuge des Aufbaus *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgezeigt wurden.

Rolle der Schulleitung

Die Rolle der Leitung wird in arbeits- und organisationspsychologischen Ansätzen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gewährleistung produktiven Gruppenverhaltens diskutiert. Insofern können die ermittelten Subkategorien auf theoretische Perspektiven bezogen werden, welche sich mit der Effektivität von Gruppen beschäftigen. Ebenso wird der Leitung in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen hohe Bedeutung in ihrer Funktion als UnterstützerInnen von berufseinsteigenden Lehrpersonen beigemessen. Mit Bezug auf Bandura (1993) leistet die Leitung der Schule somit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Schule und zur Unterstützung von BerufseinsteigerInnen (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Bauer, 2010). Die Schulleitung ist für Berufseinsteigende aus zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Sie vermittelt in Interaktion mit dem Kollegium die

Schulkultur und somit die normativen Erwartungen in Bezug auf gemeinsame Zielsetzungen (Rosenholtz, 1985,1991; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004), zudem kann sie einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen leisten (Gräsel & Mandl, 2007; Blömeke, 2010). Der Führung kommt aber auch eine hohe Bedeutung in Bezug auf Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse zu (Kriz & Nöbauer, 2008).

Die Befragten der vorliegenden Studie fühlen sich in den meisten Fällen von der Schulleitung in ihren Anliegen unterstützt. Sie steht in schwierigen Situationen hinter den Lehrpersonen, was berufseinsteigenden als auch erfahrenen Lehrpersonen hilft. Es wurde ferner deutlich, dass die Leitung der Schule unterschiedliche Anstrengungen hinsichtlich der Integration von JunglehrerInnen unternimmt. Dies spiegelt sich in den Aussagen zur Rolle der Leitung im Kollegium wider, die von den meisten – nicht aber von allen Lehrpersonen, wie die triangulativen Befunde zeigen – als Teil des Kollegiums wahrgenommen wird. Es scheinen zudem schwache Hierarchien vorzuliegen, trotzdem wird es geschätzt, wenn die Leitung ihrer Leitungsfunktion im Sinne einer Entscheidungsgewalt nachkommt.

Inwiefern die Befunde Hinweise ergeben, dass die Leitung einen Beitrag zur *kollektiven* Selbstwirksamkeit leistet, geht nicht deutlich hervor. Ihre Bedeutung ließe sich am ehesten indirekt über die Schaffung partizipativer und kooperativer Strukturen in Entscheidungsfindungsprozessen erschließen (Kriz & Nöbauer, 2008), da beide Lehrpersonengruppen angeben, sich in Entscheidungsprozessen von der Leitung eingebunden zu fühlen. Sie steuern somit die Kommunikation (v. Rosenstiel, 2007) im Kollegium und übernehmen Verantwortung für die Gruppe. Die Tatsache, dass die Leitung die Lehrpersonen an der Schule bspw. gegenüber Eltern stützt, könnte die Gruppenzugehörigkeit und das Vertrauen im Kollegium insgesamt stärken. Indem ferner die meisten LeiterInnen als an den Problemen der Lehrpersonen interessiert beschrieben werden, dürften sie überzeugend wirken und somit eine gute Vorbildfunktion haben (Greif, 1998c), woraus ihnen ein Beitrag zur Überzeugung im Kollegium, Schwierigkeiten gemeinsam zu meistern, gelingen könnte. Um die genannten Prozesse jedoch näher umschreiben und detaillierte Angaben zur Rolle von LeiterInnen im Zuge von Aufbauprozessen *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wären weitere Analysen erforderlich.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde dieser Studie die Bedeutung der Unterstützung aus dem Kollegium hinsichtlich des Aufbaus *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Bedeutung der Interdependenz, die als

Schlüssel für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezeichnet wurde, leitet sich aus der Tatsache ab, dass die meisten berufseinsteigenden Lehrpersonen (bis auf eine Ausnahme) ihrem Kollegium Attribute zuweisen, die für eine hohe *kollektive* Wirksamkeit im Kollegium sprechen: Das Kollegium bietet Gelegenheit zur professionellen Entwicklung (2a), ermöglicht eine inhaltliche Abstimmung (2b) und Kompetenzen anderer können genutzt werden (2c). Ferner eröffnet es über die Auseinandersetzung mit beruflichen Inhalten ein gemeinsames Fortkommen im Sinne einer Ko-Konstruktion (2d) und es erleichtert die Zusammenarbeit in organisatorischen Fragen (2e). Auch gemeinsame Herausforderungen (3a-3d) und Ziele (4a-4c) werden angepackt und die Leitung wird als unterstützend erfahren. Dies bedeutet, dass die jungen bzw. erfahrenen Lehrpersonen mit jeweils einer Ausnahme in ihren Kollegien ein Umfeld vorfinden, das von einer gemeinsamen Wirksamkeit geprägt scheint.

Die Studie liefert somit Hinweise dafür, dass in einem schulischen Umfeld, welches durch hohe *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kollegium gekennzeichnet ist, letztendlich auch die individuellen, *lehrberufsbezogenen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der jungen Lehrkräfte eine Stärkung erfahren. Auch ging hervor, dass berufseinsteigende Lehrpersonen einen deutlichen Nutzen für ihre Kompetenzentwicklung davontragen, wenn sie einem hoch *kollektiv* selbstwirksamen Lehrerkollegium angehören.

Abschließend kann daher festgehalten werden, dass die für eine Kompetenzgenese erforderlichen Lernprozesse im Beruf eine Fortsetzung finden, wobei ein Kollegium, das über entsprechende *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügt, für berufseinsteigende und auch erfahrene Lehrpersonen eine zentrale Rahmenbedingung für die Weiterentwicklung und Stärkung professioneller Kompetenz darstellt. Das Ergebnis steht damit in Verbindung mit der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1997, 2001), der Kompetenzdefinition Weinerts (2001a) und ebenso im Sinne organisationspsychologischer Erkenntnisse (Bergmann, 2000; Hacker, 2005, v. Rosenstiel, 2007): Die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen vollzieht sich unter dem Einsatz persönlicher Dispositionen, Bereitschaften und Überzeugungen, sie erfolgt nicht isoliert von anderen sondern über Verhaltensmodelle aus dem sozialen Kontext. Ferner gelingt die Entwicklung professioneller Kompetenz in der Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit und dem Kollegium, womit sich der Kreis der Kompetenzkomplexe auf theoretischer Ebene schließt. Mit Prenzel und Fischer (2009) kann festgestellt werden, dass Professionalisierung mehr ist als ein individueller Prozess, sondern die Berufsgruppe als Gesamtes betrifft.

10.5 Methodische Grenzen der qualitativen Untersuchung

Den qualitativen Befunden der vorliegenden Arbeit sind auch Grenzen gesetzt, denen im Folgenden nachgegangen werden soll. Sie werden hinsichtlich der Untersuchung zu den Kompetenzfaktoren und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen jeweils getrennt diskutiert.

Kritik in Bezug auf die Ermittlung relevanter Kompetenzfaktoren

Fragebogeninstrument

Die Befragung erfolgte in einem schulischen Kontext und die Ergebnisse dürfen daher nicht losgelöst von diesem interpretiert werden. Es lag daher nahe, neben den Motiven der Person auch das Kollegium als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung anzuführen. Die Bedeutung des Kollegiums soll daher nicht überbewertet werden, wenngleich die Befunde auf eine hohe Relevanz im Zuge der Entwicklung von jungen Lehrpersonen verweisen. Es waren diesbezügliche Erwartungen bei den Befragten vorhanden, die auch bei der Interviewerin, trotz Bemühung um Objektivität, nie ganz ausgeschlossen werden dürfen (Gläser & Laudel, 2009). Der Intention, die Leitfrage zur Ermittlung relevanter Kompetenzfaktoren im Zuge dieser Befragung möglichst offen zu halten, konnte deshalb in Wirklichkeit nur bedingt nachgekommen werden. Dennoch kann diesen Überlegungen entgegnet werden, dass es in der Fragestellung um die Entwicklung der *beruflichen* Kompetenz ging, und deshalb von den Befragten – neben den Motiven und Dispositionen der Person – vornehmlich Faktoren des beruflichen Umfelds als relevant assoziiert wurden.

Es könnte auch argumentiert werden, dass die Frage zur Ermittlung relevanter Kompetenzfaktoren und das schriftliche Festhalten auf Moderationskarten zwar rasch zu konkreten Ergebnissen, dass im Zuge dieser kurzen Reflexionsphase doch zentrale Aspekte unerkannt blieben und damit nicht zur Sprache kamen. Dies könnte auch der Grund dafür sein, warum die befragten Lehrpersonen vermehrt auf Motive und Dispositionen zurückgriffen als auf erfahrungsbasierte Momente der Kompetenzentwicklung. Ein narrativer Zugang hätte womöglich deutlicher Aufschluss über entwicklungsrelevante Erfahrungen erbringen können. Es war jedoch nicht die Intention der Studie, tiefer liegenden Strukturen nachzugehen, sondern bewusste Aspekte zu ermitteln, um gegebenenfalls berufsbegleitende Maßnahmen zur Unterstützung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen ableiten zu können. Damit erwies sich das gewählte Verfahren am vorteilhaftesten. Dass sich

Motive und Dispositionen der Lehrperson und das Kollegium als ein zentrale Kompetenzfaktoren ermittelt ließen, stellt somit die Konzeptionierung von Weiterbildungskonzepten vor die Frage, wie diese Aspekte in Zukunft vermehrt Berücksichtigung finden könnte.

Analysemethode

Es wäre denkbar, dass das Verfahren wenig geeignet war, kausale Mechanismen aufzuzeigen, welche eine vertiefte Erkenntnis hinsichtlich des Kompetenzaufbaus und des Aufbaus von *lehrberufsspezifischen* und insbesondere von *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hätte erbringen können. In Ergänzung zur quantitativen Befragung liefern die qualitativen Befunde jedoch Hinweise dafür, dass Kompetenzentwicklungsprozesse bereits vor Beginn der Ausbildung einsetzen und auch mit dem Abschluss der Ausbildung noch nicht beendet sind, wie dies im Allgemeinen auch als zwingend im Sinne einer kontinuierlicher Weiterentwicklung von Lehrpersonen (Hammerness et al., 2005; Blömeke, 2002, 2010, Colin, 2012) erachtet wird. Sie beinhalten Aspekte, die auf die Bedeutung person- und situationsgebundener Faktoren im Zuge der Kompetenzentwicklung verweisen und Ansätzen rechtgeben, die bereits in der Ausbildung eine persönlichkeitsfokussierte Ausrichtung einfordern (BMUKK & BMWF, 2010). Auch zeigte sich in der Bedeutung des Kollegiums als Faktor für die Kompetenzentwicklung, dass die hohen Einschätzungen aus der quantitativen Befragung in Bezug auf die unterrichtlichen Fähigkeiten kritisch zu überdenken sind. Vor allem die Aussagen der Berufseinsteigenden Lehrpersonen lassen Entwicklungsbedarf erkennen, der von den KollegInnen unterstützt wird.

Kritik in Bezug auf die Analyse der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

In Bezug auf die Befunde zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde deutlich, dass von interdependenten Mechanismen ausgegangen werden muss, dennoch lassen diese keine eindeutigen Aussagen zu, welche die Gewichtung der Quellen betreffen. Die Befunde legen nahe, dass emotionale Vorgänge einen größeren Beitrag leisten als dies die theoretische Konzeption vorsieht, allerdings bleiben weitere Faktoren unberücksichtigt, die ebenso von Bedeutung sein könnten. Insofern sind weitere Analysen erforderlich, um diese Frage klären zu können.

Auswahl der InterviewpartnerInnen

Es ist zu konstatieren, dass die Interviews ausschließlich mit Personen aus der Region Vorarlberg durchgeführt und keine InterviewpartnerInnen aus den anderen Projektregionen zur Teilnahme eingeladen wurden. Wäre der Forderung nach einem

„Theoretical Sampling“ nachgekommen worden (Lamnek, 2010, S. 95), hätten auch InterviewpartnerInnen aus anderen Regionen befragt werden müssen. Dies war jedoch im Zuge der Dissertation nicht möglich, da die Interviews alle von der Dissertandin selbst durchgeführt wurden. Mit diesem Umstand war allerdings die Tatsache verbunden, dass systembedingt-kulturelle Aspekte (Lipowsky et al., 2003), die gegebenenfalls weitere Aufschlüsse in Bezug auf die Entwicklung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hätten erbringen können, ausgeblendet blieben.

Interviewleitfaden

Es zeigt sich, dass die Fragestellung nach Situationen, in denen das Kollegium als bedeutend erfahren wurde, die Schilderung von Erfahrungen mit dem Kollegium in eine Richtung steuerte, die Erinnerungen an positive Erfahrungen evozierte. Es ging somit der Vorsatz, die Leitfragen strukturiert auszurichten, um einen gezielten Erkenntnisgewinn zum Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu erhalten, mit einer Lenkung in eine bestimmte Denkrichtung einher, die ursprünglich nicht intendiert war. Insofern kann es sein, dass eine Thematisierung schwieriger Situationen im Kollegium auf Grund der Fragestellung ausblieb und möglicherweise eine geschönte Darstellung der Situation im Kollegium beschrieben wurde. Mit diesem Umstand kann die Ausblendung von Aspekten, die gegebenenfalls Aufschluss über die Bewältigung von Konflikten in Kollegien mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ergeben hätten, verbunden sein. Allerdings kann dem entgegnet werden, dass die Dissertandin, als ehemalige Lehrerin, den Befragten durch ihr aufrichtiges Interesse und eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Kollegien im Sinne einer „Interessensannäherung“ (Mayring, 2002, S. 146) insofern Vertrauen entgegenbringen konnte, sodass auch kritische Aussagen in Bezug auf das Kollegium hervorgingen, wie die Schilderungen einer berufseinsteigenden und einer erfahrenen Lehrperson zeigen.

Analysemethode

Als weiterer Kritikpunkt ist anzuführen, dass die ermittelten Kategorien keiner Übereinstimmungsprüfung mit weiteren Kodierenden unterzogen wurde und somit kein Grad gemeinsamer Übereinkunft vorliegt (Mayring, 2002). Dieses Gütekriterium qualitativer Forschung sollte durch die Diskussion des induktiven Kategoriensystems in einer ForscherInnengruppe sicher gestellt werden. Ebenso wurden die Befunde im Rahmen eines Forschungstreffens an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg dem Kollegium präsentiert, was zur Konkretisierung der Kategorien beitrug. Im Rahmen der Dissertation erschien es nicht möglich – anders als bei der Durchführung von größeren qualitativen Studien – in Kooperation mit weiteren

ForscherInnen eine Interkoderreliabilität anzustreben. Die gewählte Vorgangsweise kann keine Reliabilitätsprüfung ersetzen.

Es war deshalb wichtig, eine differenzierte Verfahrensdokumentation darzulegen, um die Systematik des Vorgehens ausreichend erkenntlich und nachvollziehbar zu machen. Ebenso wurde mittels Triangulation versucht, unterschiedliche Zugänge zur Forschungsfrage vorzunehmen (Mayring, 2002, Flick, 2008). Dass die Triangulation der qualitativen und quantitativen Befunde nur in Hinblick auf einen kleinen Ausschnitt und nicht auf sämtliche Befunde erfolgte, ist gleichfalls kritisch anzumerken. Auch die Ergebnisse zu relevanten Faktoren der Kompetenzentwicklung hätten einer Triangulation unterzogen werden können, um weitere Aufschlüsse über ihre Bedeutung im Hinblick auf die Kompetenzgenese der Lehrpersonen zu gewinnen. Im Zentrum des Interesses standen jedoch die Ergebnisse in Bezug auf die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wohingegen weitere auswertungsrelevante Aspekte, die beiden Facetten der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffend, auf Grund von Kapazitätsgründen ausbleiben mussten.

Ferner musste die Dissertandin die Untersuchung eingrenzen. Auf Grund der Tatsache, dass sie eine quantitative Analyse und einen Vergleich derselben mit qualitativen Ergebnissen anstrebte, waren einschränkende Maßnahmen zu treffen. Wichtig erschien es aufzuzeigen, dass das Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen bedeutsamen, aber nicht den einzigen relevanten Faktor im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen bei Lehrpersonen darstellt (Schwarz & Warner, 2011), sondern ebenso kontextuelle Faktoren zu berücksichtigen sind. Indem sich das kollegiale Umfeld neben den Motiven und Dispositionen der Lehrperson in den Interviews als zentraler Faktor der Kompetenzentwicklung und Lerngelegenheit erwies, konnte dies auch deutlich herausgestellt werden. Die Befunde erbrachten ferner Hinweise dafür, dass die Atmosphäre im Kollegium in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Erleben *kollektiver* Selbstwirksamkeit gesehen werden kann. Eine überdauernd negative Stimmung im Kollegium ist *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wenig zuträglich, eine positive Stimmung jedoch stärkt das Vertrauen in die gemeinsame Wirksamkeit. Somit bieten die Befunde Hinweise für eine Erkenntnis, wonach affektiven und mit positiven Wahrnehmungen verbundenen Zuständen, als Quelle für den Aufbau *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, eine stärkere Bedeutung beigemessen werden kann, als dies die theoretische Konzeption von Bandura (1997) vorsieht. Außerdem wurde deutlich, dass die Kollegien, die ein gesundes

Interpretation der Ergebnisse

Maß an *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erkennen lassen, einen wichtigen Beitrag für den Aufbau der *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei berufseinsteigenden Lehrpersonen leisten können.

11 Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, die Kompetenzentwicklung berufseinstiegender Lehrpersonen als einen Prozess zu beschreiben, der in Auseinandersetzung mit der Arbeitstätigkeit und dem jeweiligen sozialen Umfeld erfolgt. Als relevante Disposition, die diesen Prozess moderiert, wurden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen angenommen, die im Sinne motivationaler Voraussetzungen einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsprozess zeigen sollten. Im Zentrum der Überlegungen standen die *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, welche neben der *allgemeinen* und *lehrberufsspezifischen* Facette, die Brücke von der Kompetenzentwicklung als einem individuellen Vorgang zu einer Genese auf kollektiver Ebene über reziproke Wirkmechanismen beschreibt. Dabei wurde der Annahme aktueller Modelle zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen Folge geleistet, wonach sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Merkmale von Lehrpersonen zentrale Konstituenten der Kompetenzgenese abbilden. Ferner wurde die These verfolgt, dass das Kollegium als relevante Lerngelegenheit im Berufseinstieg den Prozess der Kompetenzentwicklung förderliche bzw. hinderliche Strukturen eröffnet.

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit bestätigte sich diese Annahme, wonach neben Motiven und Dispositionen der Person das Arbeitsumfeld „Kollegium“ im Zuge von Kompetenzentwicklungsprozessen junger LehrerInnen ein bedeutendes Entwicklungsmoment darstellt. Es kann Rahmenbedingungen bereit halten, welche die Kompetenzgenese von Lehrpersonen in hohem Maße begleiten und unterstützen können. Die Befunde geben somit jenen Kompetenzmodellen recht, die nicht nur die Situationsspezifität von Lernprozessen als Entwicklungsmoment aufgreifen, sondern auch Erfahrungskontexte des beruflichen Umfelds als Lerngelegenheiten berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang können aus der Perspektive des kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes das Angebot-Nutzungsmodell, aber auch das COACTIV-Modell und das Standardmodell genannt werden, die Aspekte des sozialen Kontexts in ihren Konzeptionen integrieren. Die zentrale Handlungsagentin bzw. der Handlungsagent bleibt in diesen Modellen jedoch stets die Lehrperson selbst. Auch wenn die Bedeutung des Kontexts den Modellvorstellungen zu Grunde gelegt wird, scheint er im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzen in der gegenwärtigen Forschungslage jedoch eine eher untergeordnete Rolle einzunehmen. Die Befunde der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass er im

Zuge der Kompetenzentwicklung bedeutsamer sein könnte, als bisher angenommen wurde. Ebenso legen Studien, die sich mit der Berufseinstiegsphase befassen, verstärkt den Fokus auf die Bedeutung der Unterstützung bspw. durch MentorInnen in der Berufseinstiegsphase, wobei die Rolle des Kollegiums gleichfalls weitgehend ausgeblendet bleibt, wenngleich dieses die natürliche Bezugsgruppe der jungen Lehrpersonen bildet.

Studien zum Arbeitsplatz von Lehrpersonen, welche das soziale Umfeld als bedeutenden Faktor ermitteln konnten, lieferten dagegen lohnenswerte Ansätze (Rosenholtz, 1991; Letgers, 1999; Bauer, 2012), um die vorliegenden Befunde zu unterstreichen. Sie belegen, dass die Bereitschaft im Kollegium zur gemeinsamen Zusammenarbeit und Zielsetzung den *individuellen* als auch den *kollektiven* Entwicklungsprozess beeinflussen können, wie sich dies auch in der vorliegenden Untersuchung zeigt. Die Ergebnisse bestätigen auch theoretische Konzeptionen, welche emotionale Prozesse als relevante Begleitfaktoren in Lernprozessen begreifen (Hascher & Krapp, 2009; Richter et al., 2011) und das Arbeitsklima als bedeutsamen Faktor für die Funktionsfähigkeit von Teams umreißen (Greif, 1998b): Wer sich im Kollegium wohlfühlt und Vertrauen in die gemeinsame Gruppe fassen kann, greift eher auf die Kompetenzen des Kollegiums zurück, und findet umso mehr wieder Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit. Sie legen außerdem die Vermutung nahe, dass von ihnen ein stärkerer Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden ausgeht, als dies die theoretische Konzeptionierung des Konstrukts nahelegt (Bandura, 1997; Goddard et al., 2004).

Die Befunde deuten ebenso darauf hin, dass berufseinsteigende Lehrpersonen eines Kollegiums, welches sich der gemeinsamen Kooperation (Gräsel et al., 2006; Spieß, 2004) mit jungen Lehrpersonen als schulische Norm- und Wertvorstellung verpflichtet fühlt (Goddard et al., 2000, Goddard et al., 2004), Gelegenheit erhalten, zusammen mit den KollegInnen professionelle Handlungsoptionen zu entwickeln (Kriz & Nöbauer, 2008). Ebenso ist ihnen die Rückmeldung in unterrichtlichen Angelegenheiten und verbalen Zuspruch gewiss, sodass ein Aufbau *lehrberufsspezifischer* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelingt (Rosenholtz, 1991; Bauer, 2012). Junge Lehrpersonen profitieren somit in hohem Maße von der Fähigkeit zu einer positiven Beziehungsgestaltung im Kollegium.

Aus Sicht der Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eröffnet das Kollegium einen Erfahrungskontext, welcher den berufseinsteigenden Lehrpersonen

stellvertretende Erfolgserfahrungen bereithält, verbale Überzeugungen auf Grund der gemeinsamen Vertrauensbasis mit hoher Wirkungskraft entgegenbringt und ein emotionales Gefühl der Bewältigbarkeit schwieriger Situationen im schulischen Alltag ermöglicht (Bandura, 1997). Die Leistungen des Teams können zur Vorbildwirkung und Maß für das Lernen in der Schule werden (Senge, 2006). Aus Sicht der Theorie des selbstorganisierten Handelns, hält das Kollegium förderliche Parameter bereit, die richtungsgebend werden und die professionellen Kompetenzen von berufseinsteigenden Lehrpersonen (Braunisch & Brenken, 2012) vorantreiben (Erpenbeck & Heyse, 2007): Aus dem Vertrauen in die eigene bzw. kollektive Handlungskompetenz kann die Erweiterung entsprechender Handlungsdispositionen gelingen, in dem schwierige Situationen nicht umgangen, sondern bewusst aufgesucht (Bandura, 1995, 1997) und die Entwicklung der Kompetenzen willentlich vorangetrieben werden. Unter dieser Perspektive können *lehrberufsspezifische* und *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Indiz dafür betrachtet werden, inwiefern es zu Erfahrungen kommt, die einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Ferner bieten die Befunde auch Hinweise dafür, dass *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wie verschiedentlich postuliert wird (Schwarzer & Warner, 2011; Sharma et al., 2011), ein Maß für die Innovationsbereitschaft und Zielerreichung eines Kollegiums (Tschannen-Moran et al., 1998) darstellen.

Ausblickend soll mit Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) festgehalten werden, dass die Zuweisung von berufseinsteigenden Lehrpersonen zu den Schulen bzw. Klassen mit Bedacht erfolgen sollen. Es muss gewährleistet sein, dass junge Lehrkräfte möglichst rasch zu Erfolgserlebnissen geführt werden bzw. die Stärkung bereits vorhandener *lehrberufsspezifischen* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelingt. Die gängige Praxis der Zuweisung von sogenannten „schwierigen“ Klassen an Berufseinsteigende (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) kann den Aufbau dieser Facette von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erschweren oder das eingangs vorhandene Engagement und die Freude am Beruf nachhaltig untergraben. Damit die Stärkung bzw. der Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelingt, scheinen Berufseinsteigende in hohem Maße auf ein unterstützendes Kollegium und eine Leitung angewiesen zu sein, die Interesse an ihnen zeigen, die sie in ihrer Einarbeitungsphase beraten, und unter deren Mithilfe gegebenenfalls Kompetenzen ausgeglichen bzw. weiterentwickelt werden können. Die Berufseinsteigenden können dann über die kollegiale Unterstützung vor Ort zu Erfolgserfahrungen geführt bzw. durch verbale Überzeugungen und glaubhaftes Feedback aus dem Kollegium über schwierige

Situationen im Berufseinstieg hinweg begleitet werden. Eine Atmosphäre, welche den jungen Lehrpersonen eine gute Eingliederung ins Kollegium ermöglicht, kann Rollenfindungsprozesse, die in der Berufseinstiegsphase virulent sind (Keller-Schneider, 2010; Müller, 2010) unterstützen.

Berufseinstiegsmodelle für Lehrpersonen müssen somit im Auge behalten, dass das Kollegium durch seine Verhaltensweisen, Ansichten und Einstellungen im Rahmen erster beruflicher Begegnungen, wirkungsmächtige Einflussgrößen auf Ebene des Berufs und auf Ebene der Organisation bzw. des Arbeitsplatzes (Europäische Kommission, 2010) darstellt. Dieses Postulat findet in den theoretischen Überlegungen zu den reziproken Wirkmechanismen zwischen den Determinanten individueller Handlungsfähigkeit und dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung seine Begründung (Bandura, 1986; Pajares, 1996), wonach das Verhalten einer Person – im vorliegenden Fall ihre berufliche Handlungsfähigkeit und professionelle Kompetenz – in steter Wechselwirkung mit der jeweiligen Umgebung erfolgt. Ebenso gelingt dies mit Verweis auf die Theorie der Selbstorganisation, welche die persönliche Kompetenzentwicklung in den Kontext von Organisationen stellt (Erpenbeck & Heyse, 2007; Greif, 1998a), deren soziale Werte und Normen u.a. die Basis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen legen.

Wichtig dabei ist, dass die Probleme der Berufseinsteigenden vom Kollegium in gemeinsamer Verantwortung aufgegriffen werden. Dies scheint in Lehrerkollegien zu gelingen, die angesichts ihrer *kollektiver* Überzeugung in die gemeinsame Wirksamkeit, den Berufseinsteigenden zu *lehrberufsspezifischen* Erfolgserfahrungen verhelfen und eine Vertrauensbasis in die gemeinsame Kompetenz schaffen, die zur Stärkung *kollektiver* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der JunglehrerInnen beiträgt. Das Kollegium bestätigt sich an Hand der vorliegenden Befunde in seiner Funktion als lernende Gemeinschaft und Lernumgebung (Berkemeyer et al., 2011, womit diesem eine hohe Verantwortung zur Unterstützung von berufseinsteigenden Lehrpersonen beigemessen werden kann (Europäische Kommission, 2010).

Ist eine Schule bzw. ein Kollegium auf Grund widriger Konstellationen nicht in der Lage, förderliche Rahmenbedingungen für Berufseinsteigende bereitzustellen, wird es notwendig sein, über eine gezielte und nachhaltige MentorInnenschaft eine entsprechende Unterstützung bereitzustellen (Richter et al., 2011). Wichtig erscheint, dass die jungen Lehrpersonen dabei nicht als defizitär hinsichtlich ihrer

professionellen Kompetenz wahrgenommen werden (Beck & Kosnik, 2002), sondern deren Ideen und ihr gegenwärtiger Wissensstand Anerkennung erfahren bzw. als Potenzial für die gemeinsame Weiterentwicklung im Kollegium erkannt werden (Hericks, 2006). Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass Kollegien mit hohen *kollektiven* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen junge Lehrkräfte als „vollwertige“ LehrerInnen akzeptieren, auch wenn diese offensichtlich noch auf Unterstützung angewiesen sind. Die *kollektive* Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Kollegiums kann in Anlehnung an die vorliegenden Befunde als Gradmesser für die Bereitschaft zur Aufnahme von JunglehrerInnen geltend gemacht werden, die in der Lage ist, diesen sowohl auf der Ebene des Berufs als auch auf Ebene der Organisation den Einstieg zu erleichtern.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Adaptierte Darstellung des Modells professionellen pädagogischen Handelns (Bauer 1998, S. 353)	35
Abbildung 2: Strukturzusammenhang der relevanten Voraussetzung für selbstorganisiertes Handeln (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 163)	37
Abbildung 3: Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Brunner et al., 2006, S. 523)	55
Abbildung 4: Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009, S. 73).....	57
Abbildung 5: EPIK Domänen der LehrerInnenprofessionalität (Schratz et al., 2008, S. 128).....	59
Abbildung 6: Makromodell der LehrerInnenkompetenz (Frey und Jung 2011, S. 61)	65
Abbildung 7: Modell der Determinanten nach der Vorstellung triadischer Reziprozität (Bandura 1986, zit. nach Pajares, 1996, S. 544)	103
Abbildung 8: Rahmenmodell von ALPHA (Baer et al. 2006) sowie Kennzeichnung der theoretischen Bezüge bzw. Instrumente der vorliegenden Arbeit in roter Umrandung.....	179
Abbildung 9: Multimethodischer Untersuchungsplan: Verlauf der Untersuchung, Instrumente und Untersuchungspersonen	180
Abbildung 10: Ablaufmodell induktiver und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring und Brunner 2006) in adaptierter Darstellung.....	185
Abbildung 11: Kompetenzkomplexe berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen im berufsbiographischen Verlauf.....	206
Abbildung 12: Übersicht Hauptkategorien.....	217
Abbildung 13: Gegenüberstellung der Werte der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (K-SWK) der fünf interviewten berufseinsteigenden Lehrpersonen zu t1 und t2.....	236

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe (bLP; eLP) zum ersten Messzeitpunkt auf Regionen verteilt	168
Tabelle 2: Stichprobe der KollegInnen aus den Schulen der bLP	169
Tabelle 3: Instrumente aus ALPHA und Ergänzung.....	172
Tabelle 4: Dimensionen aus dem Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung (Handlungskompetenz, Planungskompetenz und Anker-Items nach Oser).....	173
Tabelle 5: Überblick zu den Dimensionen aus dem Fragebogen zur Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (allgemeine, lehrberufsspezifische und kollektive Facette)	174
Tabelle 6: Aufbau des Interviews nach Themenfeldern.....	175
Tabelle 7: Leitfragen aus dem Interview zu den Themenbereichen der Kompetenzentwicklung und der Facette der kollektiven Selbstwirksamkeit	177
Tabelle 8: Kennwerte der Selbstwirksamkeitsfacetten und Selbsteinschätzung der Kompetenzen	194
Tabelle 9: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (t1)	196
Tabelle 10: Ergebnisse des t-Tests hinsichtlich der Veränderungen der Selbstwirksamkeitsfacetten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt	197
Tabelle 11: Korrelationen (nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Dimensionen der unterrichtlichen Handlungskompetenz zum ersten Messzeitpunkt (t1).....	198
Tabelle 12: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) zwischen den Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der unterrichtliche Handlungskompetenz zum zweiten Messzeitpunkt (t2).....	198
Tabelle 13: Ergebnisse der Korrelationen nach Pearson zwischen der Anzahl der KollegInnen an der Schule und den aggregierten Werten der <i>kollektiven</i> Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der KollegInnen.....	200

Tabellenverzeichnis

Tabelle 14: Ergebnisse des t-Tests mit abhängiger Messung für die drei Skalen der Selbstwirksamkeit der berufseinsteigenden (bLP) und erfahrenen Lehrpersonen (eLP)	201
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Facetten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die vier beteiligten Regionen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie die Befunde der ANOVA	203
Tabelle 16: Kompetenzfaktoren der Berufseinsteigenden.....	214
Tabelle 17: Faktoren der Kompetenzentwicklung berufseinstiegender und erfahrener Lehrpersonen	215
Tabelle 18: Hauptkategorie (HK) 1 – Atmosphäre im Kollegium	218
Tabelle 19: Hauptkategorie (HK) 2 – Bedeutung des Kollegiums.....	222
Tabelle 20: Hauptkategorie (HK) 3 – Definition.....	225
Tabelle 21: Hauptkategorie (HK) 4 – Ziele im Kollegium.....	227
Tabelle 22: Hauptkategorie (HK) 5 – Rolle der Schulleitung	229

14 Literaturverzeichnis

- Abel, J., & Faust, G. (Eds.) (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Pädagogik*, 57(5), 674–694.
- Abele, A. E., Brehm, W., & Pahmeier (1997). Sportliche Aktivität als gesundheitsbezogenes Handeln. In R. Schwarzer (Ed.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2nd ed., pp. 117–149). Göttingen u.a.: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer vierjährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009a). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of vocational behavior*, 74(1), 53–62.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009b). How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 803–824.
- Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 381–397). Münster u.a.: Waxmann.
- Aebli, H. (2001). *Denken, das Ordnen des Tuns. Bd.1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allen, R. M., & Casbergue, R. M. (1997). Evolution of novice through expert teachers recall: Implications for effective reflection on practice. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 741–755.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.
- Antonovsky, A., & Franke, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R. (Ed.) (1997). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R. (1997). Schlüsselqualifikationen - Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik. In R. Arnold (Ed.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung* (pp. 134–148). Hohengehren: Schneider.

- Asendorpf, J. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Baer, M. & Fraefel, U. (2003). *Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. Forschungsgesuch zuhanden der Internationalen Bodenseehochschule (IBH)*. Kreuzlingen.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., et al. (2006). Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In F. Eder, A. Gastager, & F. Hofmann (Eds.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (pp. 237–251). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., et al. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15–47.
- Baer, M., & Guldemann, T. (2010). *Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit*. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Unveröffentlichter Abschlussbericht, PH Zürich und PH St. Gallen.
- Baer, M., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Wyss, C., Dörr, G., et al. (2009). Auf dem Weg zur Expertise beim Unterrichten - Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 118–144.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Baitsch, C. (1996). Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen. Psychologische Überlegungen zu einem Analyse- und Bewertungskonzept. In K. Denisow, W. Fricke & B. Stieler-Lorenz (Eds.), *Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie*. Forum Zukunft der Arbeit. Heft 5. (102-112). Friedrich Ebert Stiftung. Bonn.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51–64.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274–284.
- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing Mathematics for Teaching. *American Educator*, 14–46.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective-efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(52), 1–26.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Eds.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 12. Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (pp. 167–192). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., & Schelle, C. (Eds.) (2000). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 12. Professionalisierung im Lehrberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), 34–55.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (2nd ed., pp. 839–856). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Bauer, K.-O. (2010). *Pädagogische Qualität messen: Ein Handbuch*. Münster: Waxmann.
- Bauer, K.-O. (2012). *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann.

- Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (2012) (Eds.). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Baumert, J., & Kunter (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 7–25). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum Placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Beck, K., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010). Editorial: Lehrerkompetenzen: Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns davon erhoffen? In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *Was wir wissen und was wir wissen müssen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft*. (pp. 1–13). Landau: Empirische Pädagogik.
- Beck, K., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Eds.) (2010). *Was wir wissen und was wir wissen müssen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Benz, A., & Lehner, M. (2009). Berufseinführung im Kanton St. Gallen. *Journal für LehrerInnenbildung*, (3), 26–31.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bergmann, B., Fritsch, A., Gopfert, P., Richter, F., Wardanjan, B., & Wilczek, S. (Eds.) (2000). *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Waxmann: Berlin.
- Bergmann, B. (2003). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Eds.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2nd ed., pp. 229–260). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bergmann, B. (2000a). Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In B. Bergmann, A. Fritsch, P. Gopfert, F. Richter, B. Wardanjan, & S. Wilczek (Eds.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit* (pp. 11–39). Waxmann: Berlin.
- Bergmann, B. (2000b). Konzept zur Untersuchung arbeitsimmanenter Kompetenzentwicklung - Ansatz und Projektziele. In B. Bergmann, A. Fritsch, P. Gopfert, F. Richter, B. Wardanjan, & S. Wilczek (Eds.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit* (pp. 41–54).

- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 225–247.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken - Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal of Educational Research Online*, 2(1), 168–192.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Biebrich, R., & Kuhl, J. (2004). Handlungsfähigkeit und das Selbst. Persönlichkeitsbedingte Unterschiede in der Bewältigung von Kapitulation. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(2), 57–77.
- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 163(1-2), 62–70.
- Bierhoff, H.-W., Lemiech, K., & Rohmann, E. (2012). Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und freiwilliges Arbeitsengagement. *Wirtschaftspsychologie*, 14(1), 83–90.
- Bifie (Ed.) (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2003). *Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung. Retrieved October 02, 2013, from <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/>.
- Blömeke, S. (Ed.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 13–36). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 82–110.
- Blömeke, S. (2010). Unterrichten lernen. *Friedrich Jahresheft*, XXVIII, 12–15.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008a). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (pp. 15–48). Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, C. (2008b). Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (pp. 195–217). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Döhrmann, M. (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 77–103.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Eds.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Eds.) (2010). *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., et al. (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung: Jahrgutachten 2010*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- BMBF (2007). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Retrieved November 16, 2013, from <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf>.
- BMBF (2008). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden*. Retrieved March 08, 2011, from https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf.
- BMUKK (2013). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz*. Retrieved November 15, 2013, from <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549>.
- BMUKK (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft pädagogischer Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Retrieved October 11, 2012, from http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf.
- Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Blömeke (Ed.), *Handbuch Lehrerbildung* (pp. 152–164). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae* (2.th ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Bormann, I., & de Haan, G. (Eds.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (6th ed.)*. Berlin: Springer.

- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4th ed.)*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.- M. & Valtin, R. (Eds.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bensen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (Eds.) (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung: Handreichung zur Pressekonferenz*. 9.12.2008. Retrieved November 15, 2013, from http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/-Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe0809/VL/TIMSS_2007_Pressemappe.pdf.
- Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E., & Nolle, T. (Eds.) (2012). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandau, H., Holzinger, A., & Seel, A. (2013). Studienangebot Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. *Erziehung und Unterricht*, 163(1-2), 8–15.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 1–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Braunisch, M., & Brenken, A. (2012). *Neue Wege in der Lehrerausbildung. Coaching als Personalentwicklungsinstrument*. Hohengehren: Schneider.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). *Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie: Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 177–212). Göttingen Seattle: Hogrefe.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 22–48). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Eds.), *Die Wirksamkeit der*

- Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (pp. 343-397). Zürich: Rüegger.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9.(4), 521–544.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 95(4), 821–832.
- Carle, U., & Buchen, S. (Eds.) (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung: Band 2*. Weinheim: Juventa.
- Carlsburg, G. B. v. & Müller, M. (2007). *Schule im Wandel - Lehrerbildung in der Diskussion*, from <http://www.bibliothek.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/13-19.pdf>.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233–257.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clausen, M., Reusser, K., & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122–141.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AREA Panel on Research and Teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coelen, T., & Otto, H.-U. (Eds.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen-Scali, V. (Ed.) (2012). *Competence and Competence Development*. Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Combe, A., & Helsper, W. (Eds.) (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrman, U. Hericks, & M. Lüders (Eds.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule Lehrerbildung und Unterricht* (pp. 85–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De la Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641–652.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Perspectives in social psychology*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Denisow, K. (Ed.) (1996). *Forum Zukunft der Arbeit: Vol. 5. Partizipation und Produktivität: Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie*. Bonn: Forschungsinst. der Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Technik und Gesellschaft.
- DESI-Konsortium (Ed.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., & Reinhoffer, B., et al. (Eds.) (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Hohengehren: Schneider.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T., & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Praxisjahr Biberach" durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks, & M. Lüders (Eds.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule Lehrerbildung und Unterricht* (pp. 99–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dobischat, R., & Düsseldorf, K. (2012). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Eds.), *Lexikon Pädagogik* (pp. 78–91). Weinheim: Beltz Lexikon.
- Doll, J., & Prenzel, M. (Eds.) (2004). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann.
- Dörr, G., Müller, K., & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, et al. (Eds.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (pp. 161-181). Hohengehren: Schneider.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Eberhard, U., & Wülser, M. (Eds.) (2005). *Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (2.th ed.). Wiesbaden: Gabler.

- Eder, F., Gastager, A., & Hofmann, F. (Eds.) (2006). *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann.
- Ericsson, K. A. (Ed.) (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erpenbeck, J. (2012). Kompetenzverständnis und Kompetenzcoaching. In M. Braunisch & A. Brenken (Eds.), *Neue Wege in der Lehrerbildung. Coaching als Personalentwicklungsinstrument* (pp.7-11). Balmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen - eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann (Eds.), *Kompetenzmanagement in der Praxis. Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster u.a.: Waxmann.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2.th ed.). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von (Eds.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2nd ed.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz*. Köln: Wolters-Kluwer.
- Erpenbeck, J., & Weinberg, J. (1993). *Menschenbild und Menschenbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Europäische Kommission (2010). *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger*. Retrieved February 08, 2013, from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_de.pdf.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Eds.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (pp.327–362). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 114–140.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C: Sage.
- Flammer, A., & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44), 83–112.

- Flaker, V., & Schmid, T. (Eds.). *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft*. Wien: Böhlau.
- Flick, U. (2008). *Triangulation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Eds.) (2012). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (9.th ed.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation: Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Fraefel, U., & Baer, M. (2006). Standards erforschen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 52–59.
- Franke, G. (2008). *Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frei, F., Deull, W., & Baitsch, C. (1984). Arbeit und Kompetenzentwicklung: Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. *Schriften zur Arbeitspsychologie* (39). Bern: Huber.
- Frenzl, A. C., & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283–295.
- Frey, A. (2006). Die Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), 30–46.
- Frey, A., & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (4). Landau: Empirische Pädagogik.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (pp. 237–293). Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, R., & Schwarzer, R. (1994). Selbstwirksamkeit zur sportlichen Aktivität: Reliabilität und Validität eines neuen Meßinstruments. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(3), 141–154.
- Gehrmann, A., Hericks, U., & Lüders, M. (Eds.) (2010). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibson, A. J., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: Construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 467–476.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 807–818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3–13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*, 479–508.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of collective efficacy. *Educational Policy, 18*(3), 403–425.
- Goddard, R. D., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857–874.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 216–235.
- Gölitz, D., Roick, T. & Hasselhorn, M. (2006). DEMAT 4. Göttingen: Beltz Test
- Goncalo, J. A., Polman, E., & Maslach, C. (2010). Can confidence come too soon?: Collective efficacy, conflict and group performance over time. *Organizational behavior and human decision processes, 113*(1), 13–24.
- Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 482–511.
- Grafendorfer, A., Neureiter, H., & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). *TALIS – 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz: Fortbildung*. Retrieved April 13, 2013, from bifie: <https://www.bifie.at/buch/1053/3>.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung: Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 545–561.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.
- Gräsel, C., & Krolak-Schwerdt, S. (2009). Lehrprofessionalität im Schwerpunktprogramm "Kompetenzmodelle". In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 225–234). Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C., & Mandl, H. (2002). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In H. J. Apel & W. Sacher (Ed.), *Studienbuch, Schulpädagogik* (pp. 181–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Greif, S., & Kurtz, H.-J. (Eds.) (1998). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed.). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Greif, S. (1998a). Selbstorganisationstheorien. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Eds.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed., pp. 53–66). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Greif, S. (1998b). Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Eds.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed., pp. 161–177). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Greif, S. (1998c). Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Eds.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed., pp. 161–177). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Gröschner, A., & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf - Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner, & K. Kleinespel (Eds.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien Rahmenbedingungen Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. (2006). Expertise. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 175–180). Weinheim: Beltz.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimension. *American Educational Research Association*, 31(3), 627–643.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie* (2.th ed.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Haken, H. (1984). *Erfolgsgeheimnisse der Natur: Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken*. Frankfurt Main: Ullstein.
- Haken, H., & Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2.th ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hascher, T. (2004). Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4(1), 44–50.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5(51), 610–625.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–148.
- Hascher, T., & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 377–387). Weinheim: Beltz.

- Hascher, T., & Thonhauser, J. (2004). Kompetenzentwicklung beurteilen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4(1), 4–9.
- Hecht, P. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 108–124.
- Hecht, P., Mackowiak, K., Guldemann, T., Baer, M., Blaschke, V., & Dörr, G. (2011). Aller Anfang ist schwer?! Unterrichtskompetenz beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehung und Unterricht*, 161(3-4), 349–358.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.) (2006). *Motivation und Handeln* (3.th ed.). Heidelberg: Springer.
- Heimgartner, A. (2012). Computergestützte qualitative Inhaltsanalyse: Atlas-ti und MAXQDA im Match. In H. Stigler & H. Reicher (Eds.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (pp. 304–313). Innsbruck: Studienverlag.
- Heinrich, M., & Greiner, U. (Eds.) (2006). *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung: Vol. 3. Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien: LIT.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen: Zeitschrift für Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 261–277.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 630–643). Münster u.a.: Waxmann.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 49–98). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., & Böhme, J. (Eds.) (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2nd. ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - Experte und Autodidakt? In U. Carle & S. Buchen (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (pp. 33–48). Weinheim München: Juventa Verlag.

- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 172–191.
- Hertrampf, H., & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von "Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (pp. 49–72). Weinheim: Juventa Verlag.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252–258.
- Heyse, V. (2010). Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. In V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann (Eds.), *Kompetenzmanagement in der Praxis: Vol. 5. Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (pp. 55–174). Münster u.a.: Waxmann.
- Heyse, V., Erpenbeck, J., & Ortmann, S. (Eds.) (2010). *Kompetenzmanagement in der Praxis: Vol. 5. Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 79–92.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hopf, B. (2012). *Pädagogische Handlungskompetenz ohne pädagogische Ausbildung? Berufsschullehrer/innen am Beginn ihrer Lehrtätigkeit*. Hamburg: Kovac.
- INTASC (1992). Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment, and Development: A Resource for State Dialogue. Retrieved October 25, 2013, from http://thesciencenetwork.org/docs/BrainsRUs/Model%20Standards%20for%20Beg%20Teaching_Paliokas.pdf.
- Janik, T. & Knecht, P. (Eds.) (2010). *New Pathways in the Professional Development of Teachers - Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/-n*. Wien: LIT.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2007). *Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Retrieved June 07, 2013, from <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/termine>.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.) (2008). *Handbook of personality: Theory and research* (3. ed.). New York: Guilford Press.

- Johnson, S. M. (2004). *Finders and Keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kast, F. (2009). Lehreinstellungen und -methoden. In J. Schmich & C. Schreiner (Eds.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 509–531.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2012). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9th ed., pp. 299–309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kittl-Satran, H. (2012). Aufbereitung qualitativer Daten - Von der Datenerfassung zum Primärtext. In H. Stigler & H. Reicher (Eds.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (pp. 293–303). Innsbruck: Studienverlag.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teacher's Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., & Bowman, C. (2009). Teaching in Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48, 381–394.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. (2011). Teacher Efficacy Research 1998 - 2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, (23), 21–43.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 305–325). Münster: Waxmann.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (3rd ed., pp. 255–276). Heidelberg: Springer.
- Klieme, E. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

- Klieme, E. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Retrieved December 10, 2013, from http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Klusmann, U. (2011a). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 298–304). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011b). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 277–294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- KMK (2000). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund und Beamtenbund und Tarifunion*. Retrieved July 16, 2013, from <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/erklaerung.pdf>.
- KMK (2013). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Retrieved December 10, 2013 from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung_Eignungsabklaerung.pdf.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166–179.
- Kocher, M. & Wyss, C. (2008). Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse. Neuried: Art et unitas.
- Kocher, M., Wyss, C., & Baer, M. (2013). Unterrichten im Berufseinstieg - Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 125–151.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., & Wildt, J. (Eds.) (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (2nd ed., pp. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Eds.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (pp. 799–808). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Theorie bilden: Vol. 7*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- König, J. (2010). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 65–83.
- König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Eds.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (pp. 143–182). Münster u.a.: Waxmann.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., & Seifert, A. (Eds.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- König, J., & Tachtsoglou, S. (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In J. König & A. Seifert (Eds.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (pp. 284–297). Münster u.a.: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S., & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Eds.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (pp. 234–283). Münster u.a.: Waxmann.
- Kraler, C. (2008a). Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung: Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In C. Kraler & M. Schratz (Eds.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kraler, C. (2008b). Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung: Entwicklungsaufgaben der ersten

- Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *SchulVerwaltung spezial Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, (1), 4–7. Retrieved September 28, 2013.
- Kraler, C. (2009). Entwicklungsaufgaben in der universitären LehrerInnenausbildung: Startverpflegung auf dem Weg der Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, (1-2), 187–197.
- Kraler, C., & Schratz, M. (Eds.) (2008). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung: Münster u.a.: Waxmann.*
- Krapp, A. (2004). Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3-4), 145–156.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44), 54–82.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Eds.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (pp. 31–53). Münster u.a.: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3/4), 223–258.
- Kriz, J. (1998). Chaos und Selbstorganisation. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Eds.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2nd ed., pp. 33–43). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Krajewski, K., Liehm, S., Schneider, W. (2004). DEMAT2+. Göttingen: Beltz Test
- Kriz, C. W., & Nöbauer, B. (2008). Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis (4.th ed.). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kruse, J. (2011). *Reader: Einführung in die Qualitative Interview-forschung*. Freiburg: Bezug über: www.qualitativen-workshops.de.
- Kucharz, D. (2009). Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhofer, et al. (Eds.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (pp. 183–198). Hohengehren: Schneider.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im

- Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M. (2009). *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz*. Retrieved June 05, 2013, from <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html>.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung von professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Beltz Bibliothek. Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Eds.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (pp. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunter, M., Scheunpflug, A., & Baumert, J. (2011). Schwerpunkt: Start in den Lehrberuf. Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (14), 7–9.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. S. 259-304). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (Eds.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5th ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Lang-von Wins, T. (2003). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Eds.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2nd ed., pp. 585–618). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer im ersten Berufsjahr*. Bern u.a.: Haupt.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lehmann-Grube, S. (2010). Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld "Lehrerkompetenzen" - ein integrierendes Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen. In K. Beck & O. Zlatkin-

- Troitschanskaia (Eds.), *Was wir wissen und was wir wissen müssen*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft (pp. 52–70). Landau: Empirische Pädagogik.
- Lehmann-Grube, S. K., & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Lempert, W. (1997). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe daraus machen: eine Einführung*. (Arnold, R., Ed.). Hohengehren: Schneider.
- Letgers, N. E. (1999). *Teacher collaboration in a restructuring urban high school*. Retrieved April 19, 2013, from <http://www.csos.jhu.edu/CRESPAR/TechReports/report37.pdf>.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), 47-70.
- Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K., & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt - Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New York, NY: Englewood Cliffs.
- Lüders, M., & Wissinger, J. (Eds.) (2007). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Lüders, M., & Wissinger, J. (2007). Einleitung. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 7–11). Münster u.a.: Waxmann.
- Lütgert, W., Gröschner, A., & Kleinespel, K. (Eds.) (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien Rahmenbedingungen Forschungsbeispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Maag-Merki, K., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 573–591). Münster u.a.: Waxmann.
- Mackowiak, K., Dörr, G., Baer, M., Böheim, G., Veronika, F., Guldemann, T., et al. (2013). Einführung in das Themenheft ALPHA: Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 98–107.
- Madox, J. E. (Ed.) (1995). *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.

- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28–39.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teacher's self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526–534.
- Mann, L. (1997). *Sozialpsychologie* (11th ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Marotzki, W. (2009). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7th ed., pp. 175–186). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional engagement, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546–559.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 23–40.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2010). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (3rd ed.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Mayr, J. (2009a). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunden zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159(1-2), 14–33.
- Mayr, J. (2009b). Kommentar zu Kapitel 3. Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Eds.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (pp. 65–66). Graz: Leykam.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz?: Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". *Pädagogik*, 51. Beiheft, 149–163.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 151–168). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2010a). Ein Lehrerstudium beginnen - Konzepte und Befunde zur Gestaltung von Berufsinformation, Laufbahnberatung und Bewerberauswahl. In T. Janik & P. Knecht (Hrsg.), *New Pathways in the Professional Development of Teachers - Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/-n* (11-18). Wien: LIT.
- Mayr, J. (2010b). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Eds.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (pp. 73–89). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.),

-
- Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 125–148). Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, & T. Nolle (Eds.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (pp. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Eds.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (pp. 183–206). Wien: LIT.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung* (5th ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8th ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2nd ed., pp. 7–19). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 601–613). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2006). Qualitative Textanalyse - Qualitative Inhaltsanalyse. In V. Flaker & T. Schmid (Eds.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (pp. 453–462). Wien: Böhlau.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (Eds.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2nd ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- McCrae, R., & Costa, P. j. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research* (3rd ed., pp. 159–181). New York: Guilford Press.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277–294.
- Mey, G., & Mruck, K. (Eds.) (2010). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Miller, L., Berg, J. H., & Archer, R. L. (1983). Openers: individuals who elicit selfdisclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1234–1244.
- Möller, J., & Wild, E. (Eds.) (2009). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Moser, K. S., Schaffner, D., & Heinle, M. (2005). Entwicklung und Validierung einer bereichsspezifischen Skala zur Erfassung arbeitsbezogener kollektiver Wirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(2), 85–91.

- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592–1597.
- Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3rd ed.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 451–477). Münster: Waxmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer kooperativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 40–59). Weinheim, Basel: Beltz.
- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B., & Sonntag, K. (2008). Entwicklungsbezogene Selbstwirksamkeit als Mediator für den Zusammenhang von Feedback und Ideenimplementierung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(2), 61–69.
- OECD (2009a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from the OECD TALIS*. Retrieved December 12, 2013, from <http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironment/sfirstresultsfromtalisis.htm>.
- OECD (2009b). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengleichheit sichern - Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*. Retrieved December, 12, 2013, from <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810085E.PDF>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers: [Deutsche Übersetzung (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden.]*. Retrieved October 10, 2013, from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starkere-professionalisierung-des-lehrerberufs_9789264023673-de#page1.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 535–545.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 26-37.

- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210-228.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (pp. 215–342). Zürich: Ruediger.
- Oser, F. (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 266–274.
- Oser, F. (2011). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 592–602). Münster u.a.: Waxmann.
- Oser, F., Düggeli, A., & Heinzer, S. (2010). Qualitätsmessung von Lehrpersonen-Kompetenzen. Ein neuer Ansatz. In J. Abel & G. Faust (Eds.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (pp. 133–153). Münster: Waxmann.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Eds.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Ruediger.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). *NEO - Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ostermann-Vort, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMUKK (2000). *LehrerIn 2000: Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, Vol. 66(No. 4), 543–578. Retrieved October 26, 2011, from <http://www.jstor.org/action/exportSingleCitation?singleCitation=true&suffix=10.2307%2F1170653>.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111–129.
- Paseka, A., Schratz, M., & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schritteser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken* (pp. 8–45). Wien: Facultas.
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers perceptions. *Educational Psychology*, 27(2).

- Prenzel, M., & Fischer, C. (2009). Lehrkräfte lernen in Gruppen und Organisationen: Erfahrungen aus zehn Jahren SINUS-Modellversuchen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 577–588). Weinheim: Beltz.
- Pröbstel, C., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren - Die Bedeutung "personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (pp. 55–75). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Rauch, F., Steiner, R., & Streissler, A. Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In I. Bormann & G. de Haan (Eds.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (pp. 141–158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, (3), 60–64. Retrieved October 09, 2013, from http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin_Studierverhalten.pdf.
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 103–131). Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), 358–372.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrerprofessionalität" als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Beltz Bibliothek. Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Reisenzein, R. (2006). Motivation. In K. Pawlik (Ed.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft - Anwendung - Berufsfelder* (pp. 239–247). Heidelberg: Springer.
- Retelsdorf, J., & Südkamp, A. (2012). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 227–231.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 478–495). Münster u.a.: Waxmann.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 318–325). Münster u.a.: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.

- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 35–59.
- Rödder, A. (2005). *Werte und Wertewandel in Moderne und Postmoderne*. Retrieved July 22, 2013, from Johannes Gutenberguniversität Mainz: <http://www.geschichte.uni-mainz.de/neuestegegeschichte/Dateien/AndreasRoedder-Antrittsvorlesung.pdf>.
- Roick, T., Göllitz, D., Hasselhorn, M. (2004). DEMAT 3+. Göttingen: Beltz Test
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, *93*(3), 352–388.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's Workplace*. New York: Teachers College Press.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, *101*(1), 50–60.
- Rost, D. H. (Ed.) (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3rd ed.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (2.th ed.). Weinheim, Basel: Beltz; Psychologie-Verl.-Union.
- Rothermund, K., & Eder, A. (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 268–295). Münster u.a.: Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden: Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *1*, 179–197.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1619–1629.
- Rotter, J. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*(1), 1–28.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rzejak, D., Lipowsky, F., & Künsting, J. (2013). Lehrerinnen und Lehrer als Lernende: Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen. *Erziehung und Unterricht*, *163*(1-2), 90–98.
- Sader, M. (2002). *Psychologie der Gruppe* (8th ed.). Weinheim München: Juventa Verlag.

- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre: Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Retrieved October 11, 2012, from http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.
- Schewior-Popp, S. (2005). *Lernsituationen planen und gestalten*. Stuttgart: Thieme.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Instruktion* (pp. 249–278). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schmich, J., & Schreiner, C. (Eds.) (2009). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.
- Schmich, J., Schreiner, C., & Toferer, B. (2009). 4. Lehreinstellungen und -methoden. Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & C. Schreiner (Eds.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.
- Schmidt, B. (2012). Erwachsenenbildung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Eds.), *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Lexikon.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Retrieved December, 12, 2013, from http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000315/00_gs_schmitz.pdf?hosts=.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. Retrieved July 17, 2012, from <http://shan01.tib.uni-hannover.de/han/29007/psycontent.metapress.com/content/0pgn52x088057851/fulltext.html>.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192–214.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren - eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhofer, et al. (Eds.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (pp. 67–93). Hohengehren: Schneider.
- Schratz, M. (2011). Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schritteser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken* (pp. 46–94). Wien: Facultas.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schritteser, I. (Eds.) (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken*. Wien: Facultas.
- Schratz, M., Schritteser, I., Fortgruber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenz-

- orientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler (Ed.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (pp. 123–137). Münster u.a.: Waxmann.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittesser (Eds.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken* (pp. 95–122). Wien: Facultas.
- Schröder, K. (1997). Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In R. Schwarzer (Ed.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2nd ed., pp. 319–347). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., & Seidel, A. (2007). Die 2. Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen - die Potsdamer LAK-Studie. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 169–193). Münster: Waxmann.
- Schuler, H. (Ed.) (2004). *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1997). *Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch* (2nd ed.). Göttingen u.a.: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. Retrieved December, 12, 2013, from <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274.
- Schwarzer, R., & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 496–510). Münster u.a.: Waxmann.

- Seidel, T., Dahlehefte, I.M. & Meyer, L. (2001). Videoanalysen – Beobachtungsschemata zur Erfassung von „Sicht-Strukturen“ im Physikunterricht. In Prenzel, M., Duit, R., Euler, M., Lehrke, M. & Seidel, T. (Hrsg.), Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projektes „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie“. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Seifried, J., & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Beltz Bibliothek. Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (pp. 83–92). Weinheim: Beltz.
- Seiz, J. (2009). *Lehrerelbstwirksamkeitserwartung unter Berücksichtigung des Professionswissens: Auswirkungen auf das berufliche Wohlbefinden und die Lernbereitschaft von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*. Unveröff. Diplomarbeit: Freie Universität Berlin.
- Senge, P. M. (2006). *Die fünfte Disziplin: : Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sharma, U., Loremann, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Shulman, L. S. (2007). Signature pedagogies in the Professions. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn, & R. Watermann (Eds.), *Professionell lehren, erfolgreich lernen* (pp. 13–21). Münster: Waxmann.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skrla, L., & Goddard, R. D. (2002). *Accountability, equity, and collective efficacy in an urban school district: A mixed methods study. Paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration*. Pittsburgh, PA.
- Smit, R., Helfenstein, S., & Guldemann, T. (2013). Effekte der Unterrichtskompetenz von Berufseinsteigenden auf das Schülerbefinden und die Schülerleistungen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 152–171.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Ed.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (pp. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen: Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 307–312.
- Staub, F., & Stern, E. (2002). The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerver Kooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2006). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (3rd ed.). Heidelberg: Springer.
- Stigler, H., & Reicher, H. (Eds.) (2012). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Eds.) (2012). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (Ed.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001a). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2001b). Lehrerbildung - quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 549–558.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, (5), 42–47.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Eds.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (pp. 37–62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011a). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), 202–224.
- Terhart, E. (2011b). *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. Eröffnungsvortrag. AEPF - Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung am 5.9.2011*. Klagenfurt.

- Terhart, E. (2012). Wir wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (2), 3–21.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Eds.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe: Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 232–240). Münster u.a.: Waxmann.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2012). Gesellschaft. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Eds.), *Lexikon Pädagogik* (pp. 286–303). Weinheim, Basel: Beltz.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 187–207.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Udris, I., & Frese, M. Belastung, Beanspruchung und ihre Folgen. In D. Frey, C. Hoyos, & D. Stahlberg (Eds.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (pp. 428–442). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ulich, E., & Wülser, M. (2005). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: Arbeitspsychologische Perspektiven* (2.th ed.). Wiesbaden: Gabler.
- Von Rosenstiel, L. (2007). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (6th ed.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Von Rosenstiel, L. (2009). Organisationsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7th ed., pp. 224–238). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Ware, H. W., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310.
- Ware, H. W., & Kitsantas, A. (2011). Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher efficacy Variables: An HLM Approach. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 183–193.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weinert, F. E. (Ed.) (1996). *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Ed.) (1997). *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie: Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Ed.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen. Beltz-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key Competencies* (pp. 45–65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyerer, I. (1995). Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests. Berichte aus dem DFG-Projekt "Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation. München.
- Wittorski, R. (2012). Professionalisation and the Development of Competences in Education and Training. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Competence and Competence Development* (pp. 31–51). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*. Retrieved December 12, 2013, from <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf>
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Wudy, D.-T., & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 254–267.

- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Madoxx (Ed.), *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–326). New York: Plenum Press.
- Zeichner, K. (2005). A Research Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The report of the AREA Panel on Research and Teacher education* (pp. 737–759). Mahwah, N.J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Ed.) (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

Anhang A1 Fragenbogen Kompetenzen

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Pädagogische Hochschule Weingarten
Pädagogische Hochschule Zürich

Forschungsprojekt ALPHA
Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg

Fragebogen
Erfassung von Kompetenzen/Standards
in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung



Zentrum für Forschung und Entwicklung
VR Dr. Gabriele Böheim
Franz Ludescher
Mag. Petra Hecht
Pädagogische Hochschule
Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch
T 05522 31199 500
office@vorarlberg.ac.at



Forschungsprojekt ALPHA

Fragebogen zur Erfassung von Kompetenzen/ Standards in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

mit dem folgenden Fragebogen wollen wir im Rahmen eines Forschungsprojekts in Kooperation mit verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz Kompetenzen erheben, die in der LehrerInnenbildung relevant sein könnten. Hierbei sind wir auf Ihre Unterstützung angewiesen.

Das Ausfüllen des Fragebogens beansprucht ca. 15-20 min. Bitte nehmen Sie sich die Zeit und beantworten Sie die Fragen sorgfältig und vollständig.

Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns sehr!

Persönlicher Code

Alle Ihre Angaben werden *vertraulich* und *anonym* behandelt und stehen nur dem Forschungsteam zur Verfügung. Das Vorgehen entspricht den allgemeinen Datenschutzbestimmungen.

Damit sich die Aussagen einer Person im Quer- und im Längsschnitt verknüpfen lassen, brauchen wir von Ihnen einen persönlichen Code, den Sie bitte bei allen Befragungen verwenden. Bilden Sie den Code nach unten stehendem Muster.

Ihr Geburtstag (z.B. 16)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. S)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihrer Mutter (z.B. H)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihres Vaters (z.B. P)



Internationale
Bodensee
Hochschule

A. Allgemeine Angaben

1. **Wie alt sind Sie?** _____ Jahre
2. **Sind Sie...?** männlich weiblich
3. **An welcher Hochschule haben Sie studiert?**
 PH St. Gallen
 PH Vorarlberg
 PH Weingarten
 PH Zürich
 an einer anderen PH und zwar _____
4. **Wann haben Sie das Studium an der PH begonnen?** Im Wintersemester ___/___ Im Sommersemester _____
5. **Welches ist Ihre Zielstufe?**
Deutschland:
 Grundschule Hauptschule Realschule
Österreich:
 Volksschule Hauptschule
Schweiz:
 Diplotyp A (Kindergarten bis 3. Klasse)
 Diplotyp B (1. bis 6. Klasse)
6. **Welche Fächer haben Sie studiert?** _____
(Österreich: nur bei HS-Ausbildung) _____
7. **Haben Sie vor Beginn des Studiums eine andere Ausbildung gemacht?**
 Nein Ja, und zwar als: _____
 Wenn ja, wie lange waren Sie insgesamt tätig? 0-1 J. 1-2 J. 2-3 J. 3-4 J. > 4 J.
8. **Haben Sie vor Beginn des Studiums ein anderes Studium gemacht?**
 Nein Ja, und zwar: _____
 Wenn ja, wie lange haben Sie insgesamt studiert? komplettes Studium Teilstudium: _____ Semester
 Waren Sie nach dem Studium berufstätig?
 Nein Ja, und zwar als: _____
 Wenn ja, wie lange waren Sie insgesamt tätig? 0-1 J. 1-2 J. 2-3 J. 3-4 J. > 4 J.
10. **Unterrichten Sie derzeit als Springer/in?** nein ja, derzeit Stufe: _____
11. **Unterrichten Sie derzeit in einer jahrgangsgemischten Klasse?** nein ja, Stufen: _____

B. Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer

Wir möchten Sie bitten einzuschätzen, inwieweit Sie die folgenden Kompetenzen zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben haben.

Diese Kompetenz habe ich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben:		in hohem Maße	in eher hohem Maße	in eher geringem Maße	in geringem Maße
Ich kann...					
01	... ängstlichen SchülerInnen durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	... Anweisungen und Aufträge klar formulieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	... Arbeitstechniken und Lernstrategien vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	... auf didaktische Theorien Bezug nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	... bei der Ausformulierung bzw. Ausführung von Ideen unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06	... bei Verletzungen (z.B. Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl) den Unterricht unterbrechen und die Auseinandersetzung suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07	... dafür sorgen, dass die SchülerInnen sich zu Beginn der Stunde ruhig verhalten und zur Mitarbeit bereit sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08	... darauf achten, dass Fehler nicht überbewertet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09	... darauf achten, dass niemand bloßgestellt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	... das Arbeitsmaterial einsatzbereit vorbereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	... das schulische und außerschulisch erworbene Vorwissen der SchülerInnen abklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	... das Sprachniveau der Schulstufe anpassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	... das Thema aufgrund des eigenen Sachwissens auswählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	... den entwicklungspsychologischen Stand der SchülerInnen in verschiedenen Bereichen (z.B. Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten) diagnostizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	... den SchülerInnen Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	... den Unterricht differenzieren, um den Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	... den Unterricht reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	... den Zusammenhang zwischen Unterrichtsphasen erkennbar machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Diese Kompetenz habe ich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben:		in hohem Maße	in eher hohem Maße	in eher geringem Maße	in geringem Maße
Ich kann...					
19	... die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	... die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) gliedern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	... die fachspezifischen Lehr-Lernformen, die die Fachdidaktiken entwickelt haben, situationsgerecht anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	... die Fragestellungen der SchülerInnen aufgreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	... die Hilfestellung bestimmter SchülerInnen durch einzelne SchülerInnen fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	... die Inhalte begründet auswählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	... die Interessen der SchülerInnen abklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	... die Leistungen der SchülerInnen so erfassen, dass sie diese Informationen für die Unterstützung weiterer Lernprozesse nutzen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	... die Mimik und Gestik (nonverbales SchülerInnen-Verhalten) beobachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	... die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einschätzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	... die SchülerInnen auch in den offenen Unterrichtsphasen unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	... die SchülerInnen bei der konzentrierten und motivierten Arbeit unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	... die SchülerInnen bei der Lösung von Fragen und Problemen unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	... die SchülerInnen das neue Wissen präsentieren lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	... die SchülerInnen zu Vermutungen anregen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	... die Ziele von Unterrichtsphasen oder der Lektion erkennbar machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	... eine individuelle schriftliche Fixierung der Erkenntnisse durch die SchülerInnen unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	... einen Zusammenhang zwischen den Themenbereichen herstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	... einzelne SchülerInnen ermutigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	... individuelle Rückmeldungen geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang A1 Fragenbogen Kompetenzen

Diese Kompetenz habe ich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben:		in hohem Maße	in eher hohem Maße	in eher geringem Maße	in geringem Maße
Ich kann...					
39	... kompetent mit Störungen umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	... Materialien und verschiedene Medien gezielt auswählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	... mich den SchülerInnen gegenüber wohlwollend verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	... mir das nötige Sachwissen aneignen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	... mit SchülerInnen Fehler so besprechen, dass sie daraus etwas lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	... mit vielfältigen Anregungen (Scaffolding) unterstützen, wo dies angebracht ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	... offene bzw. nicht lehrerzentrierte Unterrichtsformen zweckmäßig organisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	... Regeln und Rituale für die Klasse etablieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	... schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	... SchülerInnen zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	... Übungsphasen zur Vertiefung des neuen Wissens planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	... Unterrichtseinheiten langfristig planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	... Unterrichtsmaterialien (z.B. Arbeitsblätter, Folien, Bilder, Modelle) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	... unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	... verschiedene Methoden einsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	... verschiedene Strategien anwenden, um mit SchülerInnen-Antworten umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	... Verständnisfragen zum Unterrichtsinhalt stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	... vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. Helfen, Unterstützen, Beistehen) fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	... den Unterricht zeitlich gut organisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	... Zusammenhänge herstellen und Vernetzungen initiieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Diese Kompetenz habe ich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erworben:		in hohem Maße	in eher hohem Maße	in eher geringem Maße	in geringem Maße
Ich kann...					
59	... zwischen den Arbeitsformen so wechseln, dass wenig Zeit beansprucht wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	Ich weiß, dass administrative Arbeiten während des Schuljahres anfallen, und kann meine „Klassenadministration“ effektiv organisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61	Ich weiß, wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind, und kann Konflikte in diesem Bereich bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Ort des Erwerbs der Kompetenzen

Mit den folgenden Fragen wollen wir erfahren, wo Ihrer Meinung nach bestimmte Kompetenzen erworben werden.

Diese Kompetenz wird meines Erachtens vor allem dort erworben (Mehrfachnennungen möglich):						
		Vorlesungen, Seminare	Lektüre	Außerschul. Bereich	Praktika (TP/BP/Praxisjahr)	Berufspraxis
64	Sachkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65	Diagnostische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66	Didaktische Vorüberlegungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67	Schülerorientierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68	Kognitive Aktivierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69	Instruktionseffizienz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70	Klarheit und Struktur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71	Klassenführung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vielen Dank !

Anhang A2 Fragenbogen A-SWK, L-SWK

A-SWK allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung

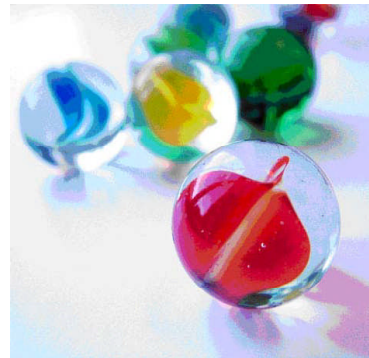
L-SWK lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Pädagogische Hochschule Weingarten
Pädagogische Hochschule Zürich

Forschungsprojekt ALPHA
Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg

Fragebogen

Selbstwirksamkeit



Zentrum für Forschung und Entwicklung
VR Dr. Gabriele Böheim
Franz Ludescher
Mag. Petra Hecht
Pädagogische Hochschule
Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch
T 05522 31199 500
office@vorarlberg.ac.at

ALPHA_Fragebogen_SWK_WS10/11

1



Persönlicher Code

Alle Ihre Angaben werden *vertraulich* und *anonym* behandelt und stehen nur dem Forschungsteam zur Verfügung. Das Vorgehen entspricht den allgemeinen Datenschutzbestimmungen.

Damit sich die Aussagen einer Person im Quer- und im Längsschnitt verknüpfen lassen, brauchen wir von Ihnen einen persönlichen Code, den Sie bitte bei allen Befragungen verwenden. Bilden Sie den Code nach unten stehendem Muster.

Ihr Geburtstag (z.B. 16)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. S)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihrer Mutter (z.B. H)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihres Vaters (z.B. P)



Internationale
Bodensee
Hochschule

Der Fragebogen **Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung** (Schwarzer & Schmitz, 1999) umfasst zehn Aussagen. Lesen Sie diese bitte durch und bewerten Sie für sich die Aussagen auf einer vierfach abgestuften Skala von ‚stimmt nicht‘ bis ‚stimmt genau‘. Kreuzen Sie bitte jene Kategorie an, die für Sie am ehesten zutrifft. Lassen Sie bitte keine Aussage aus.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
2. Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
10. Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4

Der Fragebogen **Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung** (Jerusalem & Schwarzer, 1981/ revidiert 1999) umfasst zehn Aussagen. Lesen Sie diese bitte durch und bewerten Sie für sich die Aussagen auf einer vierfach abgestuften Skala von ‚stimmt nicht, bis ‚stimmt genau‘ Kreuzen Sie bitte jeweils in der Kategorie an, die für Sie am ehesten zutrifft. Lassen Sie keine Aussage aus.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4

Vielen Dank für das Ausfüllen und für Ihre Mitarbeit!

Anhang A3 Fragenbogen K-SWK

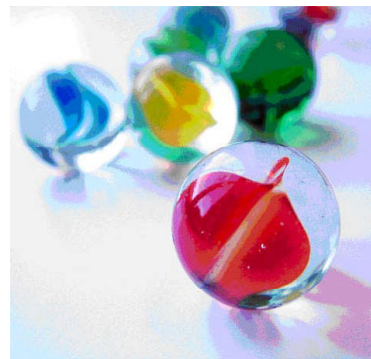
K-SWK kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Pädagogische Hochschule Weingarten
Pädagogische Hochschule Zürich

Forschungsprojekt ALPHA

Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg

**Fragebogen
Kollektive Selbstwirksamkeit**



Kontakt
Zentrum für Forschung und Entwicklung
VR Dr. Gabriele Böheim
Mag. Petra Hecht
Franz Ludescher, MAS
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Lichtensteinerstr. 33 – 37, 6800 Feldkirch
T 05522 31199 500
office@ph-vorarlberg.ac.at



Persönlicher Code

Alle Ihre Angaben werden *vertraulich* und *anonym* behandelt und stehen nur dem Forschungsteam zur Verfügung. Das Vorgehen entspricht den allgemeinen Datenschutzbestimmungen.

Damit sich die Aussagen einer Person im Quer- und im Längsschnitt verknüpfen lassen, brauchen wir von Ihnen einen persönlichen Code, den Sie bitte bei allen Befragungen verwenden. Bilden Sie den Code nach unten stehendem Muster.

Ihr Geburtstag (z.B. 16)

Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. S)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihrer Mutter (z.B. H)

Erster Buchstabe vom Vornamen Ihres Vaters (z.B. P)

Wir bitten Sie um folgende Angaben

Anzahl der Klassen an Ihrer Schule

Anzahl der Lehrpersonen in Ihrem Lehrkörper



Internationale
Bodensee
Hochschule

Der Fragebogen **Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung** (Schwarzer & Jerusalem, 1999) umfasst 12 Aussagen. Lesen Sie diese bitte durch und bewerten Sie für sich die Aussagen auf einer vierfach abgestuften Skala von ‚stimmt nicht‘ bis ‚stimmt genau‘. Kreuzen Sie bitte jene Kategorie an, die für Sie am ehesten zutrifft. Lassen Sie bitte keine Aussage aus.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
2. Ich glaube an das starke Innovationspotenzial in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
3. Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
4. Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
5. Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
6. Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
7. Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unserer gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
8. Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
9. Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
10. Es gelingt uns, auch „schwierige Eltern von unserer pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
11. Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
12. Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4

Vielen Dank für das Ausfüllen und für Ihre Mitarbeit!

Anhang A4 Interviewleitfaden

Datum	
Ort der Interviewdurchführung	
Code LP	
Geburtsort/1. Buchstabe Geburtsort/1. BS v. Vornamen der Mutter/1. BS v. Vornamen des Vaters:	

Einleitung
 Du bist Teilnehmerin im Projekt Alpha-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg. Ziel dieses Projekts ist eine Optimierung der LehrerInnenausbildung im Vergleich D-CH-A. Wir wollen unter anderem erfahren, was man braucht, um eine gute Lehrerin zu werden. Im Rahmen des Projekts schreibe ich -wie du schon weißt - meine Doktorarbeit. Ich würde mir deshalb gern mit dir einzelne Aspekte näher anschauen und deine Erfahrungen dazu erfragen.

Leitfragen	Konkretisierungsfragen, Fragen zur Verdeutlichung bzw. weiteren Ausführung	Steuerungsfragen/Überleitungen zur nächsten Leitfrage
1. Als erstes möchte ich gern von dir wissen, was deiner Meinung nach dazu beigetragen hat bzw. noch dazu beiträgt, dass du eine gute Lehrerin werden kannst.	Was war wichtig für deine Entwicklung? Welche Faktoren haben einen Einfluss auf die Entwicklung deiner Kompetenzen als Lehrerin gehabt bzw. haben es immer noch? Die für dich relevanten Faktoren würde ich gerne mit dir sammeln und auf Moderationskarten notieren.	Du hast jetzt eine Reihe von wichtigen Aspekten genannt, die deine Entwicklung als Lehrerin beeinflusst haben. Vermutlich sind nicht alle von dir genannten Faktoren gleich wichtig.
2. Könntest du die genannten Faktoren der Wichtigkeit nach ordnen? Welcher der Faktoren würde dann als erstes, zweites ... stehen?	Könntest du aus diesen Faktoren eine Rangfolge bilden?	LP hat den Faktor „Lehrerkollegium“ genannt: Du hast in dieser Rangreihe einen Aspekt genannt, für den ich mich im Rahmen meiner Doktorarbeit besonders interessiere und über den ich dich nun gern ausführlicher befragen möchte: das Lehrerkollegium. LP hat den Faktor „Lehrerkollegium“ nicht genannt: Mir fällt auf, dass du deine KollegInnen und Kollegen nicht erwähnt hast. Warum nicht?

<p>3. Für eine junge Lehrerin kann der Lehrkörper wichtig sein. Während meiner Anfangszeit als Lehrerin habe ich recht unterschiedliche Lehrkörper kennengelernt und diese auch unterschiedlich empfunden. Wie erlebst du dein Kollegium?</p>		
	<p>3.a Kannst du eine konkrete Situation beschreiben, in der das Kollegium für dich wichtig war oder ist?</p>	
	<p>3.b Fallen dir dazu noch weitere Situationen ein, in denen das Kollegium für dich wichtig war oder ist?</p>	
	<p>→</p>	<p>Du hast jetzt an Hand verschiedener Beispiele aufgezeigt, wie du dein Lehrerkollegium erlebst bzw. wann du auf das Lehrerkollegium zurückgreifen kannst bzw. wann es für dich wichtig ist.</p>
	<p>3.c Mich würde jetzt interessieren, treffen deine Aussagen nur auf einzelne KollegInnen zu, oder treffen diese auf viele deiner KollegInnen aus dem Kollegium zu?</p>	
		<p>Die LP antwortet: es sind nur 1-3 Personen ... Die LP antwortet: es sind viele Personen ...</p>
	<p>3.d Bei Antwort der LP: „Es sind 1-3 Personen auf die ich zurückgreifen kann“ Kannst du einschätzen – ist das, was du in deiner Kleingruppe erlebst (hier ggf. die von der Person genannten Beispiele von oben als Verdeutlichung aufgreifen) auch im gesamten Kollegium so üblich, oder trifft das nur auf deine Kleingruppe zu? Bei Antwort der LP: „Es sind viele Personen, auf die ich zurückgreifen kann“ Kannst du einschätzen - ist das, was du mit diesen Personen erlebst (hier ggf. die von der Person genannten Beispiele von oben als Verdeutlichung aufgreifen) auch im gesamten Kollegium so üblich?</p>	

	↑	Ich würde jetzt gerne näher auf einige konkrete Aspekte zu sprechen kommen, wonach sich Lehrkörper unterscheiden können. Sie können bspw. unterschiedlich mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten umgehen – z.B. bei Schwierigkeiten mit Eltern, mit schwierigen Schülern mit Unstimmigkeiten im Kollegium, etc.
4. Wie geht dein Kollegium mit solchen Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?		
5. Gibt es Ziele, die in deinem Lehrerkollegium gemeinsam verfolgt werden?		Lehrkörper können sich auch darin unterscheiden, ob sie sich gemeinsame Ziele setzen oder nicht ...
5.a Welche sind das?		
5.b Wie konsequent werden sie verfolgt?	↑	
6. Welche Rolle spielt der Schulleiter/die Schulleiterin?		Ist der Teil des Kollegiums? Oder gibt es eine Hierarchie? Bestimmt der Leiter oder werden Entscheidungen gemeinsam getroffen?
7. Würdest du nach unserem Gespräch die Rangreihe noch einmal verändern wollen im Hinblick auf die Bedeutung des Lehrerkollegiums?		Zum Abschluss möchte ich noch einmal auf die eingangs von dir erstellte Rangreihe zurück kommen...
		Da hast dort schon den Faktor „Kollegium“ genannt / du hast dort den Faktor „Kollegium“ nicht genannt.

	<p>7.b LP hat Faktor Lehrkörper genannt: Du hast das Lehrerkollegium an die ... Stelle in deiner Rangreihe platziert. Würdest du das nach unserem Gespräch so lassen, oder würdest du die Reihenfolge noch einmal verändern wollen? LP hat Faktor Lehrkörper nicht genannt: Würdest du das Lehrerkollegium als Einflussfaktor zu den anderen Faktoren hinzu fügen wollen (Karte für den Faktor „Kollegium“ schreiben) Wenn ja, wo würdest du diesen Faktor platzieren? Oder denkst du, die Rangreihe der Faktoren passt so, wie du sie anfangs vorgenommen hast – ohne den Faktor „Lehrkörper“?</p>	
<p>Schluss</p>	<p>Gibt es noch etwas Wichtiges, das ich vergessen habe oder das du noch ergänzen möchtest?</p> <p>Wenn nicht: VIELEN DANK!! für das Gespräch und deine Unterstützung!</p>	

<p>Eindrücke im Anschluss an das Interview</p>

Anhang B1 Transkript eLP1

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 1/22

001 eLP1

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: F

004

005 I: Sie haben sich dankenswerterweise bereit erklärt, am Alpha- Projekt mitzumachen und Sie wissen, da geht es um Unterrichtskompetenzen im Berufseinstieg. Und Ziel von dem Projekt ist es, die Optimierung von der LehrerInnen-Ausbildung im Vergleich jetzt Deutschland, Österreich und Schweiz. Wir würden gerne in diesem Projekt gerne erfahren, was man braucht, um eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer zu werden und ja, ich würde gern ein paar Einzelaspekte näher mit Ihnen gerne anschauen und ihre Erfahrungen dazu erfragen. Als erstes möchte ich gerne von Ihnen wissen, was ihrer Meinung nach dazu beigetragen hat, dass Sie ein guter Lehrer geworden sind. Was war da wichtig für Ihre Entwicklung, welche Faktoren haben Einfluss auf die Entwicklung Ihrer Kompetenzen gehabt und haben es immer noch und ich würde einfach gerne die relevanten Faktoren da auf Moderationskarten festhalten.

006

007 F: Muss ich die schreiben?

008

009 I: Nein, das schreibe ich, ich hoffe, Sie können es nachher noch lesen.

010

011 F: Das sind aber viele Punkte.

012

013 I: Nein, das ist nur, sie müssen nicht alle - sie müssen nicht alle Karten da brauchen, also nehmen wir nur ein paar.

014

015 F: Zuerst sei einmal dahingestellt, dass man sich selber ja nicht beurteilen KANN, ob ich gut oder schlecht bin und sich in diese Kategorie einzustufen unter anderen.

016

017 I: Aber wo Sie selber das Gefühl haben, wo haben Sie Ihre Kompetenz erworben, was war da wichtig für Sie.

018

019 F: Wenn ich das meine wie bei einem Traum (?), da denke ich das ist eine Grundeinstellung, das ist der dienende Charakter, sowohl gegenüber den Schülerinnen und Schülern als auch gegenüber den Eltern, dem mitunterrichtenden Lehrkörper und natürlich indem Fall jetzt als Leiterfunktion und dem Lehrkörper gegenüber. Also ich bin nach den ersten Dienstjahren gleich Leiter geworden und bin jetzt 32 Jahre Schulleiter und, und, ja, einfach einer inter pares.

020

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 2/22

021 I: Also, ich habe jetzt notiert, der dienende Charakter, also sowohl.

022 F: der steht an oberster Stelle.

023

024 I: Also, Kinder gegenüber, Eltern gegenüber, Kollegen und dem Lehrkörper gegenüber und für Sie als Leiter, das ist noch eine andere.

025

026 F: Und aus dem wächst eigentlich alles heraus, das man nicht empfindlich ist, bei Kritik, das man Kritik annehmen kann.

027

028 I: Kann man das mit Kritik-Fähigkeit? Passt das?

029

030 F: Ja, sowieso.

031

032 I: Also Kritikfähigkeit. Fällt Ihnen noch etwas ein, ein Faktor?

033

034 F: Ja .. Mann ...(lacht). Das Mann-Sein (lacht). Ich stell das als ah- (...) ich habe als Mann einen anderen Zugang zu Kindern und Eltern wie die Frau. Also, Frau.

035

036 I: Ja?

037

038 F: hat ihre ganz typischen ah- Instrumente, um zu Unterrichten und mit Eltern umzugehen, also Elternarbeit und Schülerarbeit zu machen in der Erziehung wie auch im Unterricht. Also es geht nicht nur um die Erziehung, sondern schon auch um das Unterrichten und der Mann ebenfalls. Und ein typisches ah -... Ein Punkt, der eher das Mann sein betrifft ist Abenteuerlust ... und Schule muss Abenteuer sein. Und die Frauen, die das auch so sehen, die fahren sicher nicht schlecht. Denn heutzutage fehlt in der Schule vielerorts Abenteuer.

039

040 I: Ja?

041 F: Und da meine ich jetzt nicht nur die Turnstunde und eine tolle Heimatkundefahrt mit dem Fahrrad und Wandertag, sondern Schule muss täglich Abenteuer sein und spannend sein. Spannend auf Dauer.

042

043 I: Und kann ich das so formulieren: Sie können aufgrund ihres Mann-Seins, können Sie, ah-

044

045 F: Das ist die abenteuerliche Note.

046

047 I: Die Abenteuerlust gehört dazu, das ist die Note. Frauen, die das haben, können das über

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 3/22

Ihr Frau-Sein. Abenteuerlust.

048

049 F: Richtig. Aber Ja, vielleicht kommt es auch zu kurz, oder. Aber die haben andere Vorteile. Ich frage dann die Studierenden, was hat sich geändert, seit so viele Frauen im Lehrberuf sind? Es ist sicher der Aspekt der Sicherheit, aus diesem Schutzgedanken heraus, den die Frauen mehr haben wie Männer. Schule ist sicherer geworden. Ich meine jetzt nicht die nicht die Schlägereien im Hof. Aber insgesamt. Sie überlegen einfach zweimal wenn sie einen Wandertag machen, wohin sie gehen und wie sie gehen und sie überlegen zweimal wenn sie in den Turnsaal gehen, wie sie es machen. Also es passieren de facto weniger Unfälle wie sie damals passiert sind, wo in der Volksschule noch sehr viele Männer waren.

050

051 I: Also die Vorsicht, die einfach da mitschwingt beim Frau-Sein.

052

053 F: Richtig.

054

055 I: Also das gehört einfach zu Ihnen, das Mann-Sein mit der Abenteuerlust. Schule muss Abenteuer sein, habe ich da noch dazugeschrieben. Also das ist ein wichtiger Faktor noch, der dazu beigetragen hat, dass sie ein guter Lehrer geworden sind oder dass sie ihre Kompetenzen erworben haben.

056

057 F: Ja. Es sind einfach alle die Dinge, mit denen man mich mit anderen nicht messen kann. Und es sind nicht die Dinge, die alle tun müssen. Der Mathematik Unterricht gibt nicht mir einen besonderen Lehr- und Lerncharakter als Unterrichtenden. Der bestimmt nicht meine Pädagogik. ... Sondern es sind die Dinge, die ich vielleicht anders mache, wie andere Lehrer. Sie machen auch ganz was Typisches, was Ihnen zugeschnitten ist. Jeder muss einfach SEIN pädagogisches Korsett selber schnüren. Und das ist wichtig. Jedem sein Unterrichtsprofil und sein Erziehungsprofil, also ein Profil, (...) ah .. nicht dass ich jetzt Kraut und Rüben durcheinander bringe, das Wort Profil liegt mir sehr am Herzen.

058

059 I: Also, ein pädagogisches Profil.

060

061 F: Genau.

062

063 I: Das haben Sie entwickelt.

064

065 F: Es soll nicht jeder ein gleiches Profil haben.

066

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 4/22

067 I: Sondern ein authentisches Profil?

068 F: Nicht nur die Schule hat ein Profil, sondern der Lehrer und die Lehrerin hat ein Profil. Und man erstellt ja auch ein Schulprofil, oder.

069

070 I: Ja?

071

072 F: Aber mein persönliches Unterrichts - und Erziehungsprofil, passt nur für mich, das ist mein Mantel, mein pädagogischer.

073

074 F: Das Unterrichtsprofil.

075

076 I.: Unterricht- und Erziehungsprofil.

077

078 F: Unterricht- UND Erziehungsprofil, ja.

079

080 I: Das haben Sie sich erworben, oder das haben sie sich gestrickt, haben Sie vorher gesagt.

081

082 F: Genau. Unbewusst, das wächst einfach in den Jahren.

083

084 I: Das haben Sie entwickelt.

085

086 F: Ja, aber unbewusst. Ich geh nicht her und sag ich mach mir jetzt mein ein Unterrichts- und Erziehungsprofil.

087

088 I: Hat das auch mit Authentizität zu tun?

089

090 F: Genau. Das bezeichnet man auch als Authentizität.

091

092 I: Gut, das lassen wir so. Das gefällt mir. Pädagogisches Profil, was Unterricht und Erziehung angeht. Können Sie das ganz kurz - ich weiß, das ist sicher schwierig, aber kann man das umreißen? Sie haben gesagt, da ist etwas, dass Sie etwas unterscheidet in Ihrem Tun von anderen Lehrpersonen? Können Sie das - kann man das in Worte fassen? Das ich das jetzt noch auf eine Karte bringe.

093

094 F: Ja das hängt nicht unmittelbar mit dieser Authentizität und Profil zusammen, es geht auf das gleiche raus. Es ist ein kleiner Baustein und Beitrag, dass es dieses Profil gibt. Sowohl dem Schuljahr, wie den Projekten und dem einzelnen Tag und sogar jeder einzelner Stunde

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 5/22

einen Bogen geben, also DAS Bogen-Spannen. Unser Schuljahr hat ein Namen. Ich denke da immer an Kindergarten-Kinder, die haben ja auch ihre Gruppen - Löwen- und Elefantengruppen und bei uns ist das halt ein spannender Input am Anfang des Schuljahres. Heuer heißt es einfach „Das Schiff legt ab“, oder. Und das beinhaltet einmal schon die dynamische Note. Unsere Schule ist nicht langweilig, sondern muss Abenteuer sein. Und Zufall ist halt, dass in Oberburg die Schiffsanlegestelle aufgelöst worden ist und das war dann dieser springende Punkt und der Gedanke: Da machen wir jetzt was draus. In Oberburg gibt es keine Schiffsanlegestelle mehr, aber trotzdem, in Oberburg in der Schule, geht legen jeden Tag die Schiffe ab. Wir schlafen nicht ein, oder. Und da hängen wir alles an dem auf. Und jetzt zum Beispiel. Bienen, Wespen und Hornissen haben so diese ah Insekten würde man halt in der Mittelschule sagen, als Thema sagen, da geht ja da auch die Post ab. Kriegen Angst vor Stichen - da kommt immer wieder dieser Begriff.

095

096 I: Ich habe das jetzt Bogen-Spannen genannt.

097

098 F: Das passt schon. Noch mehr so typische Dinge? Ich hätte das standardspezifische Lernkonzept mitbringen sollen, da wären so viele Dinge drin. Jetzt muss ich das alles so - pf.

099

100 I: Darf ich noch mal zum Bogen-Spannen fragen. Ist das das Denken, das dahinter steht, in Zusammenhängen und das auch den Kindern näher bringen, dass SIE auch eine Struktur - das Ihnen wichtig ist, dass die Kindern, über dieses Bogen-Spannen selber Querverbindungen herstellen können. Ist DAS damit gemeint?

101

102 F: Ja, das kann man so sagen. Es gibt im ganzen Schuljahr Vernetzungen.

103

104 I: Und die Dynamik, die Sie angesprochen haben.

105

106 F: Richtig. Und ich glaube, dass durch dieses Bogen-Spannen, das Erinnerungsvermögen gestärkt wird. Also Kinder erinnern sich einfach an den Schulanfang, oder. Und wissen, ein Schuljahr ist eine Einheit.

107

108 I: Ja.

109

110 F: Es beginnt dort und endet am letzten Tag. Und das ist für jede Schulstufe anders. Der, der in die Schule kommt, ist das der Einsteig gewesen, und für den der geht, ist das das Ende seiner Schullaufbahn in der Volksschule. Und ja. (...)

111

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 6/22

- 112 I: Jetzt haben wir hier den dienenden Charakter mit den Personen, die sie im Schulumfeld umgeben, dann die Kritikfähigkeit, die Abenteuerlust - also Schule muss Abenteuer sein - aufgrund von -
- 113
- 114 F: Noch zur Kritikfähigkeit. Das geht in Richtung Gelassenheit. Kritikfähigkeit drückt mir das nicht so aus, das Gelassen-entgegennehmen von - von ..., nicht empfindlich sein.
- 115
- 116
- 117 I: Ist doch noch was anderes.
- 118
- 119 F: Ja.
- 120
- 121 I: Dann tun wir das weg, dann heißt das nicht empfindlich sein, wie könnte man das?
- 122
- 123 F: Ja doch, Gelassenheit ... gegenüber Kritik ja. Kritikfähigkeit heißt gleich wieder, dass ich wieder mit Kritik was anfangen.
- 124
- 125 I: Kann man sagen, Gelassenheit gegenüber
- 126
- 127 F: Kritik.
- 128
- 129 I: Schon? So passt schon? Jetzt habe ich Sie vorher unterbrochen, Entschuldigung.
- 130
- 131 F: Ja.
- 132
- 133 I: Also gegenüber Kritik.
- 134
- 135 F: Ja, es muss ja nicht eine persönliche Kritik sein, da kann einfach ein Ausrasten im Schulhof gar nicht der Lehrperson gegenüber kritisch sein, auch da ist Gelassenheit wichtig. Umso gelassener, umso (...)
- 136
- 137 I: im Umgang mit den Kindern.
- 138
- 139 F: Ja genau.
- 140
- 141 I: Auch wenn etwas passiert.
- 142 F: Ja genau, mit Verletzungen. Wenn etwas passiert und ich fahr selber aus der Haut ... Oder

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 7/22

begegne den Eltern, die mit irgendwas nicht einverstanden sind gleich mit harscher
Gegenwehr?

143

144 I: Sondern, da kann man ja mal abwarten und schauen wie es sich entwickelt.

145

146 F: Die wissen schon, der lässt eh gleich alles Abprallen (lacht). Aber wichtig ist, ernstnehmen.

147

148 I: Sollen wir das auch noch auf ein Kärtchen geben? Die anderen Ernst nehmen.

149

150 F. Das schon. Und zwar ja, den kleinsten Schülern.

151

152 I: Ernst nehmen - Schüler - und wahrscheinlich auch wieder die Eltern mit ihren Sorgen.

153

154 F: Ja. Alle Schichten. Ganz wichtig.

155

156 I: Die Lehrpersonen in ihrer Schule, kann ich die noch dazu nehmen? Ich nehme LP.

157

158 F: Ja natürlich.

159

160 I: Jetzt haben wir die noch. Pädagogisches Konzept, ihr Unterrichts- und Erziehungsprofil
haben Sie noch erwähnt, ah, das Bogen-Spannen hat da noch dazu gehört, das war ein
Punkt, mit dem sie das spezifiziert haben, und dann haben wir noch das Ernst-Nehmen. Wenn
ich sie jetzt bitten würde, wäre das möglich, dass Sie da eine Reihenfolge, eine Rangreihe
bilden können .. oder passt die Reihenfolge so wie es ihnen eingefallen ist oder würden sie es
noch gerne umstellen?

161

162 F: Ja, da sind jetzt Dinge dabei, die sehr die Person angehen und Dinge dabei, die eher
allgemein gehalten sind, wie das.

163

164 I: Die Frage, was ihnen wichtiger erscheint.

165

166 F: Also das wäre mir schon sehr wichtig. Ja, das steht über allen anderen.

167

168 I: Dann darf ich ein 1er her machen.

169

170 F: Ja, doch, schon.

171

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 8/22

- 172 I: Die Abenteuerlust. Sie haben das vorher im Zusammenhang genannt. Steht das auf gleicher Ebene - das Mann-Sein.
- 173
- 174 F: Nein, da können wir grad ein Bogen spannen, das würde ich als Letztes nehmen (lacht).
- 175
- 176 I: Also - Ja gut. Da red ich Ihnen nicht rein. Ich versuch das nur zu strukturieren.
- 177
- 178 F: Aber es würde besser da dazu passen (lacht). Da dazwischen.
- 179
- 180 I: Der dienende Charakter ist ihnen ganz wichtig, dann würde ich den an die 2. Stelle nehmen. Dann haben wir noch die Gelassenheit, das Profil, das Bogenspannen, das (andere) tun wir weg. (...) Das Ernstnehmen.
- 181
- 182 F: Das ist Richtung Schule, das Persönliches - das ist jetzt halt wirklich durcheinander.
- 183
- 184 I: Das passt so.
- 185
- 186 F: So in etwa.
- 187
- 188 I: Wenn wir das pädagogisches Konzept an 4. Stelle -
- 189
- 190 F: Und das hat natürlich mit dem dienenden Charakter zu tun - ich stelle mich nicht an erster Stelle - mit dem Thema Mann-Sein also, dass das irgendwelche -
- 191
- 192 I: Also doch wieder der Bogen gespannt.
- 193
- 194 F: Ja genau (lacht).
- 195
- 196 I: Ahm. Wenn Sie jetzt im Vergleich - wenn Sie daran denken - an ihre Anfangszeit als Lehrperson, das ist jetzt schon eine Weile her aber Sie können sich sicher gut daran erinnern. Welche Faktoren waren da im Vergleich zu heute ähm für ihre Kompetenzentwicklung wichtig. Wäre das da ähnlich - hätten sie das da ähnlich gelegt oder sind Faktoren, die da jetzt dazu gekommen sind oder?
- 197
- 198 F: Vieles ist vom erstem Tag an. Das ist zum Beispiel vom 1. Tag an, das denk ich auch.
- 199 I: Ok dann mach ich das in Klammer noch, das auch.
- 200

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 9/22

- 201 F: Mit dem hat man wenig Erfahrung am Anfang. Das pädagogische Konzept, das wächst erst, entwickelt sich.
- 202
- 203 I: Die Sachen kommen erst mit der Zeit hinzu.
- 204
- 205 F: Genau.
- 206
- 207 I: Aber das war schon am Anfang. Also Abenteuerlust, dienender Charakter ... die Gelassenheit? Haben Sie das Gefühl, die war da auch am Anfang schon?
- 208
- 209 F: Nicht ganz. Das ist eine Alterserscheinung auch. Dort hätte ich es wahrscheinlich ausgetauscht mit ähm Anerkennung, als Junglehrer hat man sehr gern Anerkennung und das, das widerspricht sich ein bisschen, oder. Anerkennung genauso wie das sich auch widerspricht. Da hat man bewusst darum raufen müssen, zu dienen weil ähm das nicht so einfach ist in den ersten Dienstjahren erst das Gegenteil in der Lebensführung und im pädagogischen Stil.
- 210
- 211 I: Aber da ist schön ein Prozess einfach jetzt sichtbar.
- 212
- 213 F: Das ist ein Prozess, ja.
- 214
- 215 I: Ich gebe das in Klammer für mich für die Auswertung also die Anerkennung als 3. Stelle als junger Lehrer - war das noch wichtig. Also Anerkennung von den Eltern, kann man sagen auch von -
- 216
- 217 F: Ja genau. Wobei das ja eh von selber geht. Es ist nicht so, dass ich aktiv um Anerkennung ah .. ringe, sondern eben durch dieses dynamische Element und durch - vielleicht durch die sportliche Note, durch bestimmte Eigenschaften, die man hat, ist eher eine Art von Bewunderung da, oder? Und zwar in erster Line von Seiten der Schüler, der transportiert das nachhause, „Oh - das muss aber ein wilder Hund sein“ - so in der Art, und das ist dann einfach die Anerkennung, die einem gut tut, oder.
- 218
- 219 I: Ja.
- 220 F: Und die genießt man.
- 221
- 222 I: Und die spornt auch an, oder, ein Stück weit.
- 223

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 10/22

224 F: Richtig.

225

226 I: Es ist eine Bestätigung, man ist auf dem richtigen Weg.

227

228 F: Genau.

229

230 I: Ja, sehe ich schon.

231

232 F: Und wenn jetzt da oben heute die Studentin dann am Schluss noch kommt und sich persönlich verabschiedet und sagt, wie toll das Seminar in den zwei Semestern gewesen ist, dann ist das natürlich eine tolle Begleitung. Ist klar, dass man das genießt.

233

234 I: Ja. Gut. Und die Gelassenheit haben Sie auch gesagt, die entsteht dann einfach mit der Zeit.

235

236 F: Ja, das ist ziemlich von Anfang an gegangen.

237

238 I: Das Bogen-Spannen auch.

239

240 F: Ja. Durch Zufall. So dem Schuljahr einen Rahmen geben.

241

242 I: Sie haben das schon früh entdeckt?

243

244 F: Ja, dem Schuljahr einen Namen geben. Und da ist natürlich schon Vieles passiert jetzt in den 33 Jahren.

245

246 I: Ja.

247

248 F: Höhepunkt war ... 1998, da hat das Schulmotto - also SCHULMOTTO, dieses Bogen-Spannen mittels eines Schulmottos, war das Motto, hat geheißen, „Wir fliegen hoch“ und das habe ich zuvor schon 2-3 Jahre verfolgt und festgestellt, die Schüler im Turnsaal, die sind total gut im Gleichgewicht und haben alle keine Höhenangst und der Abschluss der 4. Schulstufe ist der Hochberg gewesen. Mit der ganzen Klasse.

249

250 I: Im Ernst?

251 F: Und mein Schulleben, hat auch einen Bogen, einen sehr dynamischen. Der hat abenteuerlich begonnen, der Höhepunkt war der Silberberg, das Dach der Silberregion und

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 11/22

jetzt diese - das geht natürlich nicht so linear weiter, sondern das Plafont habe ich natürlich schon überschritten, es geht mit mir, rein physisch, nicht mehr bergauf, sondern schon eher bergab und das also, auch mein Berufsleben und mein ganzes Leben hat oder unterliegt auch diesem Bogen.

252

253 I: Also.

254

255 F: Und den habe ich eigentlich nur in die Schule hineingeholt, indem Fall.

256

257 I: Die Zeit als Lehrer unterliegt einfach auch einer Kurve, wie das Leben einfach auch.

258

259 F: Ja.

260

261 I: Also da gibt es Parallelen.

262

263 F: Richtig.

264

265 I: Also privat und persönlich und im Beruf.

266

267 F: Ja.

268

269 I: Ja. Wenn wir das jetzt einmal so stehen lassen, Sie haben einen Aspekt genannt, nicht direkt, sondern ein Faktor, der mich näher interessieren würde und deswegen würde ich da eher weggehen, zu etwas anderem und zwar zu diesen - dem ... zu den Kollegen. Sie haben es im Rahmen erwähnt im Zusammenhang mit dem dienenden Charakter, also den Schülern, den Eltern, haben Sie auch den Lehrkörper, Kollegen erwähnt. Jetzt dürfte ich Sie zu DEM befragen. Zum Lehrerkollegium, sag ich jetzt mal. Das ist ein Faktor, der mich im Rahmen der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in der Diss einfach auch speziell interessiert. Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass ein Lehrkörper wichtig sein kann, und habe als Lehrerin selber Lehrkörper also recht unterschiedlich kennen gelernt und auch unterschiedlich empfunden. Jetzt, wie ist das bei Ihnen? Wie erleben Sie Ihr Kollegium? Oder Kollegium nicht, das stelle ich Ihnen jetzt frei, Sie sind ja Leiter. Ich weiß nicht, ob Kollegium dann passt.

270

271 F: Das erste Dienstjahr, da hatte ich Kolleginnen und Kollegen gehabt. Jetzt ist es frei von der formalen Seite keine gleichwertige Sache aber .. ich empfinde es als Kollegium, das ist ein Kleinschulen einfach so. An einer großen Schule agiere ich als Leiter. Als Kleinschule bin ich eine Interparis, während an einer Großschule bin ich der Manager und Organisator und

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 12/22

eigentlich ein Kraftloser, weil ich wesentliche Kompetenzen nicht habe: Keine Finanzhoheit und Anstellungshoheit, ich kann mir nach wie vor meine Lehrer und Lehrerinnen nicht auswählen, wobei ich grad für solche Dinge das brauche, ah, wenn ich ein Konzept habe, ein pädagogisches, und manche können mit diesem Leitbild nicht, dann ist es schwierig. Dann kann ich nicht sagen, dann such dir eine andere Schule, ich möchte jemand, der zu dieser Schule und zu dem Bild, das ich mir als Leiter vorstelle, passt. Und das ist eigentlich auch der Grund gewesen, dass ich von einer großen Schule wieder an die eine kleine bin. Weil der Apparat ist sehr stark und unbeweglich, und nicht diese Visionen nicht haben kannst wie an einer Kleinschule.

272

273 I: Mit was hängt das konkret zusammen? Dass man die Visionen an einer großen Schule weniger haben kann als an einer kleinen? Ich frage jetzt einfach ganz blöd.

274

275 F: Weil der Firmenbesitzer, der hat eben diese Kompetenzen. Die Finanzhoheit und Anstellungshoheit. Der kann zu seinen Mitarbeiter sagen, du entsprichst -

276

277 I: ..

278

279 F: nicht meinen.

280

281 I: genau.

282

283 F: Das kannst du als Leiter nicht. Das Land ist in der Schule zuständig für das Personal und für den Leiter heißt das „Friss oder Stirb“

284

285 I: Jetzt weiß ich.

286

287 F: Und ihm sind Hände gebunden und, kann nicht agieren wie er gerne möchte.

288

289 I: Und Sie haben jetzt in einer kleinen Schule, geht das eher, dass sie sich Leute aussuchen.

290

291 F: Doch.

292

293 I: Schon?

294

295 F: Doch.

296

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 13/22

297 I: Es ist schon mal eine kleine Gruppe.

298

299 F: Genau. Und indem man einfach sich in diesem Kleinräumigen begibt, muss man einfach besser zusammenpassen. Es gibt ja viel mehr Berührungspunkte als an einer großen Schule, bei der ich einen Lehrkörper habe von 20 MitarbeiterInnen und Mitarbeitern. Und das ist meine Kontaktmöglichkeit 1:20, wenn ich aber nur 3 Mitarbeiterinnen habe, dann sind die Kontaktpulse wesentlich häufiger und da muss die Harmonie einfach besser passen.

300

301 I: Wenn ich Sie jetzt frage, gibt es irgendwie konkrete Situationen, wo Sie sagen können, das Kollegium ist irgendwie wichtig für sie? Oder es WAR wichtig? Ein bisschen ist es schon angeklungen indem, dass Sie beschreiben, Sie haben eine kleine Schule, Sie haben das Gefühl, es muss irgendwie, die LehrerInnen müssen zur Schule passen. Inwiefern kann man sagen, das Kollegium ist da wichtig, für Sie jetzt? Dass die ahm ..

302

303 F: Das ist ganz einfach. Es gibt keine Alternative zu Erfolg. Das gilt für die Schüler. Im Umgang mit den Schülern. Ich muss die Rahmenbedingungen schaffen, dass der Schüler erfolgreich ist. Und zwar als Einzelner, oder in der Gruppe, weil Erfolg will man haben, als Einzelner, man will ihn aber auch gemeinsam haben. Es nützt nichts, wenn ich als Handballspieler alleine erfolgreich bin und einen Superwurf habe, sondern man möchte auch mal miteinander einen Superwurf machen. Das ist sehr wichtig, weil wir auch ein soziales Wesen sind.

304

305 I: Ja. Und sehen Sie das auf das Kollegium bezogen?

306

307 F: Genau. Es ist eigentlich genau das Gleiche. Es macht keinen Spaß wenn ich diese Dinge alleine verfolge und alleine jetzt „Das Schiff legt ab“ spiele als Schulleiter, sondern das funktioniert nur gemeinsam. So müssen wir schon einen gemeinsamen Nenner finden, welchen Rahmen geben wir dem Schuljahr. Am Besten ist wenn die Eltern auch noch einbezogen sind und Schüler. Aber wichtig ist einfach, dass diese Schule als Abenteuer und Schule als (...) Rahmenkonzept, dass das ein Miteinander gemeinsam Entwickeln ist und nicht von mir auf die anderen über gestülpt wird. Mit diesem gemeinsamen Erfolg, denn wir dann gemeinsam haben, freuen wir uns natürlich miteinander.

308 I: Also dieser Bogen, der wird miteinander gespannt. Da wird überlegt, was nehmen wir für ein Motto?

309

310 F: Da nehmen wir alle Anteil am Erfolg.

311

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 14/22

312 I: Ja. Und das Kollegium ist auch wichtig, das man auch gemeinsam Erfolg hat?

313

314 F: Richtig. Und ganz wichtig ist einfach dieser Charakter, der die einzelnen Lehrpersonen haben, wenn der aufeinander abgestimmt ist, wenn die sich herzlich am Morgen begrüßen, wenn sie sich begegnen, dann, ja alles das, was man als Arbeitsklima umreißt. Und das muss halt positiv sein. Der Maßstab ist einfach, gerne in die Schule gehen. Wenn ich einfach gerne in die Schule gehe, dann stimmen die anderen Bedingungen. Ich kann das gar nicht so definieren, was, warum gehe ich gerne, was ist Glück. Für den einen ist Glück Zahltag am Ende des Monats, freut sich, dass er jedes 2. Jahr die neue Beitragsstufe erhält, für den anderen ist das gar kein Beitrag für das Glück, sondern das Miteinander im Lehrkörper und das Harmonisieren in der Schule und mit den Eltern, für den ist das Glück.

315

316 I: Zusammen also. Das Kollegium ist also wichtig, ich sag es noch mal ob ich es richtig verstanden habe, das gemeinsame Erfolge feiern können, mit den anderen, vom Klima her, man begrüßt sich am morgen, es ist ein angenehmes Klima in der Schule, und drittens ..

317 gemeinsam mit Eltern und Schülern gegenüber auch gemeinsam auftreten.

318

319 F: Alles was zur Identifikation eines Schulstandes beiträgt und das sind viele Punkte. Die Harmonie im Lehrkörper, das überträgt sich auch nach außen. Das merken auch die Eltern alle am Elternabend ob die super harmonisieren oder ob es da Konflikte gibt.

320

321 I: Fällt Ihnen eine konkrete Situation ein, in der das Kollegium wichtig ist? Also an einer konkreten Situation? Oder wichtig war? Fällt Ihnen da was ein?

322

323 F: ... Ja, das sind ganz einfache Erziehungsmaßnahmen und pädagogische. Dieses äh, Leitbild, das jede Schule hat, das muss man seit 2005 haben. oder? Und das muss man mit dem Lehrkörper gemeinsam erarbeiten und das sind ganz Schulstandort - spezifische Dinge, die in das Leitbild hineinkommen. Also in Seespitz war der Steinsee ein Thema, weil das prägt ja Seespitz und so weiter. An unserem Standort sind es wieder ganz andere Dinge, da ist das Leben am Bach, oder das Ziel haben, dass alle zu Fuß in die Schule kommen oder sportliche Note, wenn wir schon beim Abenteuer sind, das Handball-Superwurfspiel kommt ja nicht von ungefähr. Wenn das ALLE vertreten, dann müssen sie ja schon auf einer ähnlichen Ebene oder Linie sein. Und .. ja.

324

325 I: Das wären jetzt ganz konkrete Beispiele.

326

327 F: Ja, die Schule, Identität und der Charakter. Ein Beispiel fällt mir ein zum Bereich

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 15/22

Erziehungsmaßnahmen. Das ist jetzt nicht wichtig, aber ich finde das interessant, dass das von den Kollegen genauso gesehen worden ist. Da war ein Problem auf dem Schulweg und

328

329 I: Zwischen zwei Schülern?

330

331 F: Ja genau, ein Mädchen und ein Bub und die hatten einen gemeinsamen Schulweg und das Mädchen ist gekommen und hat geheult und der Bub hat so und so. Okay. Schulweg ist paritätisch äh aufzuteilen. Die Schule hat Verantwortung, aber genauso die Eltern. Da kann ja nicht der Direktor oder der Lehrer die Schüler mit nachhause begleiten, 1 km lang. Das ist so ein beiderseitiges Einvernehmen. Und wir sagen am Elternabend, das ist eine ganz einfache Geschichte, da muss der Schüler am nächsten Tag ein bisschen länger da sein, damit die anderen Kinder ungestört heimgehen können. Und am morgen eventuell dann früher in die Schule kommen. Okay das war so ausgemacht bei diesem einen Fall und am nächsten Tag haben wir den Buben länger an der Schule behalten, das war im Einverständnis mit den Eltern natürlich, da haben wir angerufen, okay, kann man ja mal machen, wir machen das jetzt einfach, weil Gefahr im Verzug ist und notwendig und das Mädchen ist heimgegangen und hat sich hinterm nächsten Baum versteckt und gewartet, bis der Bub nach 10 Minuten kommt.

332

333 I: Wollte sie noch ein bisschen kämpfen? (lacht).

334

335 F: Ja (lacht). Das hat ihr gefehlt. Und dass die Lehrpersonen ähnliche Erziehungsmaßnahmen gut finden. Wir haben alle hellauf gelacht und das war für uns so begeisternd und wie wichtig das ist, das Kinder den Schulweg miteinander machen. Und auch wenn einmal etwas Schmerzhaftes dabei ist, aber im Nachhinein, als Erwachsene, erleben sie das als Abenteuer hinterher und „Ma, haben wir es toll gehabt und das ist passiert“, aber natürlich auch genauso die angenehmen Seiten.

336

337 I: Da war jetzt die gemeinsame Freude, über die Entdeckung, wie Kinder oder wie das Mädchen so quasi das für sich wieder löst oder .. Ja, doch, das kann man das schon so sagen.

338 F: Dass ein gewisser Grundkonsens da ist, in Erziehungsmaßnahmen und im Unterrichtsstil. Es nützt nichts, wenn ich eine Vision habe vom offenen Arbeiten und dann habe ich von den vier Lehrpersonen habe ich einen, der das absolut nicht will. Da fängt es an. Und das ist auch für die Zukunft der Schule ein allgemeines Problem.

339

340 I: Ich nehme an, diese Frage trifft jetzt nicht im Spezifischen so für sie zu, ähm, dass die Situationen, die sie jetzt beschrieben haben und das Gefühl über das Klima und so, dass sie

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 16/22

das mit allen Lehrer und Lehrerinnen an ihrer Schule so empfinden. Das sind nicht nur einzelne, ich gehe jetzt davon aus, dass Sie das mit ihren Lehrerinnen und Lehrer im Gesamten so handhaben. Oder dass die Situationen mit allen Lehrerinnen und Lehrer so möglich ist.

341

342 F: Das sind nicht viele.

343

344 I: Sind nicht viele.

345

346 F: Es sind auch die, welche wenig Stunden haben. Auch die Religionslehrerin, die nur vier Stunden da ist, die muss genauso sich in den Lehrkörper integriert fühlen, das ist sehr wichtig. Genauso auch die Sprachlehrerin, die nur eine Stunde da ist. Die tragen zur Identifikation und zum speziellen Charakter der Schule schon bei, die geben das Profil, die bestimmen das mit.

347

348 I: Lehrkörper können sich unterscheiden, wie sie mit Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen. Wenn Sie jetzt beschreiben müssten, wie geht ihr Kollegium mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten um. Also Schwierigkeiten mit Eltern, oder mit Schüler. Wenn so etwas auftaucht, wie gehen Sie - Sie haben gesagt Sie fühlen sich auch dem Kollegium zugehörig, wie gehen Sie damit um?

349

350 F: Ja unbedingt mit den Kolleginnen, ich löse das Problem mit Ihnen gemeinsam. Es gibt auch nie ein Problem, das nur einen Einzelnen betrifft. Ein konkretes Beispiel?

351

352 I: Ja, vielleicht fällt Ihnen etwas ein?

353

354 F: (...)

355

356 I: Eigentlich war das auch ein Beispiel, mit dem Klären auf dem Nachhauseweg.

357 F: Insgesamt wird einfach nicht den Eltern etwas über gestülpt, sondern die Eltern nehmen teil, indem man sie befragt, wie sehen sie die Erziehung und wie sehen sie Unterricht.

358

359 I: Ja.

360

361 F: Das ist schwierig im ersten Dienstjahr, wenn ich am Anfang an einen Ort hin komme, aber nach ein paar Jahren, kann ich immer von Erfahrung ausgehen. Dann kann auch immer die Eltern befragen, an Elternabenden, auch im kleinen Rahmen, mit den Elternvertreter, es

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 17/22

müssen ja nicht immer alle dabei sein, also fragen, ob das so passt. Ich muss Feedback einholen, ich kann nicht immer nur agieren und nie um Feedback schauen. Das ist schon wichtig. Und das kriegt man ja mit, wenn man hellhörig ist, kriegt man ja mit, wie das Feedback ist.

362

363 I: Also Sie holen

364

365 F: Feedback hole ich nie als einzelner Agierender, sondern immer als Ganzes, der ganze Lehrkörper, oder. Wie ist es an der Schule, seid ihr einverstanden, wie es bei uns in der Schule in den Pausen zugeht und so weiter.

366

367 I: Also das ist ein wichtiger Faktor, dass solche Dinge auch mit den Elternhaus geklärt werden.

368

369 F: Ja.

370

371 I: Oder wenn es Schwierigkeiten gibt, dass man die gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrer, die an ihrer Schule sind, dass man das gemeinsam klärt und sich Feedback holt.

372

373 F: Richtig. Ganz einfache Dinge wie Wandertage: Ob die zu lange sind, zu anspruchsvoll oder die Kinder sogar unterfordern. Und da muss man mit den Eltern agieren, stellen Sie sich vor, die haben Ängste, da kommen die nie auf den Hochberg. Das kann nur in einem höchst vertrauensvollen Umgang miteinander sein. Da muss man irrsinnig jahrelange Vorarbeit machen, sonst trauen die mir das nicht zu, dass ich mit denen Kindern auf den Hochberg gehe, das kann ich ja nicht im ersten Dienstjahr machen. Das ist unmöglich, da brauche ich zehn Jahre. Da muss ich unzählige Ausflüge vorher gemacht haben, Wandertage und Schwimnmittage und so weiter. Da muss eine Vorarbeit da sein.

374

375 I: Also das Vertrauen entwickelt sich dann über das, dass sie die Erfahrung machen „Ja, dem Franz können wir die Kindern mitgeben“, „Da ist immer alles gut gegangen“ und so.

376

377 F: Richtig.

378

379 I: Sie haben vorher schon Ziele genannt. Sie haben erzählt, bei Ihnen kann jedes Kind Handball-Superwurfspielen, das weiß ich noch von unserem letzten Gespräch.

380

381 F: Ja, 23 von 24 (lacht).

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 18/22

382

383 I: Das sind für mich alle. Statistisch gesehen sind das für mich alle (lacht). Das ist ja so ein Ziel und das wird gemeinsam verfolgt?

384

385 F: Die individuellen Ziele von jedem Schüler ja, ob das kognitive oder sportliche Leistungen sind und es gibt gemeinsame Ziele und das eine ist einfach das Einrad. Das ist einfach Kultstatus bei uns.

386

387 I: Das denke ich mir.

388

389 F: Das muss ein gemeinsames Ziel sein und das ist das Ziel deiner Mama, deiner Lehrerin, dass du das lernen willst, und hauptsächlich dein eigenes Ziel. Es hat noch nie jemand gesagt: „Nein, ich möchte das überhaupt nicht können“.

390

391 I: Ist das ein dezidiertes Ziel, wo alle Lehrer und Lehrerinnen verfolgen und dahinter stehen?

392

393 F: Ja alle stehen begeistert dahinter.

394

395 I: Gibt es noch weitere Ziele, bei dem Sie das Gefühl haben, dieses wird gemeinsam verfolgt?

396

397 F: Ja, mit dem Lehrkörper speziell?

398

399 I: Ja.

400

401 F: Ja, den Schülern was zutrauen. Das steht ganz oben. Wir haben kein Problem, eine ganze Pause jetzt mal nicht raus zu gehen. Wir müssen so ein soziales Gefüge haben, dass das auch möglich ist. Das ist natürlich nicht.

402

403 I: Vertrauen. Sie bekommen einen Vorschuss.

404

405 F: Ja, ein Urvertrauen, gegenüber den Kindern, das manchmal an Schulen heutzutage fehlt. Auch, das Zutrauen, dass sie Konflikte selber lösen können. Nicht immer ständig..

406

407 I: Jemand der schlichtet.

408

409 F: Genau.

410

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 19/22

411 I: Das gefällt mir das Ziel. Also den Kindern etwas zutrauen.

412

413 F: Ja, ganz wichtig. (...) Es gibt Eltern, die den Kindern nie ein Stanley Messer in die Hand geben und denken, dass darf nie sein.

414

415 I: Fällt Ihnen noch ein Ziel ein?

416

417 F: Also ... Die Schule als Abenteuer ist von allen gedeckt.

418

419 I: Ist das auch ein Ziel?

420

421 F: Ja es geht. Etwas gibt es noch, das ist von uns allen unterschrieben, auf dem Leitbild - auf unserem Erziehungs- und Unterrichtskonzept haben wir ein Vorwort geschrieben. Und da steht drinnen, dass wir persönlich NIE an uns den Fehlern und Schwächen des Schülers, dass man die nie stark thematisieren werden. Nicht den Schwächen Bedeutung schenken, sondern nur den Stärken. Ob das Legasthenie, Diskalkulie oder sonst ein Nachteil, Lese-Rechtschreibschwäche, das ist nicht wichtig, sondern wichtig ist jeden Tag das Kind und seine Stärken.

422

423 I: Und auch die Fortschritte, auch wenn sie noch so klein sind.

424

425 F: Und wenn der nach der ersten Schulstufe am Schluss nicht lesen kann, in der Tat, dann kann er halt Handball-Superwurf spielen (lacht). Und das ist dem seine Stärke. Das ist es der Wert, es zu betonen und das prägt ihn als Mensch, seine Stärke und nicht seine Schwächen. Und wir sind schwächelastig, insgesamt, als Schule, wir betonen alle diese Dinge, weil es in der Nähe von Onkologie, Psychologie und Psychiatrie sind. Und wenn ich das immer betone, dann sage ich auch, dem fehlt was. Und es gibt keine Klasse mit Kindern, denen nichts fehlt. Und wenn dem etwas fehlt, in der Medizin, dann braucht er Medikamente und Hilfe. Und wir möchten nicht, dass ein Kind Hilfe braucht. Kein Kind braucht in Wirklichkeit Hilfe, es braucht eine Stütze, aber doch keine Hilfe.

426

427 I: Begleitung, Stütze.

428

429 F: Ja gemeinsames Lernen, einfach, fertig. Und das authentische Lernen. Und der Lehrer lernt genauso bei einem Projekt wie der Schüler.

430

431 I: Sie sagen gemeinsames Lernen, gemeinsames Lernen mit der Lehrperson?

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 20/22

432

433 F: Ja sicher, die müssen immer das Gespür haben, „Wow, der Lehrer kann das ja auch nicht, der muss das ja auch noch lernen“. Wenn wir jetzt Insekten haben - ich kenne doch kein Käfer auf 2, 3 - und es gibt 10.0000 - also ich kann doch eigentlich nichts und das muss ich dem Schüler transportieren und wir wissen eigentlich nichts. Auch die Erwachsenen wissen doch nichts. Wenn ich die Fülle des Wissens anschau -

434

435 I: Immer nur ein Bruchteil.

436

437 F: Es wird immer weniger, weil das Wissen explodiert (lacht). Und wir tun immer so, als ob wir soviel wissen.

438

439 I: Ganz kurz.

440

441 F: Schwierig ist das (lacht).

442

443 I: Jetzt noch zu den Zielen, die Sie angesprochen haben. Dieses gemeinsam mit den Schülern lernen. Wir das konsequent verfolgt oder das, was Sie in dem Leitbild- Vorwort, haben Sie formuliert, dass Sie nicht die Schwächen betonen wollen, sondern auf die Stärken aufbauen.

444

445 F: Genau.

446

447 I: Wird das konsequent betrieben? Haben Sie das Gefühl, da bleiben wir dran?

448

449 F: Durch die Unterrichtsformen die wir haben, das ist der Werkstattunterricht, das ist auch ein Ziel des Lehrkörpers, dass wir die Stundenressourcen, die wir haben, nicht verwenden zum Separieren, unser Grundgedanke ist, Integrieren und Gemeinsames Lernen anstatt Separieren. Wir könnten genauso die Stundenressourcen so verwenden, dass jeder in sein Kämmerchen geht, also die Bettina und ich - weil wir ja in kleinen Schulen so ein Stundenkontingent haben zum Teilen in den Lernfächern, das machen wir nicht, obwohl wir einklassig sind, wir haben vier Schulstufen und geben die absichtlich zusammen in einen Raum oder mehrere Räume - offenes Lernen - und das hat einen bestimmten Zeitanteil in der Woche und ist nicht nur, aber in etwa 1/3 der Woche. Und das ist auch ein gemeinsames Ziel - gemeinsam Lernen und nicht separieren.

450

451 I: Also die Schüler untereinander gemeinsam lernen und auch der Lehrer mit den Schüler

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 21/22

gemeinsam.

452

453 F: Weil die sozialen Vorteile der vier unterschiedlichen Schulstufen, ah Altersstufen kommen dann erst zum Tragen.

454

455 I: Die würdet ihr sonst verschenken, wenn die geteilt werden würden (lacht).

456

457 F: Ja.

458

459 I: Wenn wir jetzt da noch mal zurückgehen auf die Rangreihe, wie sie da gelegt wurde am Anfang. Das ist später dazugekommen, das war als Junglehrer noch wichtig. Würden Sie da noch etwas ändern wollen? Wir haben jetzt viel über das Kollegium gesprochen oder würde das noch für Sie passen? Also als Faktoren, die wichtig waren für Ihre Kompetenzentwicklung. Also, wir hatten da die Abenteuerlust, das war ganz zentral, der dienende Charakter den Personen gegenüber, mit denen Sie im schulischen Umfeld zum tun haben, das Ernst Nehmen, also Dienen und Ernst nehmen, dann auch ihr pädagogisches Konzept, auch der Werkstattunterricht gehört dazu, auch bei den Kindern ihre Stärken sehen, dann auch das gemeinsame Lernen, der Lehrer mit den Kindern und dann war noch die Gelassenheit gegenüber Kritik, das Bogen Spannen und am Schluss noch das Mannsein. Sollen wir noch was ergänzen oder sollen wir das so stehen lassen?

460

461 F: Es erscheint mir manches so isoliert, es ist nicht so ein Aufsatz, von dem ich von da nach da gehen kann.

462

463 I: Das soll es auch nicht sein.

464

465 F: Das ist es halt nicht, aber ich lass es so stehen.

466 I: Dann möchte ich Sie noch fragen, jetzt habe ich die ganze Zeit soviel gefragt, haben Sie noch etwas zu sagen, habe ich etwas Wichtiges vergessen, möchten Sie etwas noch ergänzen, wo Sie meinen, das gehört noch dazu oder das wollte ich schon die ganze Zeit sagen?

467

468 F: Nein, ich habe ja Gelegenheit bekommen zum Plaudern, was ich sonst nicht so tue, (lacht) am Stück. Aber die Situation ist ganz angenehm jetzt da.

469

470 I: Gut, dann darf ich mich bedanken. Vielen Dank.

471

Date: 12.10.2013

P 1: eLP1

Page: 22/22

472 F: Gut.

473

Anhang B2 Transkript eLP2

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 1/16

001 eLP2

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: J

004

005 I: Darf ich fragen, wie lange Sie schon unterrichten?

006

007 J: Das sind 38 Jahre.

008

009 I: Sie haben mitgemacht, beim Projekt Alpha Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg, Sie wissen, Ziel ist die Optimierung in der LehrerInnen-Ausbildung im Vergleich Deutschland, Österreich und Schweiz. Wir möchten gerne erfahren, was man braucht, damit man ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin werden kann. Und im Rahmen des Projektes, das habe ich Ihnen schon gesagt, schreibe ich eine Diss. und würde mir gerne einzelne Aspekte näher mit Ihnen anschauen und ihre Erfahrung dazu erfragen.

010

011 J: Gut.

012

013 I: Als erstes würde ich gerne von Ihnen wissen, was Ihrer Meinung nach dazu beigetragen hat, dass Sie ein guter Lehrer geworden sind?

014

015 J: Ja.

016

017 I: Was war da wichtig für Ihre Entwicklung oder welche Faktoren haben, meinen Sie, haben Einfluss genommen für Ihre Kompetenzen als Lehrer? Oder haben es immer noch? Und ich würde gerne die relevanten Faktoren einfach mit Ihnen sammeln auf denen Moderationskarten.

018

019 J: Gut. Also ich glaube der wichtigste Aspekt war, dass ich einfach Kinder gerne mag. Von klein an, habe ich, ich habe mehrere Geschwister gehabt auch, habe ich mich als 13 und 14-jähriger Bub schon in die Kinderbetreuung eingebracht und habe damals schon Erfahrung gesammelt und einfach die Liebe zu den Kindern erfahren. Und das ist bis heute so geblieben und ohne das kann man, glaube ich, den Beruf nicht machen. Das zweite, ahm, ich habe es früh gelernt aufgrund der sozialen Situation, dass sehr viele Geschwister da waren, ahm, dass man, wenn man etwas erreichen will, sich auch bemühen muss, selbst etwas tun, das nichts selbst vom Himmel fällt sozusagen, und ich glaube, dass ich einfach im Studium, in der Weiterbildung einfach interessiert war und mich wirklich für die Dinge interessiert habe und mich einfach selbst weitergebildet habe und ganz wichtig, sehr viel selber reflektiert habe über das, was ich gemacht habe und so glaube ich, bin ich, immer kompetenter geworden bin mit

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 2/16

der Zeit. Ich behaupte nicht, als Student schon totale Kompetenz gehabt zu haben, ich glaube die ist im Laufe der Praxis immer mehr gestiegen auch. Aber auch durch Einsatz, Weiterbildung, Literatur viel gelesen und auch Kontakt, Gespräche mit Kollegen und so (...).

020

021 I: Ja.

022

023 J: Ja, ahm. Wichtig finde ich auch noch, und das habe ich auch immer so gehalten, dieses also mit Eltern, Kollegen, Kinder, also Lehrer Dreieck, Eltern, Lehrer, Kind, dass ich das auch sehr bewusst gepflegt habe immer und mich nicht gescheut habe, über den Klassenrand hinauszuschauen, und auch mit den Eltern Kontakte zu haben, Fachgespräche, pädagogische Gespräche und so weiter, ist mir sehr wichtig gewesen, auch. Und was mir noch wichtig ist, heute noch, dass ich nicht nur im Kreis, im Schulbereich, in dem Kreis mich bewege, sondern darüber auch hinausschaue, so dass ich auch in der Öffentlichkeit Funktionen inne habe, Landesverein für Brauchtum zum Beispiel oder in der Pfarrbücherei und auch schon verschiedene Vereine geleitet habe, nicht im exzessiven Maße aber das man über das rein Schulische hinaus, Interessen hat, auch hobbymäßig Interessen, die nicht nur mit dem Unterricht und der Schule zu tun haben.

024

025 I: Sie haben jetzt eine ganze Reihe genannt. Am Anfang, das erste war, Kinder mögen. Ich habe die alle mitgeschrieben und Sie haben am Anfang angefangen, die zu reihen. Ich würde Sie bitten, weil ich denke es sind auch nicht alle Faktoren für Sie gleich wichtig, ob es möglich wäre, die in eine Reihenfolge zu bringen? Ich hoffe, Sie können das irgendwie lesen. Da war der Kontakt mit den, also das Dreieck -

026

027 J: Also ich habe eines noch vergessen, ich muss noch was ergänzen -

028

029 I: Ja, gerne.

030

031 J: Eines habe ich noch vergessen, was GANZ wichtig ist auch. Eine gute, gediegene, schriftliche Vorbereitung, die habe ich bis zum heutigen, bis zum heutigen Tage habe ich das gemacht, auch wenn ich viel Routine habe, für jede Stunde vorbereitet und zuhause reflektiert. Das glaube ich, ist auch ganz wichtig, dass man sozusagen Routine kriegt. Wie haben wir das am Anfang genannt - (...) eine -

032

033 *Unterbrechung*

034

035 I: Wir sind stehen geblieben, bei der guten, gediegenen, schriftlichen Vorbereitung UND

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 3/16

Reflexion.

036

037 J: Ja genau.

038

039 I: Sie bereiten sich vor und Sie schauen auch nachher noch einmal, wie das gelaufen ist und würden nachher eventuell Anmerkungen dazu machen, was gut war oder was weniger gut gelaufen ist zu dem.

040

041 J: Richtig. Richtig.

042

043 I: Da haben Sie das noch vorher noch gefragt, wie haben wir das genannt. Wo dann das Klopfen war. Ich weiß nicht, was Sie gemeint haben.

044

045 J: Ah. Was für Faktoren zu - was heißt das?

046

047 I: Entschuldigung. Das waren die Funktionen in der Öffentlichkeit, außerschulische Funktionen, dass Sie sich mit Literatur weiterbilden, Ihr persönlicher Einsatz, auch das Bemühen im Studium und in der Weiterbildung, die Reflexion hatten wir auch und der Kontakt - das Dreieck und das Gespräch, mit den Kollegen und eben die gediegene, schriftliche Vorbereitung.

048

049 J: Und das soll ich reihen?

050

051 I: Ja. Wenn es möglich ist? Wenn Sie das Gefühl haben, Sie können das reihen?

052

053 J: Ja, das ist für mich eindeutig, EINDEUTIG. Also eins -

054

055 I: Die Kinder mögen.

056

057 J: Das ist eindeutig zwei.

058

059 I: Das Bemühen.

060

061 J: Dann drei würde ich fast sagen, ist das. Das ist ganz wichtig.

062

063 I: Also die Vorbereitung, die Planung.

064 J: Ja, die Planung. Dann Reflexion, das ist da irgendwie schon dazu.

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 4/16

065

066 I: Darf ich das trotzdem als Viertes?

067

068 J: Ja. Dann das ist ganz wichtig, der Einsatz. Dann kommt die Weiterbildung (...). Das würde ich da nennen.

069

070 I: Der Kontakt - mit sieben.

071

072 J: Und die sehe ich - sind gleichwertig.

073

074 I: ja, dann nehmen die drei, also Gespräch mit Kollegen, Funktionen in der Öffentlichkeit, mit acht.

075

076 J: Wobei das ein bisschen korreliert.

077

078 I: Ja, genau. Ich schreibe da in Klammer plus Sechs. Das ist eine Ebene, Weiterbildung.

079

080 J: Ja.

081

082 I: Gut. Dann sage ich Ihnen mal herzlichen Dank. Ich würde das gerne so lassen, aber nicht dass es Sie da stört, am Tisch.

083

084 J: Das stört mich überhaupt nicht.

085

086 I: Gut. Wenn Sie heute zurück an Ihre Anfangszeit als Lehrperson zurückdenken, das ist jetzt schon eine Weile her aber -

087

088 J: Aber ich kann mich gut erinnern (lacht).

089

090 I: Aber, ich bin mir sicher, Sie können sich erinnern. Welche Faktoren im Vergleich zu heute waren für Sie als junger Lehrer für Ihre Kompetenzentwicklung wichtig?

091

092 J: ...

093

094 I: Was haben Sie dort als wichtig erachtet? Da ist jetzt - kann man das? Sind Ihnen da? Im Vergleich zu dem vielleicht?

095 J: Im Vergleich zu dem, damals. Die Literatur war noch ein bisschen wichtiger damals als

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 5/16

heute, weil ich einfach zu wenig Erfahrung hatte, praktisch, dann habe ich sehr viel praxisnahe Literatur, die war ganz wichtig. Ähm dann, wichtiger als heute war damals noch das Gespräch mit den Kollegen und so, die Erfahrungen hatten. Ich spreche auch heute noch, aber, mit Kollegen, aber nicht mehr so über schulische Dinge wie früher, weil ich die Erfahrung entweder genommen oder selbst gemacht habe. Aber damals habe ich viel nachgefragt, nicht.

096

097 I: Bei Erfahrenen?

098

099 J: Ja, bei Erfahrenen. Ähm. Ja.

100

101 I: Also, Sie haben dort viel nachgelesen, das war wichtiger. Oder. Und zentraler das Gespräch, also der Austausch mit Lehrpersonen.

102

103 J: Ja, war zentraler als heute und ich würde sagen, dass das -

104

105 I: Das Kinder-Mögen war immer schon da.

106

107 J: Ja, das war immer schon da.

108

109 I: Auch das Bemühen.

110

111 J: Ja, das Bemühen.

112

113 I: Auch während dem Studium?

114

115 J: Ja, das war immer da oder ich weiß von damals, da hat man, was weiß ich, 60 Stunden oder mehr pro Woche, ah sich eingebracht, nicht. Oder auch in der Freizeit mit den Kindern und so.

116

117 I: Dann war natürlich das auch schon immer, das wird zu ihrem Stil (lacht).

118

119 J: Genau.

120

121 I: Die gediegene, schriftliche Vorbereitung.

122

123 J: Ja.

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 6/16

124

125 I: Also den haben Sie auch schon in jungen Jahren gepflegt?

126

127 J: Und die Reflexion hat damals, ich möchte nicht sagen einen höheren Wert gehabt aber häufiger dazu geführt, etwas zu korrigieren. Das ist heute nicht mehr so. Ich reflektiere zwar auch, aber das Meiste läuft ziemlich problemlos und gut, oder. Aber damals hat die Reflexion oft zur Folge gehabt, dass man etwas nicht mehr gemacht hat, oder anders gemacht hat dann, nicht.

128

129 I: Ja. Da haben wir eigentlich die Reihenfolge bis zur Nummer vier, der Reflexion, die war, die hat schon in jungen Jahren bestanden und die Literatur wäre dann noch wichtiger.

130

131 J: Ja, das war wichtiger. Ja.

132

133 I: Wobei der Einsatz passt eh auch da zu Bemühen.

134

135 J: Passt auch.

136

137 I: Da sagen wir, nach der Reflexion. Und das Gespräch mit den Kollegen, wo hätten Sie das gereiht? Das hatten Sie als zweites da genannt.

138

139 J: Das hätte ich fast schon, da hinein getan.

140

141 I: Also das wäre für Sie an vierter Stelle?

142

143 J: Ja, für die Orientierung war das sehr wichtig für mich damals, oder.

144

145 I: Also kann man sagen, als Junglehrer, ich kürze das mit JL ab, an vierter Stelle. Und das andere wäre gleich geblieben.

146

147 J: Ja.

148

149 I: Ja. Ahm, das waren jetzt sehr persönliche Dinge. Wenn wir jetzt das mal so stehen lassen. Mich würde jetzt noch einen Punkt interessieren und zwar ist das der

150

151 J: Das Gespräch mit Kollegen?

152 I: Ja. Und zwar, ahm Sie haben das jetzt genannt und das ist für mich spannend. Die Reihung

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 7/16

war nicht die gleiche, es war in jungen Jahren wichtiger wie jetzt, ahm ich weiß aus eigener Erfahrung, dass ein Lehrkörper, oder ein Lehrerkollegium einfach wichtig sein kann, ich habe auch 14 Jahre unterrichtet und ich habe Lehrkörper auch sehr unterschiedlich überlebt, das ist jetzt ah erlebt. Passt das für Sie, wenn wir unseren Fokus darauf legen?

153

154 J: Passt absolut. Absolut.

155

156 I: Dürfte ich fragen, wie erleben Sie Ihr Kollegium indem - ?

157

158 J: Das Kollegium - ich bin ja jetzt schon dreißig Jahre an der Schule, das Kollegium hat sich während dieser Zeit vollkommen umgebildet. Also, das ist jetzt ganz anders als am Anfang. Die sind jetzt alle in Pension und das ist jetzt ganz anders und da ist natürlich auch eine gewisse Entwicklung und Dynamik drinnen, nicht. Der Anfang war so, dass ahm, einfach aufgrund der Zeit vor dreißig Jahren, da war ein natürliches, hierarchisches Gefüge da und ein gewisser Respekt von unten nach oben war da, auch innerhalb des Kollegiums, das ist jetzt anders. Es ist jetzt horizontal, egal ob es ein jüngerer Kollege oder älterer ist. Man fühlt sich als Gleicher unter Gleichen jetzt. Nicht. Das heißt aber nicht, dass ich es damals nicht geschätzt habe, sondern einfach strukturiert. Und, das Kollegium hat momentan, das ist schade, dass das jetzt da hereinspielt, durch die Renovierung und durch die vielen Schwierigkeiten während der Renovierung hat das Kollegium, ah auch gelitten. Deutlich gelitten. Also die Rahmenbedingungen haben zur Folge das im Kollegium, ich möchte nicht grad sagen, Risse drinnen sind, aber dass ahm einfach Stress und Angespanntheit drinnen ist.

159

160 I: Ist es eine Belastung?

161

162 J: Ja Belastung, eine DEUTLICHE Belastung.

163

164 I: Aufgrund von der neuen Situation?

165

166 J: Ja aufgrund der neuen Situation und das was halt alles mit der Erneuerung geschehen ist und sich verändert hat, ja ist eine eindeutige ah - ich möchte nicht grad Miesstimmung sagen, aber die Stimmung ist nicht so gut wie sie vor einem Jahr, oder eineinhalb Jahren war.

167

168 I: Wie zeigt sich das? Wie äußert sich das?

169 J: Das äußert sich dadurch, dass zum Beispiel die Gesprächssituation, die Gesprächsmöglichkeiten sich reduziert haben. Leute sind nach dem Unterricht WEG, gehen

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 8/16

gleich weg oder. Man sitzt nicht mehr wie früher, früher ist man, als man drüber waren, hat man sich oft zusammengesetzt, ein bis zwei Stunden und hat dieses und jenes besprochen, das fällt FAST WEG jetzt.

170

171 I: Ist das, weil der Raum dazu noch neu ist?

172

173 J: Auch, weil der Raum noch neu ist oder hauptsächlich und eben aufgrund dieser angespannten Stimmung einfach, nicht. Das manche aus dem Stress fliehen und aus dem Hause fortgehen. Das ist also, reduzierte Gespräche also, könnte man sagen, von dem her. In den Pausen wieder, sind natürlich, wird viel gesprochen, gerade über die Situation spricht man viel miteinander, über die angespannte.

174

175 I: In der wenigen Zeit, in der die Leute noch da sind?

176

177 J: Ja. Genau. Da wird und für mich persönlich ist es so, dass ich diese Gespräche sehr wichtig finde, wie ich schon gesagt habe und ich auch mit ALLEN Kollegen das Gespräch SUCHE, auch mit den Sonderschulkollegen. Ich bin ja selber auch an der Sonderschule gewesen, was ein riesiger Vorteil ist, wenn man beide Schulen kennt und, ah ich suche also das Gespräch auch mit den Sonderschulkollegen und mit den Volksschulkollegen und die Gespräche drehen sich immer um die Schwierigkeiten haben, Rahmenbedingungen und so, mehr als pädagogisch oder methodische Dinge, gell.

178

179 I: Weil es das überlagert?

180

181 J: Ja, es wird überlagert, was ich schade finde.

182

183 I: Ja, das denke ich. Können Sie eine konkrete Situation beschreiben, in der das Kollegium für Sie wichtig ist? Ich frage das deswegen, ich habe Junglehrerinnen und Junglehrer das auch befragt. Gibt es solche Situationen, in denen das Kollegium wichtig war oder wichtig ist?

184

185 J: Ja, das gibt es sehr wohl. Ich nehme gerade das Beispiel: die Tageslichtsituation in der Klasse, dieser dunkle Raum. Das Kollegium hat sich das angeschaut, ich habe das Kollegium auch in Einzelgruppen durchgeführt, ich habe Ihnen das gezeigt und so und die haben alle eigentlich, sehen ein, dass das ein Zustand ist, der nicht gut ist. Und alle unterstützen eigentlich fast vorbehaltlos mein Ansehen, hier eine Änderung herbeizuführen. Das ist sehr beruhigend schön, wenn das Kollegium hinter einem so steht, auch wenn es den anderen persönlich nicht betrifft. Aber nicht nur das Kollegium von der Praxisschule, sondern auch von

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 9/16

der Hochschule her, sind viele Kollegen, die das angeschaut haben und sehr positiv zu dem stehen und sagen, ja das ist eigentlich nicht, so wie das jetzt ist und das finde ich sehr stützend, würde ich sagen.

186

187 I: Eine mentale Unterstützung.

188

189 J: Ja, genau.

190

191 I: Reicht die Unterstützung dann auch noch weiter? Sie sagen, Sie möchten eine Veränderung bewirken, übernehmen da auch andere LehrerInnen die Initiative?

192

193 J: Ja, andere nehmen auch aktiv.

194

195 I: Wie sieht die Unterstützung da aus?

196

197 J: Ja die schaut so aus, dass gemeinsam Strategien besprochen werden, in den Pausen, in der kurzen Zeit, die möglich ist. Dass andere Kollegen auch bei den entsprechenden Stellen, Leitungsstellen, sich dafür einsetzen und zwar ganz konkret und das finde ich toll.

198

199 I: Dass man nicht alleine da steht.

200

201 J: Ja.

202

203 I: Gibt es sonst noch eine Situation, abgesehen von dem Problem des dunklen Raumes, wo Sie sagen können, an das erinnern sich auch noch, dass das Kollegium dort Bedeutung hat oder wichtig wäre?

204

205 J: Ja, das gibt es auch. Man ist manchmal aus irgendwelchen Gründen Anfeindungen von außen ausgesetzt, von Eltern, wo die Kinder in das Gymnasium wollen und nicht die entsprechende Note kriegen oder so und dadurch, dass man mit den Kollegen viel in Kontakt ist und ihnen auch Einblick bietet, indem was man macht und so stehen die Kollegen. Im konkreten Fall ist es da um Noten für die weiterführende Schule gegangen und so wo ich einfach über mein Gewissen konnte und einfach das Kind nicht die Berechtigung bekam und da wurde ich also SEHR angefeindet, auch mit schriftlich und so und da ist das Kollegium ganz geschlossen hinter mir gestanden und hat mich wirklich unterstützt und .. (?) Das war also wirklich super.

206

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 10/16

207 I: Sie haben jetzt, mich würde jetzt interessieren, Sie haben jetzt konkret zwei Situationen genannt, in denen das Kollegium für Sie wichtig ist. Mich würde jetzt interessieren, treffen die Aussagen da jetzt, treffen die auf alle Kollegen zu, oder auf viele oder ist das eine kleine Gruppe?

208

209 J: Das trifft - ich muss jetzt dazu sagen, ich beobachte auch andere, wie Gruppierungen und so sind - aber ich bin sehr, sehr offen und ich habe auch zu Kollegen Kontakt und guten Kontakt, die untereinander nicht gerade den besten Kontakt haben, also auch zu verschiedenen Gruppierungen habe ich Kontakt und kann sagen, dass fast alle, ich könnte keinen einzelnen sagen, der total aus der Rolle fallen würde und mich nicht unterstützen würde.

210

211 I: Also Sie haben das Gefühl, wenn etwas ist, Sie können zu jedem gehen?

212

213 J: Ja, kann ich. Kann ich also ganz sicher.

214

215 I: Ein paar konkrete Aspekte würden mich interessieren, wonach sich Lehrkörper unterscheiden können. Man weiß, Lehrkörper können sich unterscheiden, wenn es darum geht, Herausforderungen und Schwierigkeiten anzunehmen oder mit diesen umzugehen. Also zum Beispiel Schwierigkeiten mit Eltern, Schülern, Unstimmigkeiten im Kollegium und so weiter. Jetzt, was haben Sie für ein Gefühl? Wie geht Ihr Kollegium mit Herausforderungen und Schwierigkeiten um? Kann man irgendwie - können Sie das beschreiben?

216

217 J: Ich kann das schon beschreiben und ich glaube, das ist ein Markenzeichen an unserer Schule, dass sehr, also ah, verstandesmäßig, also jetzt fällt mir das Wort gar nicht ein (lacht).

218

219 I: Lassen Sie sich nur Zeit.

220

221 J: Dass man wirklich rational mit der Sache umgeht, an der Sache wirklich bleibt, oder.

222

223 I: Und dass es nicht über Emotionen?

224 J: Nein, nicht über Emotionen. Sondern man informiert sich, es steht die Sache im Mittelpunkt und man überlegt ganz rational, sozusagen, was ist da zu tun und so. Das finde ein Markenzeichen an der Schule, dass man nicht abkanzelt emotional und so, sondern dass das wirklich Hand und Fuß hat, was man dann bespricht und beschließt. Das finde ich ein Qualitätsmerkmal an der Schule. Ja.

225

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 11/16

226 I: Fällt Ihnen ein Beispiel dazu ein?

227

228 J: ... Ja. Konferenzen, wenn es um Schüler geht, nicht. Ich war ja in mehreren Schulen schon. Wenn es um Fehlverhalten von Schülern geht; da gibt es Schulen, die einfach sagen „Der hat das und das angestellt und ja ja, Daumen hinunter“ jetzt wird.

229

230 I: Darüber gefahren?

231

232 J: Ja, darüber gefahren. Bei uns so ein Fall ist, wird in der Konferenz der Fall vorgetragen, dann werden fachliche Meinungen dazu gehört, dann wird die Hintergrundgeschichte wird erhellt, was steckt da dahinter und so weiter und wird meiner Meinung nach das fachlich gut abgewickelt und dann wird eine Entscheidung gefällt, entweder durch Abstimmung oder wenn nicht genug recherchiert wurde, wird es verschoben und so. Das finde ich also ganz professionell, wie das gemacht wird.

233

234 I: Ja. Lehrkörper, ein Kollegium kann sich unterscheiden, ob es sich gemeinsam Ziele setzt oder eher nicht. Jetzt wollte ich fragen, fallen Ihnen Ziele ein, die Ihr Lehrkörper gemeinsam verfolgt?

235

236 J: Ja.

237

238 I: Gibt es da Ziele?

239

240 J: Ja, es gibt schon Ziele zum Beispiel in der Volksschule hier. Ah, dass man den Unterricht noch mehr öffnet in Richtung Jahrgangsklassen, übergreifende, übergreifender Unterricht zum Beispiel dritte, vierte Klasse, dass man da zum Beispiel Mathematik ist ein bisschen vermischt und gemeinsam, die Viertklässer zum Beispiel denen das schriftliche Dividieren beibringen oder so irgendwie- da gibt es viele Möglichkeiten in diese Richtung -

241

242 I: Verstehe ich Sie richtig, im Fach?

243 J: Nein, nein nicht nur im Fach, das Beispiel war das. Ah oder gemeinsame Ausflüge oder was auch immer. Da sind wir im Gespräch und es passiert in ANSÄTZEN auch schon ein bisschen, und die Schüler nehmen das auch ganz gut auf, muss ich sagen, gell. Das ist jetzt eine Zielvorstellung, dass das weiter aufgebaut und geöffnet wird, wozu natürlich auch die Rahmenbedingungen notwendig wären, die wir uns wünschen. Oder.

244

245 I: Ziel ist die jahrgangsübergreifende Arbeit zu etablieren oder noch auszubauen?

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 12/16

246

247 J: Auszubauen, ja und vielleicht auch einmal richtig zu etablieren. Aber sehr behutsam wird das gemacht, nicht da ins Kraut geschossen.

248

249 I: Sondern gut überlegt? Haben Sie das Gefühl, das Ziel wird auch konsequent verfolgt?

250

251 J: Momentan NICHT SO, weil eben die vorher angedeuteten Rahmenbedingungen, die Renovierung jetzt, alles so überlagert, dass das alles so ein bisschen hinkt, aber nicht aus den Augen verloren. Wenn wir wieder richtig Fuß gefasst haben, wird das sicher wieder eine Dynamik bekommen.

252

253 I: Aber jetzt, die räumliche Situation, wirkt so stark, dass Sie sagen können, das Ziele, die wichtig sind für Ihren Lehrkörper, dass die Kraft dazu fehlt, jene nach wie vor zu verfolgen, konsequent? Kann man das so sagen?

254

255 J: Ja, so ist es. Ja, so kann man sagen.

256

257 I: Jetzt komme ich zur vorletzten Frage. Welche Rolle spielt die Schulleiterin in Ihrem Kollegium? Erleben Sie ihn als Teil oder gibt es eine Hierarchie? Werden Entscheidungen gemeinsam getroffen oder wer trifft diese? Welche Rolle hat sie?

258

259 J: Das ist eine sehr diffizile Frage, weil unsere Schule ja eine spezielle Situation hat. Die Leiterin unserer Volksschule, die steht ja sozusagen zwischen drinnen, zwischen Eltern, Lehrer, ihrer Schüler, Kinder und der Leitung der Sonderschule. Oder die ist nicht so autonom, wie eine Schulleiterin irgendeiner anderen Schule, nicht. Das ist eindeutig sichtbar und das. Ah und ich finde das zwar gut, dass da natürlich eine Verbindung ist und ich finde es gut, dass sie gemeinsam Sitzungen haben, aber in ihren Entscheidungen ist sie sicher nicht so autonom, wie eine andere. Und das spüre ich und spürt auch das Kollegium, ahm (...) ja. Und momentan ist aufgrund - eben immer komme ich auf das - ist sie nicht mehr so im Kollegium integriert, so wie sie das vor einem halben Jahr war. Das ist eindeutig, oder.

260 I: Weil man das Gefühl hat, ein Stück weit, ist, liegt die Situation, so wie sie jetzt ist, in ihrer Verantwortung?

261

262 J: Ja, hat man (?). Und sie muss den Spagat machen zwischen der Sonderschulleitung und UNS oder

263

264 I: Und das ist schwierig?

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 13/16

265

266 J: Das ist ganz, GANZ schwierig, oder und das hat sie bei ein paar Kollegen entfremdet ein bisschen und ich hoffe natürlich, da ich ein sehr gutes Verhältnis zur Chefin habe wie zu den anderen Kollegen auch, hoffe ich, dass sich das wieder einrenkt und anders wird, oder. Momentan ist das nicht ganz spannungsfrei ...

267

268 I: Ja, ganz zum Schluss, wenn wir da noch mal zurück kommen, zu Ihrer Rangreihe, die Sie am Anfang gelegt haben. Würden Sie aufgrund vom Gespräch her was ändern wollen oder würden Sie es so lassen? Gerade weil wir über das Kollegium geredet haben?

269

270 J: Es gibt zwei Aspekte. Wenn ich nur auf mich selber, wie ich jetzt mit Kindern umgehe und unterrichte und so weiter schaue, würde ich es lassen. Wenn ich drauf schaue, was ich ALLGEMEIN für WICHTIG finde, oder für einen jungen Kollegen wichtig finde, dann würde ich wahrscheinlich die Kollegen ein bisschen weiter vor geben.

271

272 I: Das haben Sie vorher auch erwähnt, als Junglehrer

273

274 J: Ja genau.

275

276 I: Da hätten Sie es auch weiter.

277

278 J: Ja genau. Aber WENN für meinen Unterricht, da würde ich es lassen, aber wenn ich auf meine psychische Situation hingehe, dann würde ich das auch ein bisschen weiter vorgeben, oder.

279

280 I: Dann würden Sie es auch jetzt in Ihrer Situation, früher reihen?

281

282 J: In der momentanen, ja. Würde ich es hier, ja.

283

284 I: Eigentlich ähnlich, wie in jungen Jahren? Kann man das so sagen?

285 J: Ja, das ist mir GANZ wichtig, erstens vorher das Beispiel der Anfeindung, das ein aktuelles ist, oder und dann ist mir das ganz wichtig und den Rückhalt zu haben durch das Gespräch.

286

287 I: Ja, ich habe geredet und Sie ganz viel gefragt, ahm, haben Sie, gibt es etwas Wichtiges, das ich vergessen habe oder was Sie noch ergänzen möchten oder dazu noch sagen möchten, Gedanken, die Ihnen vielleicht noch gekommen sind, was Ihnen wichtig wäre?

288

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 14/16

289 J: Zuerst möchte ich einmal das Generalthema formuliert haben ...

290

291 I: Warum es da geht? Es gibt ein Konzept, das nennt sich Selbstwirksamkeit und das ist ein Faktor, der sich nicht nur auf einzelne Personen, also eine Person betrifft, sondern das gibt es auch im Kollektiv. Es gibt auch eine kollektive Selbstwirksamkeit. Und meine Fragestellung ist, wie wirkt sich dieses Gefühl von einer kollektiven Selbstwirksamkeit auf die Kompetenzen aus.

292

293 J: Ist mir klar.

294

295 I: Das habe ich aber sonst noch niemanden so genau beschrieben (lacht). Aber weil Sie das jetzt so genau wissen wollten, sage ich es Ihnen.

296

297 J: Ja weil, ich muss mich im Hinblick auf das aber ändern.

298

299 I: Das wollte ich aber nicht (lacht).

300

301 J: Weil eine wichtige Rolle, die da überhaupt nicht dazu gekommen ist, ist für mich, was habe ich für einen Unterricht? Oder. Für die Selbstzufriedenheit und auch für den Kontakt mit Kollegen und so, ist es wichtig, dass man auch eine unterrichtliche Zufriedenheit hat. Und meine Generallinie ist, die Kinder so möglich viel selbst machen zu lassen, SOVIEL, wie sie schaffen, wie möglich ist, sie selber auch entdecken, finden zu lassen. Das ist für mich ganz etwas Wichtiges.

302

303 I: Und mit dieser Art, Ihre Art des Unterrichtens, also des Entdeckens-Lassen der Kinder, die trägt zu Ihrer Zufriedenheit bei, zu ihrer Zufriedenheit bei?

304

305 J: Sehr. Sehr.

306

307 I: Sie haben gesagt - unterrichtliche Zufriedenheit?

308

309 J: Ja, habe ich gesagt, ja. Und dieses Loslassen, eigentlich ist es ein gewisses Loslassen von dem, dass man selber einfach alles machen will und den anderen sagen und präsentieren und so, sondern einfach loslassen und die anderen selber sich entwickeln lassen. Das ist ein Prinzip, das mir für das Kollegium wichtig ist, dass ich nicht drein rede, sondern anderen zuhöre auch und zwar wenn Sie mich befragen, wie es mir geht und so, erzähle ich, aber ich höre den anderen auch gerne und viel zu tun und die Dinge sollen sich im Gespräch auch

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 15/16

entwickeln können, ohne, dass man das im Vorhinein in gewisse Bahnen lenkt und so. Das ist mir etwas Wichtiges, nicht.

310

311 I: Sie haben erwähnt, es ist Ihnen wichtig, die anderen sich entwickeln zu lassen. Braucht es da von Ihnen etwas, dass die sich gut entwickeln können?

312

313 J: Ja es braucht Toleranz, viel und das habe ich sehr viel, also (lacht).

314

315 I: Weil ich kann die anderen sich entwickeln lassen, ohne dass es mich berührt oder ja, eben da ist mehr dahinter. Da ist Toleranz dahinter?

316

317 J: Ich sehe natürlich, ich komme auch zu den anderen Kollegen auch manchmal in die Klasse und da sehe ich natürlich Sachen, die ich nicht mache und so und, die aber auch gut sind. Und das tolerier ich auch. Ich sage nicht „Nein, das würde ich jetzt nicht machen“, sondern ich freue mich auch, dass es andere auch gibt und tolerier das auch und ah das was natürlich manchmal ah vorkommt, ist, dass Kindern kommen und sagen „In der Klasse haben wir das gemacht und da hat man das gemacht und so und können wir das auch machen“ und dann reden wir darüber und manchmal ist es so -

318

319 I: Mit den Kindern?

320

321 J: Ja, mit den Kindern und dann manchmal entwickelt es sich so, dass ich sage, dann machen wir das auch, es gibt aber auch Situationen, wo ich sage, das kann ICH NICHT SO, das kann ich mit euch nicht machen, auch das gibt es.

322

323 I: Und das akzeptieren sie dann auch?

324

325 J: Ja, akzeptieren sie.

326

327 I: Jetzt, Sie haben gesagt, Sie sehen andere Dinge, die auch gut laufen. Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie bei einem anderen etwas sehen, das nicht so gut läuft, bei dem sie sich denken, ich weiß ja nicht. Wo für den anderen vielleicht einmal ein Tipp, es muss ja nicht immer ein Ratschlag sein, sondern kann ein Anstoß sein, etwas zu verändern. Würden Sie das auch machen?

328

329 J: Ich würde mich jetzt sicher nicht was Gott weiß aktiv einmischen, auf keinen Fall, das würde ich nicht tun. Das, was ich tun würde, oder auch schon getan habe in der Vergangenheit, ist

Date: 12.10.2013

P 2: eLP2

Page: 16/16

mir auch schon passiert, ist dass ich einfach nach der Befindlichkeit gefragt habe und ZUGEHÖRT habe dann und ein dann sozusagen ein Gespräch begonnen habe. Und IM Gespräch ist es manchmal möglich, Dinge einfließen zu lassen, die er vielleicht aufnehmen kann, die er positiv aufnehmen kann und umsetzen uns so, aber ich würde nie sagen „Du machst das falsch und mach das anders“ oder so.

330

331 I: Also das wäre eher im Gespräch, wenn Sie merken, jemand bringt über seine Befindlichkeit zur Sprache „Da hapert es“, dass Sie dann eventuell, okay. Behutsam oder wenn der andere sich Ihnen öffnet. Kann man das so sagen?

332

333 J: Richtig, ja.

334

335 I: Machen Sie das bei allen Lehrpersonen gleich oder besteht einen Unterschied zu jungen Lehrerinnen, die einfach frisch anfangen?

336

337 J: (...) Ich würde sagen, es besteht KEIN signifikanten Unterschied, ganz sicher nicht. Ja.

338

339 I: Ja dann, glaube ich, können wir das so beenden?

340

341 J: Ja, für mich passt es.

342

343 I: Passt das so?

344

345 J: Ja.

346

347 I: Für mich auch. Jetzt ist es doch ein bisschen länger gegangen.

Anhang B3 Transkript eLP3

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 1/26

001 eLP3

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: G

004

005 I: Sie sind Teilnehmerin am Alpha-Projekt - Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg. Sie wissen es geht um die Optimierung der LehrerInnen-Ausbildung im Vergleich Deutschland, Österreich und Schweiz.

006

007 G: Ja.

008

009 I: Und wir möchten gerne unter anderem erfahren, was man braucht, um eine gute Lehrerin zu werden und im Rahmen des Projekts schreibe ich, wie Sie wissen, meine Doktorarbeit und im Rahmen von dem würde ich mir gerne ein paar Aspekte näher anschauen. Als erstes würde mich interessieren, was dazu beigetragen hat, dass Sie eine gute Lehrerin geworden sind? Welche Faktoren fallen Ihnen dazu ein?

010

011 G: Angenehmes Kollegium.

012

013 I: Ja, ich würde das gerne auf Moderationskarten festhalten.

014

015 G: Ja, okay.

016

017 I: Sie schießen gleich los, angenehmes Kollegium.

018

019 G: Das ist ganz wichtig. Das gibt Sicherheit, also wenn man fragen kann ohne dass man so belächelt wird oder schief angeschaut wird oder übrig ist, oder ich weiß nicht wie ich das beschreiben soll. Also.

020

021 I: Also, dass eine Atmosphäre da ist, bei der man sich fragen traut.

022

023 G: Angenehmes Kollegium, ja. Vielleicht Zusammenarbeit oder Teamarbeit mit der Parallelklasse oder ja. Das ist am Anfang sicher günstig.

024

025 I: Ja.

026

027 G: Teamarbeit ja, oder halt (...).

028

029 I: Ja. Was hat es noch für Faktoren gegeben, die für Sie jetzt relevant waren, für Ihre

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 2/26

Entwicklung oder Kompetenzen, die einen großen Einfluss genommen haben. Wenn Sie jetzt zurück denken.

030

031 G: Das ist schon so lange her (lacht).

032

033 I: Ja, oder an dem Punkt wo Sie jetzt stehen, was glauben Sie war wichtig für Sie.

034

035 G: Was wichtig ist, ist den Eltern nichts schön zu reden.

036

037 I: Ja.

038

039 G: Weil dann habe ich von dort wieder ein - wie soll ich sagen - also wenn man einen Verdacht hat, dann soll man mit denen gleich vernünftig reden. Und dann ist da eine andere Basis, als wenn ich immer nur lobe und sage „wunderbar, wunderbar“, und dann steht im Zeugnis nicht die wunderbare Note, dann krieg ich auch einen Unsicherheitsboden unter mir.

040

041 I: Das wäre auch eine exakte Diagnose für einen Schüler zu erstellen.

042

043 G: Ja, und das hat man am Anfang nicht. Also wenn man Zweifel hat, einfach bei den Eltern nachfragen. Wie ist es zuhause? Und so weiter und so fort (...).

044

045 I: Ich habe jetzt geschrieben „Eltern nichts schön reden“.

046

047 G: Ja das passt schon.

048

049 I: Passt das also gut so.

050

051 G: Nicht sagen, Sie haben ein „Super Kind“, sondern.

052

053 I: Sondern von vornherein reinen Wein einschenken, was einem auffällt und wenn man nicht sicher ist, nachfragt.

054

055 G: Ja. Was war noch wichtig? (...)

056

057 I: Fällt Ihnen noch etwas ein? So im Laufe Ihrer Berufstätigkeit? Was ich noch fragen wollte, wie lange unterrichten Sie denn schon?

058

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 3/26

059 G: Seit 1977 (lacht).

060

061 I: Ja.

062

063 G: Also das ist. (...) Was war noch wichtig.

064

065 I: Wir haben jetzt die Teamarbeit mit den Kollegen, angenehmes Kollegium.

066

067 G: Was war noch mal die Frage?

068

069 I: Welche Faktoren haben zu Ihrer Kompetenzentwicklung beigetragen? Was war da wichtig?

Was hat Einfluss auf Ihre Kompetenz genommen?

070

071 G: Vielleicht auch eine gewisse Freiheit, etwas ausprobieren zu können.

072

073 I: Ja.

074

075 G: Schauen, was liegt mir und wie komme ich mit diesem Verhalten zutage. (...).

076

077 I: Sprechen Sie die Methodik an?

078

079 G: Ja, praktisch.

080

081 I: Die freie Wahl der Methoden?

082

083 G: Ja.

084

085 I: Ich schreibe jetzt „Freiheit, etwas ausprobieren zu können“. Was macht das dann nachher aus? Sie sagen, Sie können das ausprobieren, entweder es geht gut oder es geht nicht gut.

086

087 G: Entweder, es passt mir oder aus irgendwelchen Gründen kann es auch sein, dass je älter ich werde, umso lärmempfindlicher bin ich. Und wenn die dann irgendwie unruhig sind, beim Arbeiten oder so, dann wird mir das dann irgendwann zuviel. Also das.

088

089 I: Hat sich das geändert im Laufe Ihrer Berufstätigkeit?

090

091 G: Ja. Früher war ich vielleicht (...) ja, auf Lärm weniger.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 4/26

092

093 I: Ja.

094

095 G: Also das ist etwas, was mir, also das halte ich vielleicht zwei Stunden aus, und wenn Sie halbwegs ruhig sind geht es auch, aber sobald da irgendwie lautere Sachen vorkommen, oder ich mag auch gar nicht mehr Werken unterrichten, wo man richtig klopft und hämmert. Das ist jetzt, ja.

096

097 I: Ja.

098

099 G: Was hat mich noch beeinflusst? (...) Also zum Beispiel den Vergleich. Wenn ich in einem Jahr etwas so gemacht habe und im nächsten Jahr habe ich es wieder so gemacht und es war eine andere Klasse. Also selbe Stunde, selbe Stufe, andere Klasse - komplett anders. Weil ich habe am Anfang alle Vorbereitungen immer aufgehoben.

100

101 I: Ja.

102

103 G: Und dann habe ich mir gedacht, ich schaue nach und mach das ähnlich oder fast ähnlich gemacht und es waren total andere Sachen. Weil die Kindern anders darauf eingestiegen sind.

104

105 I: Also, in der einen Klasse hat es funktioniert und in der anderen.

106

107 G: Hat es auch funktioniert, aber anders. Die sind auf andere ah - Reize - eingegangen, auf andere Sachen haben sie sich konzentriert als die eine Klasse zum Beispiel. Den einen war jetzt wichtig, Thema A, und den anderen war das Thema B wichtig. Und das war total verschieden. Und wir haben da mal versuchsweise Klassen getauscht. Und zwar die eine Kollegin wollte nicht physikalische Themen in der vierten Klasse machen und mir war das Biologische übrig. Dann haben wir zum Chef gesagt, ob wir tauschen dürfen und jede in ihrer Klasse und in der anderen. Die Klassen reagieren völlig anders. Dann haben wir ausprobiert, weil ihre nicht so gut gezeichnet haben wie meine, selber Text, selbes Ankündigen, selbes Format, selbes Material, alles so - Zeichnungen waren wieder wie immer. Weil Sie gemeint hat, Sie macht was falsch.

108

109 I: Da kann man ja sagen, Sie haben richtig Forschertätigkeiten gemacht.

110

111 G: Nein, das ist Austausch, einfach ausprobieren, getauscht.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 5/26

112

113 I: Vergleich.

114

115 G: Ja, Vergleich mit wie soll ich sagen, gleich dienst- altem Kollegium. Oder ja.

116

117 I: Vergleich, ausprobieren. Kann man das auch, weil Sie gesagt haben, Sie haben später auch die Vorbereitung noch mal hergenommen, kann man das auch Reflexion nennen? Wie war das dort und wie läuft es da?

118

119 G: Die Reflexion kommt wahrscheinlich erst nach der zweiten Stunde. In der ersten Stunde ist es für dich als Neue „ Ja, das ist halt einfach so“, das kann ich nicht einschätzen.

120

121 I: Ja.

122

123 G: Wenn Sie halbwegs mitarbeiten, bin ich zufrieden. Aber dass sich das so in verschiedene Richtungen entwickelt, (...) oder halt, dass man nicht vom Thema abschweift. Ja.

124

125 I: Ja. Dann lege ich das noch dazu. Das mit dem Vergleich - Ausprobieren. Ich weiß nicht, ob es so auf ein Kärtchen passt.

126

127 G: Das ist egal.

128

129 I: Dann haben wir hier die „Freiheit, etwas auszuprobieren“.

130

131 G: Ja, Vergleich ausprobieren, jene Klasse und die Klasse.

132

133 I: Vergleich Klassen.

134

135 G: Oder selbe Vorbereitung, selbe Wortwahl, alles gleich und jeder Lehrer in seiner Klasse, ja also am Anfang sucht man oft den Fehler an sich. Wenn das aber in der Parallelklasse SO TOLLE ZEICHNUNGEN sind und die meinen sind so „ohh“ - Was mach ich dann falsch?

136

137 I: Der Vergleich hat dann auch persönliche Sicherheit gegeben?

138

139 G: Ja. Ja, das war dann eben für die Kollegin, weil ich hatte die Zeichentalente und ihre waren - der eine, hat sie gesagt, fängt an, die, die das rundum sehen, malen das auch und das verbreitet sich über die Klasse (Schmunzelgeräusche). Ja, das gibt's. Daran kann ich mich

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 6/26

noch gut erinnern. Was haben wir dann noch in den Anfängen gemacht?

140

141 I: Es muss jetzt nicht so -

142

143 G: Wir haben auch gemeinsam vorbereitet, alle Parallelklassen (...). Und irgendwie hat eigentlich jeder seine Ideen gebracht und es hat sich dann jeder herausgenommen, was ihm sympathisch war. Also nicht so wie früher in der DDR: Zack, Zack Zack, Zack - sondern -

144

145 I: wir machen es alle so - sondern jeder -

146

147 G: Wir haben das miteinander gesprochen, weil die Themen waren ja gleich, wochenplanmäßig waren wir ja gleich weit und auch am Anfang haben wir auch dieselben Diktate und alles, das gibt auch Sicherheit, wenn alles in der Klasse gleich ist, kommt keiner mit „Ja die machen das so und so und deswegen ist es leichter“ also ich habe das als fein empfunden. Und die Art, das zu präsentieren, hat jeder so gemacht, wie es ihm gepasst hat.

148

149 I: Aber so hat man gewusst, man ist so -

150

151 G: Man hat gewusst, es ist nicht so verkehrt.

152

153 I: Genau. Man läuft in die richtige Richtung.

154

155 G: Also für mich war das, glaube ich, schon ein gewisse Sicherheit.

156

157 I: Ja, die gemeinsame Vorbereitung hat Sicherheit gegeben. Ja. Ist das jetzt noch so? Im Vergleich zu früher, als junge Lehrerin, hat sich da was geändert oder sind da die gleichen Sachen noch wichtig?

158

159 G: (...) Also die gemeinsame Vorbereitung brauche ich nicht mehr, Vergleichen, ausprobieren ist immer noch interessant und da ja, würde ich bleiben, das wäre fein.

160

161 I: Wenn Sie eine Rangreihe legen würden, wie wäre die? Passt die schon so? Oder würden Sie es noch reihen?

162

163 G: Das lege ich immer noch nach oben.

164

165 I: Darf ich da einen 1er hermachen?

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 7/26

166

167 G: Ja. Das ist.

168

169 I: Also angenehmes Kollegium ist ganz wichtig, bei dem man fragen darf.

170

171 G: Wo man fragen kann, was.

172

173 I: Wo man sich nicht zu schämen braucht.

174

175 G: Ja, genau.

176

177 I: Dann, weiß ich nicht, was würden Sie als nächstes legen?

178

179 G: ... Wofür ist es wichtig .. für meine

180

181 I: Für die Kompetenzentwicklung. Wenn Sie eine Reihung machen müssten, was war besonders wichtig?

182

183 G: Es geht nur um die Kompetenz?

184

185 I: Ja. Einfach was dazu beigetragen hat -

186

187 G: Was jetzt noch wichtig ist? Also Jetzt.

188

189 I: Genau, dass Sie eine gute Lehrerin geworden sind.

190

191 G: Das ist immer noch wichtig. Freiheit.

192

193 I: Freiheit in den Methoden?

194

195 G: Genau, das ist unbedingt wichtig und Vergleiche und was Neues ausprobieren, auch wenn es noch so „nersch“ ist.

196

197 I: Ja. Also dann

198 G: In dieser Schule war zum Beispiel die erste Lesenacht. War das ein Theater, bis das durch war und heute kräht kein Hahn mehr danach. Also so etwas möchte ich schon. Und das wären die wichtigsten Sachen würde ich sagen.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 8/26

199

200 I: Die drei.

201

202 G: Ja und ich mache auch immer etwas Neues ... weil..

203

204 I: Also Sie haben

205

206 G: Es gibt immer neue Dinge, immer neue Möglichkeiten und das hält mich irgendwie, weil wenn ich mir vorstelle, dass ich schon 30 Jahre das Gleiche mache, und NIX anders, das könnte ich nicht. Also IMMER etwas Neues. Das hält mich FIT.

207

208 I: Dann geben wir das auch noch dazu.

209

210 G: Ja, das ist mein Fun-Faktor sozusagen (lacht).

211

212 I: Ihr Fang-?

213

214 G: Mein FUN-Faktor (lacht).

215

216 I: Ja.

217

218 G: Das ist für mich dann wieder eine Herausforderung.

219

220 I: Der Fun-Faktor, der Kick, die Herausforderung.

221

222 G: Ja, der Kick.

223

224 I: Dann darf ich das dazu geben. Passt das mit der Stelle vier, an 4. Stelle?

225

226 G: Ja.

227

228 I: Dann sind die jetzt mit Teamarbeit Parallelklasse, Eltern-nicht-schönreden -

229

230 G: Das brauche ich nicht mehr, weil mit dem Alter steigt die Glaubwürdigkeit ...

231

232 I: Also Sie haben die

233

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 9/26

234 G: Wenn ich etwas verlangt habe, was gesagt habe, Parallelklasse - eine Junge - dann sind die Eltern gekommen und haben gefragt, wieso Sie das verlangt - sag ich zu ihr - schau zu mir kommt niemand - „ja du hast ein Glück, du bist ALT“ - JA.

235

236 I: Der Respekt und die Erfahrung, die man einem zollt -

237

238 G: Ja das ist automatisch. Also, wenn ich heute sage, das und das wird bis nächste Woche gelernt - dann wird das gelernt. Mit einer Jungen fangen sie an zu verhandeln. Also das ist mein Altersbonus. ...

239

240 I: Ja.

241

242 G: Ja. Also ist das noch übrig.

243

244 I: Das wäre noch wichtig gewesen als Junglehrerin.

245

246 G: Ja und jetzt tut man es eh nicht mehr. Nach 30 Dienstjahren tut man das nicht mehr. Und da ist man unsicher am Anfang.

247

248 I: Also das wären Dinge, Eltern-nichts-schön-reden, Teamarbeit mit Parallelklasse und gemeinsame Vorbereitung also das wären noch Dinge, die einfach früher noch wichtig waren.

249

250 G: Die einfach früher den Einstieg erleichtern, würde ich sagen.

251

252 I: Ja. Wenn wir jetzt einen Schwenk machen. Sie haben eine ganze Reihe erwähnt und eine Rangreihe gebildet, also wenn wir jetzt. Mich interessiert ein Aspekt im Speziellen - und das freut mich, dass Sie den genannt haben (lacht) - und zwar ist dass der. Wenn man den Fokus auf das Kollegium legen könnten, das wäre mir das sehr recht. Für eine Lehrerin und ein Lehrer kann ein Lehrkörper sehr wichtig sein. Ich habe das auch so erlebt, ich war auch 14 Jahre an der Volksschule tätig und ich habe recht unterschiedliche Lehrkörper kennen gelernt und die auch unterschiedlich empfunden.

253

254 G: Ich auch (lacht).

255 I: Jetzt. Wie erleben Sie ihr Kollegium jetzt?

256

257 G: Jetzt?

258

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 10/26

259 I: Ja.

260

261 G: Also wir haben zwei - wie soll ich sagen - nicht so Einfache, Eingefahrene, Festgefahrene, die gehen in Pension.

262

263 I: Ja.

264

265 G: Und die anderen sind eigentlich umgänglich, zugänglich, ansprechbar, hilfsbereit. Oh .. Ja.

266

267 I: Gibt es eine Situation, in der Sie sagen können, da ist das Kollegium für Sie wichtig, dass es ein Kollegium gibt?

268

269 G: Also, erstens ist es fein, wenn jetzt irgendwas passiert, das mich belastet.

270

271 I: Ja.

272

273 G: Oder ich habe eine Wahnsinns- Erfolgserlebnis und das ist doch SCHÖN, draußen steht der nächste und ich kann dem das erzählen. Und der sagt nicht „Mensch, lass mich in Ruhe. Es hat geläutet und ich gehe, Tschüss“ und so. Das ist fein.

274

275 I: Also für beide. Sowohl.

276

277 G: Das erspart die Supervision.

278

279 I: Also Erfolgserlebnisse berichten -

280

281 G: Ja und einfach alles, dass man über ALLES reden kann.

282

283 I: Ja.

284

285 G: Und das finde ich super.

286 I: Wenn Sie sagen, über alles. Könnten Sie dazu ein paar Stichworte geben - über was kann man da reden?

287

288 G: Über alles.

289

290 I: Auch über persönliche Dinge?

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 11/26

291

292 G: Ja. ALLES. Über persönliche.

293

294 I: Schulische?

295

296 G: Schulische, persönliche ... was weiß ich. Erfolge - Misserfolge - positiv, negativ. Wirklich ALLES. Und das ist fein.

297

298 I: Und das ist fein?

299

300 G: Ja.

301

302 I: Fällt Ihnen dazu eine konkrete Situation ein?

303

304 G: Äh (...) Also, wir haben da einmal bei so einem Wettbewerb mitgemacht, eine ASO-Klasse und ich mit Schwerstbehinderten damals, bei so einem Adventfenster. Und dann hat noch eine Klasse mitgemacht, allein. Und wie gesagt, wir haben einen Preis bekommen für das Fenster und die andere Klasse nicht. Und da hat man uns genauso beglückwünscht und gratuliert und hat sich mit uns gefreut und war jetzt nicht „Ah, wieso ihr, wieso nicht ich“.

305

306 I: Also, da war trotzdem ein Mitfreuen.

307

308 G: Ja, ein Mitfreuen.

309

310 I: Also die waren fähig, sich mit zu freuen, obwohl Ihnen das selber versagt blieb. Kann man das so sagen?

311

312 G: Ja. Oder was noch war. Mein Gott, wenn jetzt irgendjemand Geburtstag hat und es ist ein Wochenende oder so und es kommt jemand vorbei und gratuliert am Montag, obwohl es am Sonntag war. Das freut dich. Oder?

313

314

315 I: Das ist aufmerksam.

316

317 G: Ja. Oder eine Kollegin kommt oder selber „Du, ich habe eine Kind, das darf nicht turnen und unten ist es kalt oder heiß, kann ich es zu dir setzen“. Solche Sachen. Also, wenn das läuft, ist es fein.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 12/26

318

319 I: Also die gemeinsame Unterstützung. Dass man einander Schüler schicken kann.

320

321 G: Ja, auch. Oder was weiß ich, jemand hat eine Freistunde, weil er in der fünften Stunde irgendein Religion hat (...) Ich habe keine Lust, umsonst die vierte Stunde da sitzen - fünfte Stunde habe ich frei, darf ich? Oder, brauchst du den Gruppenraum - teilen wir uns das ein. Können wir beide rein - was machen wir? Was tun wir? Welche Stunde? Oder im Turnsaal sind wir zu zweit.

322

323 I: Also, das man so Sachen abstimmen kann?

324

325 G: Tun wir gemeinsam oder extra.

326

327 I: Und da kann entschieden werden, wie man möchte. Da ist man frei? Es gibt auch keinen Gruppendruck? Man muss auch nicht immer was miteinander machen?

328

329 G: Nein, es ist auch von oben nicht diktiert. Das finde ich auch fein. Das es nicht heißt, ihr seid zu zweit im Turnsaal, ihr seid Parallelklassen, ihr müsst miteinander turnen.

330

331 I: Also das stellt man euch frei?

332

333 G: Wir können so oder so. Je nachdem wie uns ist.

334

335 I: Das wären jetzt so Situationen, wo Sie auf das Kollegium zurückgreifen können und wenn für Sie das wichtig ist.

336

337 G: Oder wenn ich mal weg bin .. dass die anderen nicht so ein Gesicht machen „Oh - ich muss supplieren“. Es gibt Leute, die machen das gerne und es gibt solche, die haben selber genug Stunden und wenn es irgendwie geht, richtet man es so ein, dass es .. ich weiß noch, ganz am Anfang, bin ich auch einmal gekommen und war irgendwo .. und dann ja, ich könnte es probieren, man schaut, dass man suppliert, ich bin wie es früher gewöhnt war, habe ich die Leute gefragt, ob Sie in meiner Klasse supplieren würden, drei bis vier Stunden und gehe mit dem Zettel so zum Chef. Dann: „Der Chef bin immer noch ich“, dann habe ich gesagt „Entschuldige, ich bin das immer noch so gewohnt - aber in Zukunft bitte, mache ich das nicht mehr“. Die nächsten paar Jahre war dann was, Schuljahr drauf hat er gesagt „Schau du selber, wer in deine Klasse geht?“ (lacht). Der war so überrumpelt, der hat gedacht ich will ihm da seine Kompetenzen - ich war ja neu da - untergraben und ich habe halt gesagt

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 13/26

„Entschuldige, ich bin das immer noch so gewohnt, aber ich mache es nicht mehr“.

338

339 I: Aber umgekehrt, hat er dann die Idee aufgegriffen.

340

341 G: Er hat dann die Idee aufgegriffen, ja. Es entwickelt sich manches, oder? Und der ist natürlich in irgendein Schema drinnen und ich war halt auch in einem Schema drinnen, ja.

342

343 I: Aber ist schön, dass man erleben kann, dass andere das dann aufgreifen für sich.

344

345 G: Umgekehrt auch, jaja.

346

347 I: Mich würde noch interessieren - Sie haben es am Anfang schon angesprochen: Treffen die Aussagen, die Sie - wo das Kollegium so wichtig ist - treffen die jetzt auf alle zu oder eher auf wenige?

348

349 G: Eher auf mehr, auf den Großteil.

350

351 I: Sie haben vorher erwähnt, dass es noch zwei gibt, die -

352

353 G: Ich will niemanden beleidigen, aber Sonderschule über Jahre färbt ab.

354

355 I: Die sind auch schon am Sprung zur Pension, haben Sie gesagt.

356

357 G: Die haben, glaube ich, ihr Soll erfüllt

358

359 I: Aber sonst, haben Sie grundsätzlich das Gefühl, die Situationen, die Sie vorher angesprochen haben, das ist eigentlich im ganzen Kollegium so üblich. Oder? Sie können zu jedem gehen?

360

361 G: Ja.

362

363 I: Mich würden jetzt einige konkrete Aspekte interessieren, wo nach sich Lehrkörper unterscheiden können. Die können sich unterscheiden -

364

365 G: Sehr.

366

367 I: Zum Beispiel, wie wird mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten umgegangen.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 14/26

Schwierigkeiten mit den Eltern, mit schwierigen Schüler oder Unstimmigkeiten im Kollegium.
Wie geht ihr Kollegium mit solchen Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?

368

369 G: ... Ja, man schaut, dass man irgendwie in gleichen Fällen ähnlich reagiert, damit der Unterschied - also, „Bei der darf man das, bei dem darf man das“ - dass man irgendwie schaut, ich weiß nicht, ob ich das verständlich ausgedrückt habe?

370

371 I: Sie meinen, für die Schüler eine klare Linie?

372

373 G: Nein, auch für die Eltern. Die Eltern sagen dann „Aber die gibt jetzt Hausaufgaben am Freitag“. Also, die Volksschulklassen geben so gut wie alle am Freitag Hausaufgaben.

374

375 I: Ja.

376

377 G: Die ASO -Klassen je nach Bedarf und die S - Klassen sowieso. Das man da schaut, dass man da eine Linie hat. Weil wenn es dann heißt „Bei der gibt es Hausaufgaben und bei der gibt es KEINE Hausaufgaben“, oder? Früher war es dann verboten, eben, das Gesetz, über das Wochenende keine Hausaufgaben, aber dann ist da irgendwann mal der Zettel gegangen „ So und so „ und dann sind wir zum Chef - Volksschule wieder - extra - und haben gesagt, unsere Eltern möchten Übungsmaterial über die Ferien, möchten das und das. Und dann haben wir gesagt, wir machen irgendwas und schreiben „freiwillig“. Und dann sind alle draus und draus. Und das hat man dann einheitlich gemacht.

378

379 I: Aha.

380

381 G: Das es dann heißt, „Die verlangt und die tut nix“ und „Mein Kind ist arm und mein Kind ist nicht arm“.

382

383 I: Also, da hat es jetzt ein Problem gegeben, das war dass sich Eltern beschwert haben „Da ist es so und dort ist es so“ -

384 G: Nein, dass sie Hausaufgabe kriegen oder nicht kriegen, oder?

385

386 I: Also die unterschiedliche Vorgangsweise mit Hausaufgaben ist kritisiert worden von Eltern und nachher hat man gemeinsam geschaut, wie kann man das Problem lösen?

387

388 G: Ja, dass alle zufrieden sind und wir nicht gegen das Gesetz verstoßen und so weiter (lacht).

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 15/26

389

390 I: Und es wurde gemeinsam nach einer Lösung gesucht?

391

392 G: Ja, „Was meinst du, was tun wir?“ und so ja.

393

394 I: Also das wäre jetzt ein Beispiel, wie ihr Kollegium mit Schwierigkeiten umgeht?

395

396 G: Ja.

397

398 I: Fällt Ihnen vielleicht noch etwas ein?

399

400 G: ... Mei, was haben wir noch gehabt

401

402 I: Sonst

403

404 G: Mei halt, so Verhalten im Hof und Pause. Das man sagt, Okay, wer ein Problem hat oder so, entweder sich zum Lehrer hinstellen und dann geht man auch zum nächsten Lehrer und bespricht das und wenn in irgendeiner Pause ein Streit ist, geht man denn dann nach der Pause KLÄREN.

405

406 I: Okay. Der Lehrer-

407

408 G: Also nicht erst übernächsten Tag - der Lehrer mit dem Schüler oder der beobachtende Lehrer mit dem Schüler oder der den der Schüler hat, der sich beschwert oder. Und dann schaut man halt, dass man die Kinder irgendwie wieder zusammenführt.

409

410 I: Und gemeinsam mit der jeweiligen Lehrerin oder Lehrerinnen, die da beteiligt sind mit den Schülern, sage ich jetzt.

411

412 G: Ja, also entweder die Aufsichtsperson geht in die Klasse oder die Lehrerin von einem Kind, dass sich beschwert, die geht auch. Das machen wir eigentlich immer gleich. Dann kann es halt sein, dass man vor der Türe steht und muss kurz stören WEIL - dann sagt sie ich sag den Kindern schnell was sie tun sollen - lest einsteilen und dann geht das. Das ist jetzt auch so eine Regelung die quer von unten nach oben durch üblich ist.

413

414 I: Und das funktioniert gut?

415

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 16/26

416 G: Ja, das funktioniert.

417

418 I: Also eigentlich, wissen dann die Schüler, die Lehrer helfen alle zusammen. Kann man das so sagen?

419

420 G: Ja.

421

422 I: Da herrscht ein Kommunikationsaustausch?

423

424 G: Und vor allem, sie wissen auch, wenn jetzt einer ein Problem hat, dann wird dem nachgegangen. Und irgendwann ja - sollen wir gleich gehen, ja gehen wir gleich. Da kommt dann schon einiges, dann weiß man schon gewisse Leute. Die streiten das dann in der Klasse wieder ab, dann sag ich „Ja hm“. Mir hat man es so erzählt, gesehen habe ich es nicht .. Und ja.

425

426 I: Lehrerinnen und Lehrer können sich auch darin unterscheiden, ob sie sich gemeinsam Ziele setzen oder nicht.

427

428 G: Ja.

429

430 I: Gibt es Ziele, die in Ihrem Lehrerkollegium gemeinsam verfolgt werden? Fällt Ihnen dazu etwas ein?

431

432 G: ... Also ich glaube bei uns werden relativ wenige Noten „verschenkt“, unter Anführungszeichen.

433

434 I: Ja. Ist das ein gemeinsames Ziel?

435

436 G: Dass man möglichst (...) Ja, dass ein „Sehr gut“ in der Volksschule doch etwas verlangt.

437 I: Das ein „Sehr gut“ ein „Sehr gut“ ist?

438

439 G: Bei der ASO- Beurteilung kann ich jetzt nicht so mitreden. Weil das ist ein anderes Kapitel. Aber wir schauen eigentlich schon drauf, dass es ..

440

441 I: Dass keine Noten verschenkt werden, also dass man was leisten muss, wenn man eine gute Beurteilung möchte. Das ist ein gemeinsames Ziel. Fällt Ihnen da noch eines ein?

442

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 17/26

- 443 G: Was haben wir noch für gemeinsame Ziele? Hm, bei uns ist es schwierig, oder weil wir eben SPZ, da haben wir drei verschiedene - eigentlich vier verschiedene Gruppierungen.
- 444
- 445 I: Also VS, SPZ
- 446
- 447 G: Schwerstbehinderte, Sonderschule Unterstufe und Oberstufe und das ist ja. Die haben ja eher das Ziel, dass die Oberstufler irgendwo integrieren oder weiterbringen in eine Berufsausbildung oder Anlehre oder Berufsvorbereitungsklasse oder so was. Das ist eben bei denen das Ziel und die schauen auch alle drauf. Ja und bei den anderen schaut man halt, dass sie überhaupt in die Schule kommen und so. Das sind komplett andere.
- 448
- 449 I: Und für den Volksschulbereich?
- 450
- 451 G: ...
- 452
- 453 I: Fällt Ihnen ein Ziel ein, bei dem Sie sagen können, das wird gemeinsam verfolgt?
- 454 G: ...
- 455
- 456 I: Eigentlich ist es ja ein Ziel, keine Noten zu verschenken, oder?
- 457
- 458 G: Ja. Weil wir haben da Konkurrenz in Weinz.
- 459
- 460 I: Ja, also, dass man sich gegenüber der Konkurrenz abgrenzt?
- 461
- 462 G: Ja, weil in Weinz ist es, ja vierte Klasse blüht mir nächstes Jahr wieder. Und das ist UNHEIMLICH schwer. Da gibt es Leute, die meinen, sie gehören zu dieser Schicht und sie haben hier die Freunde und da muss auch das Kind in dieses Gymnasium.
- 463
- 464 I: Aha, okay. Oje.
- 465
- 466 G: Das ist NICHT lustig.
- 467
- 468 I: Also, ein Druck von den Eltern auf die Lehrpersonen.
- 469
- 470 G: Also bis jetzt halten wir halbwegs durch.
- 471
- 472 I: Also, das ist auch ein Ziel, dass man sich da stärkt, den Eltern gegenüber? Gemeinsam?

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 18/26

473

474 G: Ja, das man weiß „so und so“ wird das verlangt wenn man schaut, wir schauen
Schularbeiten untereinander an, „wie hast du die Schularbeit gegeben oder so“.

475

476 I: OK. Da jetzt?

477

478 G: Ja. Und dann kommt halt einer der sagt „So ist sie ausgefallen, relativ schwach“ oder und
„Ist die eigentlich zu schwer?“ Man zeigt das einander, wenn man eine andere Stufe hat, dass
man gleich.

479

480 I: Ein Feedback?

481

482 G: Ja, Matrixvergleiche oder so (lacht).

483

484 I: Einfach, dass nach außen hin klar ist, das Leistungsniveau und dass es stimmt, was
gefordert wird.

485

486 G: Ja.

487

488 I: Das es ersichtlich wird für die anderen.

489

490 G: Ja, und vom Sprengel her, haben wir doch schon einige Kinder, die in dieser anderen
Schule eigentlich dazugehören, aber bei uns sind. Also SO falsch kann das nicht sein, diese
Verlangungspolitik.

491

492 I: Also man weiß, an der Schule Weinz Dorf muss man was können.

493

494 G: Aber bitte nicht die Namen irgendwo reinbringen.

495 I: Ja, jeder Name wird anonymisiert, da gibt's nix. Also, das ist ein Ziel, das würden Sie als
Ziel-

496

497 G: Das ist unser Zusammenhalt, das wir das einfach tun. Ja.

498

499 I: Mmh und die Ziele, werden auch so konsequent verfolgt?

500

501 G: Das läuft eigentlich (...) intern, Volksschule Intern und da stehen wir oft im Gang, also wir
sitzen nicht drüben und machen Konferenz. Wir machen das im Gang, wir gehen mal was

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 19/26

trinken, ja. Nach dem Elternsprechtag, nach Konferenzen oder so. Sitzen wir dann, machen wir so was. Kommt so was aufs Tapet. Manchmal fängt man mit der Nachbarklasse an, mit rechts, dann mit links und ja, jetzt fragen wir noch die, dann entwickelt es sich so. Es ist nicht so eine offizielle Sache, dass wir sagen, wir machen zu dem Thema eine Konferenz. Das läuft alles irgendwie .. anders.

502

503 I: Also das formiert sich im Lehrerkollegium.

504

505 G: Ja im Lehrerkollegium, ausgehend von einer Schulstufe meinerwegen oder der Stufe drunter oder drüber oder der Nachbarklasse oder so.

506

507 I: Geht es da um die inhaltliche Abstimmung?

508

509 G: Ja, so zum Beispiel mit diesen Anforderungen, Schularbeiten, Schwierigkeiten.

510

511 I: Dass man da einheitliche Linie fährt? Was Leistung anbelangt?

512

513 G: Ja, weil das einfach für alle immer besser ist.

514

515 I: Und Sie haben das Gefühl, das wird auch konsequent eingehalten?

516

517 G: Ja, also die, die jetzt am Werk sind, ja.

518

519 I: Sie haben gesagt, das wird untereinander ausgemacht. Welche Rolle spielt der Schulleiter?

520

521 G: Der ist unserer Meinung. Also, wenn wir sagen, ehrlich, ich hab so und so, ja, ja, dann rechne ich dem einen Notendurchschnitt aus, wenn wir Zeugnisse abgeben, und es ist immer noch gut. Dann habe ich gesagt „ Ja weißt du - Turnen, Werken, Religion“ ... Oder. Wenn jemand geschickt ist, sich bemüht, dann. Ja. Ist der Durchschnitt. Weil das muss sich ja nach Fähigkeit beurteilen. Oder.

522

523 I: Kann man sagen, dass der Leiter Teil des Kollegiums ist?

524

525 G: Ja.

526

527 I: Oder gibt es eine Hierarchie?

528

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 20/26

529 G: Ja. Das ist ein Kommen und Gehen am Vor vor - also ich bin ja meistens um zehn vor 8e
da, dienstags viertel vor, weil da hab ich Aufsicht und wie soll ich sagen, da ist ein Kommen
und Gehen in der Früh, die strömen rein und raus. Er weiß sicher, was läuft.

530

531 I: Ist er dann im Konferenzzimmer?

532

533 G: In der Früh ist er im Direktionszimmer, ich glaub, da ist ab 7 Uhr, läuft es da.

534

535 I: Also, man geht zum Chef, am Morgen.

536

537 G: Ja. Ich gehe immer am Mittag oder Nachmittag. Ich gehe nie am Morgen (lacht). Große
Pause sitzt er immer bei uns. Was weiß ich, der eine bringt ein Geld, dann fällt dies und das,
dann kommt der nächste und macht dies und das nebenbei und der kommt nicht in die Schule
und der bringt keine Hausaufgabe und der und so weiter.

538

539 I: Also inhaltliche Dinge, wie es einem in der Klasse geht. Man redet auch über
organisatorische Dinge.

540

541 G: Ja, kannst du mir bitte ein Bus bestellen, kannst du dieses..

542

543 I: Und er ist um sieben Uhr in der Früh Ansprechpartner.

544

545 G: Ja. Aber da sieht er mich nie (lacht).

546

547 I: Wie ist es mit der Entscheidungen? Bitte, das habe ich nicht verstanden?

548

549 G: Am Morgen sieht er mich NIE.

550 I: Aber am Mittag, oder?

551

552 G: Ja.

553

554 I: Und das fast täglich?

555

556 G: Ja, da ist immer Betrieb ja.

557

558 I: Wenn es um Entscheidungen geht, werden die gemeinsam getroffen? Oder entscheidet da
der Leiter?

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 21/26

559

560 G: WELCHE Entscheidungen?

561

562 I: Ja, wenn es jetzt, Sie haben vorher angesprochen, ah das einheitliche, ah das Fordern eines einheitliches Leistungsniveaus?

563

564 G: Da ist er SEHR dafür, weil das redet man mit ihm natürlich auch ab, oder mal steht dort kann ich da so was noch geben oder nicht oder.

565

566 I: Und da macht er mit?

567

568 G: Da macht er mit.

569

570 I: Und dann wird eine gemeinsame Entscheidung getroffen?

571

572 G: (...) Es geht meistens so, dass wir untereinander reden, weil er hat ziemlich zu tun, untereinander reden und dann haben wir den Vorschlag und irgendjemand geht dann.

573

574 I: Und präsentiert ihm das dann?

575

576 G: Und sagt, du wir haben den Vorschlag, wir machen das so, oder passt das wenn wir das so machen, also das ist mehr, scheint aber nirgends auf, dass das so gemacht wird.

577

578 I: Also wenn wir an eine Konferenz denken.

579

580 G: Also Konferenz, ja, die setzt er an mit gewissen Tagesordnungspunkten ah dann ist meistens ein Lehrpunkt Fragezeichen, wenn wir was haben, oder wenn da irgendwas zu entscheiden ist, Freie Tage oder was, dann machen wir das gemeinsam.

581

582 I: Also das wird abgestimmt?

583

584 G: Ja, also meistens kommt es eh von der Stadt. In der Stadt sollte man und so weiter und diese Schule macht so und so und. Oder was sollen wir anschaffen, was kaufen wir mit dem gewissen Geld? Habt ihr Vorschläge? Was brauchen wir oder was hättet Ihr gerne und so? Man bringt dann halt die Vorschläge und man kriegt eigentlich alles erfüllt, solange das Geld reicht, sagen wir so.

585

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 22/26

586 I: Also da ist ein starkes Mitbestimmungsrecht, man kann sich gut einbringen.

587

588 G: Ja, man kann sich das wünschen und sagen, ja. Das geht gut.

589

590 I: Wenn wir jetzt zum Abschluss noch einmal auf die Rangreihe zurückkommen, die sie da gelegt haben. Ich lege das Kollegium wieder da an erster Stelle. Würden Sie im Anschluss an das Gespräch irgendwas verändern wollen .. oder passt das noch für Sie? Sie haben das Kollegium als erstes gelegt gehabt. Ahm, oder ist das in Ordnung für Sie? Oder wenn sie die drei Dinge noch einmal anschauen, da haben Sie gesagt, die brauchen sie nicht mehr so?

591

592 G: Nein, das ist mir jetzt nicht mehr so wichtig.

593

594 I: Das ist zentral jetzt.

595

596 G: Ja.

597

598 I: Also, Kollegium, dann Freiheit, etwas Neues ausprobieren zu können, dann der Vergleich, wie läuft das in anderen Klassen und dann der Fun-Faktor, etwas Neues.

599

600 G: Neues, ja. Was man noch nicht gemacht hat, so was. VOLL eintauchen einmal wieder.

601

602 I: Das bleibt so.

603

604 G: Ja.

605 I: Zum Schluss noch, gibt es noch was Wichtiges, bei dem Sie denken, ich habe das Vergessen oder etwas, das Sie noch ergänzen möchten?

606

607 G: Mai, ich war auf diese Frage nicht vorbereitet und es ist Montag. Also, so adhoc, fällt mir jetzt nichts ein.

608

609 I: Dann können wir so gut abschließen?

610

611 G: Ja, ich denken schon.

612

613 I: Gut, dann sage ich Ihnen ganz herzlichen Dank.

614

615 G: Bitte. Ich bin nämlich einmal ausgewandert, deswegen. Von Retz nach Vorarlberg.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 23/26

616

617 I: Das ist aber weit.

618

619 G: Gell? Habe ich gedacht, die trifft ich nie wieder (lacht).

620

621 I: War das ein zentraler Punkt, dass Sie da sind?

622

623 G: Ja mein zentraler Punkt.

624

625 I: Möchten Sie erzählen, was der Unterschied war und was dazu geführt hat, genau, dass Sie gegangen sind?

626

627 G: Ma, genau das (klopft). Zum Beispiel.

628

629 I: Die Freiheit?

630

631 G: Ich habe einen Stundenplan bekommen, da war in der fünften Stunde Sachunterricht auf dem Plan und ich habe das in die erste Stunde verlegt, weil es so schön neblig war. Dann war die fünfte Stunde und wir haben Musik oder was gemacht und da war die nächste Konferenz und das war so: der Chef saß am Kopf des Tisches und alle RECHTS und LINKS, und da hat er immer gerade zur Tür geschaut, da musste er niemand anschauen, und dann hat es geheißen, er möchte nie mehr erleben, dass wenn Sachunterricht auf dem Stundenplan steht, er erleben muss, dass dann in dieser Stunde blöd herumgeklopft wird.

632

633 I: Wahnsinn.

634

635 G: Und dann haben wir so Glasfenster gehabt und ich bin ja relativ groß und habe immer seine Glatze blinken gesehen, wenn er vor der Türe gehorcht hat. Und so was, das ist nichts für mich. Ich meine, der kann anklopfen, hereinkommen, der kann sich hereinsetzen.

636

637

638 I: Das ist wie ein Phantom.

639

640 G: Und dann hat mir nie jemand wieder ein Vorwurf gemacht, dass ich nur GU einteile und den Rest selber, wie es gerade passt. Gut. Und das ist mir heute noch wahnsinnig wichtig und ich wäre sonst wahrscheinlich nicht da (lacht).

641

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 24/26

642 I: Also die Freiheit, etwas ausprobieren oder die Freiheit, sich selber was einzuteilen, war dort nicht möglich.

643

644 G: Nein.

645

646 I: Und das war für Sie so ein zentraler Punkt, dass Sie gesagt haben, Sie gehen.

647

648 G: Ja, ich bin zum Beispiel letztens, ich bin so ein Mensch, ich muss flexibel sein dürfen oder aber auch spontan weil wenn mir, ich habe da was vorbereitet und da fällt mir da ein das geht so und so .. dann mache ich das, dann kremele ich das um, weil ich denk, die Idee ist BESSER. Ich kann jetzt nicht mehr neue Materialien hernehmen, das geht nicht mehr, aber ich kann zum Beispiel irgendwas vertauschen oder ändern oder was weglassen und dafür was anderes hineinnehmen. Und da sind wir letztens irgendwo gefahren und dann hat jemand gesagt, „ja“ hat eine Frau erzählt, sie kommt nur von A bis B, das sind circa 15 Kilometer, der Mann hat sonst immer Angst, wenn Sie mit dem Auto weiter weg ist und so weiter, und einmal fahren Sie miteinander irgendwo. Und dann habe ich mir gedacht, als ich das gehört habe, „Ma nein“. Dann sagt ein Bekannter von mir „Gell, das wäre für dich richtig“ und ich habe gesagt „Ich würde sterben“. Ich könnte das nicht, ich bin auch viel unterwegs, ich schau, wie macht man das da und wie ist es dort, Also, nein. Ich könnte das so nicht.

649

650 I: Also, das ist für Sie privat wichtig und auch als Lehrerin.

651

652 G: Ja und auch im Beruf. Also so wie die DDR früher, da habe ich einmal bei einer Schulbuchvorstellung eine Frau getroffen, die hat gesagt, früher war das so in der DDR: Erste Schulwoche, dann und dann im September, erste Stunde, erste Stunde, ganze DDR GLEICH. So könnte ich nicht arbeiten. Weil ich muss meine Prioritäten setzen können, das ist wichtig, sicher habe ich meine Schwächen, wo die Kinder bei mir WENIGER lernen, weil mir etwas anderes WICHTIGER ist. Aber, das muss ich ausleben können und wenn ich das nicht kann, wäre ich, glaube ich, schon lange weg.

653

654 I: Und das haben Sie hier gefunden?

655

656 G: Ja und jetzt bekommen wir einen neuen Chef, oder, das weiß ja ganz Voralberg mittlerweile.

657

658 I: Einen Neuen?

659

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 25/26

- 660 G: Ja, da sind doch überall die Diskussionen und eben, „?? Wer will Chef werden“ und so.
661
662 I: Wissen Sie schon, wer kommt?
663
664 G: Nein, noch nicht. Also es waren zwei in der engeren Auswahl.
665
666 I: Geht er in Pension der Herr.
667
668 G: Ja, im Jänner geht der. Und das hat man schon vorher nachbesetzt und halt nur Theater in der Zeitung und da rufen mich die Leute an „Was ist bei euch los?“ und dann sage ich „Bei uns ist gar nichts los, das ist nur in der Zeitung“ und in den Medien. Bei uns läuft alles weiter wie bisher, oder. Und eben da heißt es „Da wird man umkrepeln und beim nächsten, da weiß man nicht ob man da noch so tun kann“ und es ist eigentlich jedem glaube ich wichtig, dass er. Ja. Ich meine schon, dass ich den Lehrstoff durchbringe, aber eben mit meinen Schwerpunkten, oder.
669
670 I: Und das ist eben darum an 2. Stelle.
671
672 G: Und sonst - ich weiß nicht, ob ich das sonst noch machen würde, könnte.
673
674 I: Überhaupt, Unterrichten?
675
676 G: Ja, überhaupt, ja, also ich finde das irre wichtig, also für mich. Ich weiß nicht, wie das andere sehen.
677 I: Ja. Aber es hat auf jeden Fall wesentlich zu Ihrer Kompetenzentwicklung beigetragen. Und da kommt -
678
679 G: Sonst wäre ich heute etwas Anderes, wahrscheinlich.
680
681 I: Da kommt heraus, dass man um Kompetenzen entwickeln zu können, einen bestimmten Freiraum braucht.
682
683 G: Ja. Da bin ich. Vielleicht gibt es noch zehn andere, die so denken oder 100 andere, die anders denken. Ich weiß es nicht.
684
685 I: Ja. Ich werte die Interviews ja aus und es ist mir ein großes Anliegen, dass sie dann eine entsprechende Information über die Auswertung bekommen.

Date: 12.10.2013

P 3: eLP3

Page: 26/26

686

687 G: Ja, das wäre super.

Anhang B4 Transkript eLP4

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 1/17

001 eLP4

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: K

004

005 I: Sie sind Teilnehmerin im Alpha Projekt und Ziel des Projektes ist die Optimierung der Lehrerinnen Ausbildung, im Vergleich Deutschland, Schweiz und Österreich. Wir möchten in diesem Projekt erfahren, was es braucht, um eine gute Lehrerin zu werden. Und ja, ich würde mir deshalb gerne Einzelaspekte näher mit Ihnen anschauen und dazu befragen. Zum Einstieg würde ich von Ihnen gerne in Erfahrung bringen, was Ihrer Meinung nach dazu beigetragen hat, dass Sie eine gute Lehrerin werden konnten. Was Sie persönlich meinen, welche Faktoren haben da Einfluss genommen und haben es zum Teil immer noch? Die relevanten Faktoren, die Sie da nennen, würde ich gerne mitschreiben. Ja. Haben Sie Ideen dazu?

006

007 K: Also das Allerwichtigste was ich als Lehrer finde, ist dass man einmal Kinder MAG. Also da muss man sich ganz bewusst sein, weil wenn man da irgendwie vorbelastet ist oder schon sagt, ich habe öfters Kollegen gehört die sagen „Ja, ich mag eigentlich gar keine Kinder“ ja dann ist man meiner Meinung nach fehl am Platz. Dann ist ganz, ganz wichtig, dass man viel Geduld hat, finde ich, gute Nerven, viel Geduld (lacht) - zwar nichts mit der Lehrerausbildung zu tun, aber das ist einmal die Voraussetzung, bevor ich überhaupt Lehrer werden kann, finde ich persönlich. Weil sonst ist das einfach mit der langen Zeit, die man in der Klasse steht mit den vielen, vielen Kindern viel zu anspruchsvoll, genau.

008

009 I: Und auf Dauer vielleicht auch gar nicht so leistbar.

010

011 K: Ja auf die Dauer wäre das gar nicht so leistbar. Das wäre mal die Voraussetzung, bevor ich überhaupt ÜBERLEGE ob ich Lehrer werde und bei der Ausbildung ist es einfach ganz, ganz wichtig, also die Praxis steht bei mir persönlich einfach ganz stark im Vordergrund. Dass die Lehrer in der Ausbildung viel Praxis kriegen. Weil ich finde persönlich, dass man das durch die Praxis alles lernen kann. Also es ist schon wichtig, ein theoretischer Hintergrund, aber ahm, dass die zukünftige Lehrer ganz viel unterrichten können. Weil ich habe ganz viel gelernt durch die eigene Arbeit einfach.

012

013 I: Ja, also die Tätigkeit selber hat zu Ihrer Kompetenzentwicklung beigetragen?

014

015 K: Ganz genau. Weil, also ich habe ganz lange die dritte und vierte Schulstufe unterrichtet und ich glaube habe es insgesamt neun oder zehnmal gemacht, die dritte und vierte, und habe nie dasselbe Programm gemacht (lacht), also wirklich, da lernst du von einer Klasse zur

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 2/17

nächsten, das musst du ändern oder das hat nicht gut funktioniert, in dem Bereich brauchen sie noch mehr Unterstützung, die Kinder. Und ja, das ist mir als, als Lehrer aufgefallen, das man wirklich auch flexibel sein muss und das immer einbauen muss.

016

017 I: Also das wären jetzt einmal die Voraussetzungen, die Grundvoraussetzungen, die einfach da sie müssen, dass man gut als Lehrerin sein kann, das Kindermögen, die Geduld, die guten Nerven, die man braucht und da wäre noch diese, dass Sie vor allem aus der Praxis, aus der eigenen, gelernt haben.

018

019 K: Ja und auch schon während der Pädak-Ausbildung, das natürlich auch, dass man dort schon wirklich gute Übungsschullehrer, sage ich jetzt mal, hat, von denen man ganz viel lernen kann. Ich finde die sind einfach noch sehr kompetent.

020

021 I: Haben Sie das Gefühl, dass die Praxisanteile, die Sie in der PH hatten, dass die schon dort zu Ihrer Kompetenzentwicklung beigetragen haben?

022

023 K: Auf alle Fälle.

024

025 I: Das sagen Sie auch nach vielen Jahren der Berufstätigkeit?

026

027 K: Auf alle Fälle. Also der erste Praxislehrer war ein ganz toller, allerdings habe ich die Pädak in Wien gemacht, wobei, das ist egal. Und dort habe ich mir gleich schon gedacht, ja doch, das ist der richtige Beruf, das habe ich gleich gemerkt und andere haben es gemerkt, es ist nicht das Richtige und haben auch aufgehört und ahm von dem. Und auch danach dann.

028

029 I: Also die sowohl Praxiserfahrung aus der Ausbildung als auch die eigenen Praxiserfahrungen aus den Klassen heraus. Kann man das so sagen? Weil, Sie haben das so nett formuliert, eben, dass man von jeder Klasse lernt.

030

031 K: Genau. Jede Klasse ist anders, die Kinder, die reagieren wieder anders und muss da drauf einsteigen und das flexibel gestalten. Ganz viel gelernt habe ich jetzt seit fünf Jahren, sind wir gemeinsam in der Klasse, eine Integrationsklasse führe ich im 5. Jahr jetzt mit der Frau Kirchlehner zusammen, die war auch im Projekt dabei und ahm, da lernt man voneinander sehr viel. Sie hat mich auf manches aufmerksam gemacht, sagt sie „Du schau mal, der Schüler, hast du das schon bemerkt?“ und dann muss ich wirklich sagen, wenn du 20, letztes Jahr hatten wir 24 Kinder, dann geht dir der eine oder andere durch die Lappen. Das IST einfach so. Und sie hat dann ganz speziell auf manche Sachen geachtet, und ich wieder auf

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 3/17

andere und miteinander im TEAM ist das dann herausgekommen, durch die Besprechungen und da wären mir sicher viele Sachen nicht aufgefallen, die einem zu zweit, vier Augen sehen einfach mehr als zwei, also „TEAM- Unterrichten“ , das ist sicher die Zukunft.

032

033 I: Trägt noch einmal bei?

034

035 K: Sicher. Auf alle Fälle. Wir machen das auch in der gleichen Schulstufe, da tun wir viel miteinander, also arbeiten, also die 1a Klasse mit der 1b, dass wir ein Projekt miteinander machen, wir machen auch die Förderung.

036

037 I: Also klassenübergreifende Teamarbeit?

038

039 K: Genau. Beides, zwei Klassen und wir sind zu zweit im Team.

040

041 I: Also in der Klasse und klassenübergreifend.

042

043 K: klassenübergreifend. Und überhaupt, das ganze Team. Wenn du jetzt, die Kollegen finde ich ganz wichtig, dass die ganz gut auskommen. Wenn das nicht passt, die Chemie, dann geht das nicht.

044

045 I: Ja das wäre nicht möglich. Sowohl innerhalb der Klasse als auch klassenübergreifend.

046

047 K: Und es profitiert eigentlich jeder davon, wenn jetzt einer meint, „Ma, ich muss die Arbeit für die Parallelklasse mitmachen“ aber dafür kriegt man ja dasselbe wieder zurück“ Also sie, die andere Kollegin bereitet manchmal ein anderes Thema vor zum Sachunterricht, und ich mache DAS Thema, und wir tauschen das dann gemeinsam aus oder machen das auch miteinander und dann profitiert jeder von dem Team. Also es ist nicht so, dass es mehr Arbeit ist, sondern oft ist es sogar weniger Arbeit.

048

049 I: Das ist schön ja. Jetzt haben wir einige (?) fällt Ihnen noch etwas ein? Gibt es noch einen Faktor, der für Ihre Kompetenzentwicklung wichtig war, wenn Sie jetzt zurückdenken?

050

051 K: (...) Nein, hm, Rücksprache mit Kollegen. Ja nein, das wäre eigentlich eh -

052

053 I: Die Rücksprache habe ich noch nicht. Ich schreib sie noch mal auf. Die Rücksprache mit Kollegen.

054 K: So dass ich sage, „Wie machst du das und so“, auch mit dem Chef natürlich, der ist auch

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 4/17

bei uns sehr kompetent.

055

056 I: Erfahrungsaustausch, Feedback?

057

058 K: Und auch ständig einfach, dass man darauf schaut, dass man sich auch weiterbildet. Also ich kann jetzt nicht sagen, ich habe das einmal gelernt und das ziehe ich jetzt durch, sondern es verändert sich wirklich, bald gesagt halbjährlich irgend, ob das jetzt Mathematik oder kommt was Neues, es ist ganz wichtig, dass man die Weiterbildung in Anspruch nimmt, auf alle Fälle.

059

060 I: Jetzt, wenn wir noch mal zurückschauen, Sie haben einige Faktoren genannt. Wenn ich Sie bitten dürfte, wenn Sie überlegen, wenn das möglich wäre, das in eine Reihenfolge zu legen? Welche Punkte kommen zuerst und dass man versucht, sie zu gewichten?

061

062 K: Also das wichtigste, und das erste, bevor ich Lehrer werde -

063

064 I: Ich teile es aus und hoffe, Sie können es lesen.

065

066 K: Klar. Das mit den Kinder-Mögen, das ist für mich ganz, ganz, ganz wichtig, das ist das Erste.

067

068 I: Dann darf ich da -

069

070 K: Einser.

071

072 I: Die Kinder mögen.

073

074 K: Dann das Zweite, ist das mit der Praxis, sowohl aus der Ausbildung -

075

076 I: Und auch aus der eigenen Erfahrungen.

077

078 K: Viel Geduld, das würde ich als drittes nehmen.

079

080 I: Das geht ja super.

081

082 K: Dann Flexibilität, das ist ungefähr alles gleich wichtig. Die Rücksprache mit Kollegen, das ist ungefähr gleich, da können wir alle fünf, fünf, fünf, gemeinsames unterrichten, das Team,

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 5/17

der Materialaustausch. Das ist schön, wenn man es macht, aber ist nicht unbedingt nötig, aber TOLL, wenn man es machen kann.

083

084 I: Es gehört zu der Arbeit im Team.

085

086 K: Genau.

087

088 I: Oder alles sind Aspekte, die das Team ansprechen oder für das Team, für die Teamarbeit unabdingbar ist. Ja. Gut.

089

090 K: Meiner Meinung nach ist das einfach die Zukunft, weil seitdem ich Lehrer bin werden ja die Kinder nicht einfacher, muss ich wirklich sagen, also wir haben Kinder, die haben richtige Pakete dabei. Die kommen nicht aus einer normalen Familie, in der Mama, Papa, Geschwister da sind, sondern wirklich wo schon Probleme da sind. Gerade in der Klasse, in der unterrichte, die haben einfach ganze Pakete dabei und das muss man in der Schule abfangen. Oder da musst du einfach schauen, dass sie es wenigstens in der Schule schön haben und da passt. Also das haben wir jetzt ganz speziell (lacht). Oder entweder es liegt an der Stadt, aber das weiß ich nicht so genau, aber es kommt, seitdem ich Lehrer bin, immer mehr. Dass da einfach, die Kinder wirklich ganze Pakete schon MITtragen, bis sie in die Schule kommen.

091

092 I: Obwohl jetzt eigentlich meinen würde, dass Frauenberg da irgendwie jetzt ein kleinere Stadt ist wie -

093

094 K: Kirchhofen oder St. Rhein oder so was.

095

096 I: Aber ist trotzdem schwierig. Gut, dann legen wir das zur Seite. Danke einmal für das Legen und für Ihre Erfahrungen. Wenn Sie jetzt - eine Frage - hätte ich noch vergessen. Wenn Sie zurückdenken an die Zeit, in der Sie GANZ jung waren und frisch angefangen haben zu unterrichten, ich weiß nicht ob das möglich ist, aber vielleicht geht es. Was war dort auch schon nach Ihrem Empfinden wichtig für Ihre Kompetenzentwicklung? Waren das eher andere Dinge, die für Sie jetzt wichtig sind oder sind es ähnliche Dinge?

097

098 K: Ähnliche Dinge eigentlich schon, also das richtige Team hatte ich dort nicht, weil ich habe gestartet, als ich alleine war. Also ich hatte keinen Parallellehrer gehabt, das war ein bisschen ein blöder Start, ich habe mich dann an ältere Kollegen gewandt, weil es waren überall Parallelklassen, aber in meiner Schulstufe NICHT. Also es hat eine vierte Klasse gegeben und

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 6/17

sonst waren alle doppelt besetzt und ausgerechnet ICH habe die einzelne Klasse bekommen, ganz frisch von der Ausbildung. Und das war am Anfang gar nicht so leicht, da habe ich dann die anderen Kollegen gefragt, aber im Prinzip ist es schon das. (...) Wobei, früher, muss ich sagen, man ist als junger Lehrer viel unbedarfter, also, da gehst du in die Klasse, da denkst du dir, das geht schon, wunderbar, daheim gibt es keine Probleme und so, und jetzt als älterer Lehrer und auch als Mama, ich habe selber drei Kinder, mache ich mir mehr Gedanken. Ich möchte die Kinder dort hinüber bringen, ich möchte Ihnen eine gute Ausbildung geben, ich möchte, dass sie das wirklich gut können und also ich habe das Gefühl man ist noch mehr mit dem Kopf dabei (?). Das merke ich auch bei anderen Kollegen, die wirklich frisch von der Ausbildung kommen. Die nehmen ALLES, jede Menge Stunden und sagen, das geht schon, das passt schon und nachher kommen sie drauf, dass das Ihnen doch ZUVIEL ist, und DOCH nicht SO leicht ist oder in der Sprache von denen nicht so „easy“, wie sie sich es vorstellen. Man ist einfach ein bisschen unbeschwerter, finde ich persönlich. Jetzt mache ich mir schon Gedanken, oder wenn jetzt ein Kind wirklich eine blöde Situation daheim hat, dann tut er mir brutal leid, am liebsten würde ich ihn mit nachhause nehmen. Halt, einfach, ich fühle mich stärker in Kinder hinein. Früher bin ich rausgegangen und dachte „ja, ja“.

099

100 I: Kann man sagen, das ist auch ein Faktor, der zu einer Kompetenzentwicklung beiträgt oder eine Entwicklung, die man macht?

101

102 K: Also ich finde, dass ich jetzt kompetenter bin, als früher, als Junglehrer.

103

104 I: Aufgrund der?

105

106 K: Aufgrund der Erfahrungen und dass man einfach merkt, es steckt mehr dahinter, als wie nur drinnen zu stehen und den Stoff zu unterrichten. Weil das ist einfach, das muss auch einfach mit den Kindern in einer Harmonie sein. Ich kann nicht drinnen stehen und sagen „Die gehen mich nichts an“, ich unterrichte die Buchstaben und dann gehe ich wieder raus, sondern man muss eine Beziehung zu den Kindern haben und aufbauen und dann klappt das auch viel besser. Und das war mir am Anfang nicht so bewusst. Da hast gedacht „Ja, Ja“.

107

108 I: Und die Rücksprache - Sie haben gesagt, Sie haben sich in den ersten Jahren an Kollegen und Kolleginnen gewandt. Wie wichtig war das für Sie?

109 K: Ich habe sie einfach um TIPPS gebeten und wirklich, das war schon auch wichtig, auch dasselbe. Der Austausch. Und das habe ich auch bekommen, die haben mir damals wirklich Hilfe gegeben und gefragt und „Komm, wenn du was brauchst“ und das ist ganz toll. Und das würde ich wirklich jedem Junglehrer wünschen, dass er wirklich Unterstützung kriegt. Weil

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 7/17

wenn man, weil wenn er das nicht hat, dann ist es schwierig. Weil manche Sachen kannst du nicht wissen, wenn du ganz frisch von der Ausbildung kommst. Jetzt grad, was die KlassenFÜHRUNG anbelangt. Du hast zwar die Praxis, bist aber doch maximal nur zwei bis drei Wochen in der Praxis, bei uns waren es zwei, ich glaube mittlerweile sind es vier Wochen am Stück. Aber du hast nicht die Verantwortung. Als Klassenlehrer später hast du wirklich die Verantwortung, komplett, auch mit den Eltern und solche Sachen. Und Elternarbeit lernt man auch relativ wenig, kann man auch nicht, ich kann nicht die Beziehung zu den Eltern herstellen, das geht auch gar nicht.

110

111 I: Nein, das geht nicht.

112

113 K: Das lernt man wirklich alles nur aus der Praxis.

114

115 I: Also da waren die vier Punkte, die kommen zuerst. Sie haben auch jetzt die Bedeutung des Kollegiums angesprochen, dass man andere Lehrer noch fragen kann und haben da als Beispiel auch die Klassenführung genannt, das man sich da Tipps holt. Ist das richtig so?

116

117 K: Ja.

118

119 I: Wenn Sie jetzt da, als Junglehrerin noch mal zurück denken, wie würden Sie es dann ordnen? Wie würde diese Ordnung dann nachher ausschauen? Durch die Unterstützung?

120

121 K: Ja, dann würde ich das ziemlich weit vorne - weil Geduld hat man sowieso als Junglehrer, sollte man haben (lacht).

122

123 I: Also ziemlich weit vorne?

124

125 K: Ja, die Unterstützung weit vorne. Natürlich kommt zuerst der Austausch und dann gelernt aus der Praxis, sogar.

126

127 I: Austausch, genau. Dann würde das sogar noch vorher kommen?

128

129 K: Ja, weil zuerst tausche ich mich aus und dann lerne ich aus der Praxis.

130

131 I: Dann wäre das so.

132

133 K: 2a, 2b (lacht).

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 8/17

134

135 I: Dann würde das noch da rein rücken. Wenn man das noch so reflektieren würde. Und die anderen, als Junglehrerin.

136

137 K: Ja, flexibel musst du immer sein, Team ist immer toll.

138

139 I: Sie haben Team da als zweites gereiht und das sind ja auch Aspekte der Teamarbeit, würden die dann da noch dazu gehören, kann man das so sagen? Oder nicht?

140

141 K: Genau.

142

143 I: Was haben wir da noch? Rücksprache mit den Kollegen?

144

145 K: Da war es eher gemeint, als Junglehrer, die HILFE und beim Team, sind wir alle gleichwertig, würde ich sagen.

146

147 I: Also das ist ein Unterschied.

148

149 K: Genau. Da hole ich mir wirklich Hilfe, genau, die kleine Schwester holt Hilfe (lacht).

150

151 I: Da ist der Helfer aspekt im Vordergrund.

152

153 K: Also wir haben jetzt zufälligerweise alle gleich viel Erfahrung, die Parallellehrer.

154

155 I: Und da Gleichberechtigung -

156

157 K: Wobei es ist auch Gleichberechtigung aber es ist doch anders ja (lacht).

158

159 I: Ja.

160

161 K: Die Mama gefragt (?).

162

163 I: Da auch. Einfach im Gegensatz zur Hilfe ist das schon ein Unterschied. Gut. Dann lassen wir das so.

164

165 K: Der Einfluss am Anfang wäre noch, dass ich aus einer Lehrerfamilie komme also der Papa ist Professor an der Handelsakademie gewesen. Er ist schon in Pension. Die Geschwister

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 9/17

sind Lehrer und Schwager und Schwägerinnen (lacht).

166

167 I: Möchten Sie das noch einsortieren?

168

169 K: Die Lehrerfamilie hat sicher dazu beigetragen, dass ich die Ausbildung gemacht habe. Wir waren immer schon mit dem Papa in der Schule, der hat uns immer schon mitgenommen in den Turnsaal, kaum das wir laufen konnten, durften wir am Sonntag mal in die Schule oder so. Das hat sicher dazu beigetragen (lacht). Das spielt sicher eine Rolle.

170

171 I: Die Herkunft - die einen so prägt. Ich würde mir jetzt gerne einen anderen Aspekt näher mit Ihnen anschauen. Sie haben Ihn schon angesprochen, nämlich das Team. Ich setzte mich mit diesem in der Dissertation näher auseinander und Sie haben das Lehrerkollegium schon genannt. Und ich weiß nicht, waren Sie immer schon da? Ich war an verschiedenen Schulen und habe die Lehrkörper recht unterschiedlich erlebt. Und mich würde jetzt interessieren, wie erleben Sie Ihr Kollegium?

172

173 K: Da oder früher?

174

175 I: Da.

176

177 K: Also ich war an zwei verschiedenen Schule, früher war ich in Hausberg, da waren wir neun Klassen, jetzt sind es viel weniger und aufgrund der Fahrerei habe ich mich dann nach Frauenberg versetzen lassen und das ist schon noch ein großer Schritt, wir haben jetzt fast 40 Kollegen und sind ziemlich viele Lehrpersonen, weil viele Halbtagskräfte und Zusatzlehrer an der Schule sind und das ganz, ganz Tolle an der GROSSEN Gemeinschaft ist, ist, dass jeder irgendwas gut kann und dadurch kannst du das kompensieren. Da weiß jeder, wenn es um Musik geht, kommt man zu mir, wenn es um Sport geht, geht man zu dem Kollege. Dadurch, da musst du nicht alles abdecken, sondern in einem großen Kollegium kannst du mal was abgeben. Die einen gehen gerne in Fasching, dafür müssen das die anderen nicht machen, die machen dann wieder was anderes. Und das ist wirklich ganz toll, bei uns jetzt in der Schule.

178

179 I: Das man die Ressourcen nutzen kann?

180

181 K: Genau. Weil es hat jeder etwas, dass er nicht so gut kann oder besser ist und das kannst du in einem großen Team wirklich super ausgleichen.

182

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 10/17

183 I: Und das erleben Sie da so?

184

185 K: Ja

186

187 I: Könnten Sie eine konkrete Situation beschreiben, in dem Sie sagen können, ja, da war das Kollegium jetzt wichtig für mich oder ist wichtig für mich? Fällt Ihnen eine Situation ein?

188

189 K: Also das ist fast täglich wichtig (lacht). Also wir haben jetzt im Herbst eine Musikwoche organisiert, da hat es ein sogenanntes Musik-TEAM gegeben, also mit mir inklusive, wir waren fünf Kollegen und haben für die ganze Schule eine ganze Musikwoche organisiert, also vor Ort. Also mit Vereinen und mit der Umgebung von der Schule. Und im Frühling gibt es dazu, das ist wieder ein anderes Team, eine Sportwoche, irgendwann im Mai und da macht das Sport-Team eine kreative Woche, dann müssen sie das alle organisieren. Also das haben wir jetzt so, also frisch, war das. Das hat wirklich allen ganz, ganz gut gefallen und das war super aufgeteilt. Wir hatten zwei Stunden normalen Unterricht, zwei 60 Minuten Stunden von acht bis zehn und dann von zehn bis eins, 13 Uhr, ist man irgendwo hin gegangen. Da haben wir Trommelworkshop, im Konservatorium waren wir natürlich, auf dem Konzertplatz, im Orchesterverein, einen Festspieltag hatten wir, die Großen waren im Konzert, also lauter solche Sachen. Und das ist schon, das hat ganz gut funktioniert im Team. Da war auch -

190

191 I: Das ist ganz aktuell.

192

193 K: ganz aktuell.

194

195 I: Gibt es sonst noch etwas, wenn Sie weiter zurück denken, fällt Ihnen etwas ein, in der das Kollegium für Sie wichtig war?

196

197 K: Also bei uns merkt man einfach, wenn es drauf an kommt, dann halten wirklich alle zusammen. Das ist wieder da, Gesunde Jause. Also wirklich es gibt natürlich Diskussionen mit 40 Personen, das ist ganz normal, aber mir kommt vor, wenn es drauf ankommt kann man wirklich auf jeden zählen und das sind dann auch die Kollegen und der Chef sowieso, das ist so der Papa für alle (lacht). Zu ihm kann man immer kommen, wenn irgendwas ist und ja, das ist wirklich ganz toll.

198

199 I: Mich würde jetzt interessieren, also die Aussagen, eben gesagt, einmal organisieren die einen eine Musikwoche, dann gibt es eine Sportwoche ahm man kann zurückgreifen auf die Ressourcen einer großen Lehrergruppe. Ahm und Sie, sie profitieren einfach voneinander.

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 11/17

Trifft das auf viele Kolleginnen zu oder trifft das auf eine eher kleinere Gruppe zu?

200

201 K: Es ist der Großteil. Es gibt, wie in jedem größeren Betrieb wahrscheinlich, zwei, drei, die sich da ein bisschen drücken, das ist in jedem Verein so. Ich bin in einem Verein tätig, das ist in jeder Firma so. Es räumen vielleicht dieselben drei die Geschirrmaschine aus im Lehrerzimmer und die anderen machen es halt nicht und schauen weg, ich mein, das ist ganz klar. Also, aber gut. Der Großteil.

202

203 I: Also Sie können auf den Großteil des Kollegiums zurückgreifen?

204

205 K: Auf alle Fälle.

206

207 I: Jetzt und können Sie das einschätzen, was Sie jetzt da mit den anderen da erleben, wird das im gesamten Kollegium so erlebt? Haben Sie das Gefühl, auch andere greifen -

208

209 K: Ja. Ja.

210

211 I: - greifen auf die Ressourcen aus der Gruppe zurück?

212

213 K: Ja auf alle Fälle.

214

215 I: Also mich würde noch, ganz konkret jetzt interessieren, man weiß aus der Literatur, dass Lehrkörper sich unterscheiden, wie Sie mit Schwierigkeiten und Herausforderungen umgehen. Also Schwierigkeiten mit Eltern, mit schwierigen Schülern, was gibt es noch? Manchmal kommt man mit dem Schulwart nicht klar oder Unstimmigkeiten im Kollegium, was auch immer. Wie geht Ihr Kollegium mit Schwierigkeiten und Herausforderungen um?

216

217 K: Also erstens haben wir jeden Monat eine Sitzung, da gibt es ein bestimmtes Thema und da kann man wirklich seine Meinung dazu sagen. Da trägt der Chef alle Punkte zusammen. Zum Beispiel heuer haben wir einen ganz anstrengenden Schulanfang gehabt, weil die Schülerförderung in einem Maß war, wie es noch nie war. Also ganz kompliziert durften die Eltern wählen, wann welches Kind wo betreut wird und das ist SEHR schwer zu organisieren und das war am Anfang vom Schuljahr kompliziert, vor allem für den Chef. Aber auch bis wir wussten, welches Kind muss wann hinüber in der Stunde. Und ahm jetzt haben wir gerade in der letzten Sitzung, da hat jeder auf die Karte geschrieben, auf so Karten, was er für eine Idee hätte, oder Vorschlag, wie man das besser machen könnte und gesammelt und der Chef gesagt, man soll sich noch Gedanken machen und dann bis zum nächsten Mal, das wir das

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 12/17

ganz konkret austauschen. Außerdem haben wir einmal im Monat, das ist ganz freiwillig, am Abend, Lehrertalk heißt das, also eine Sitzung, eine Zusammenkunft, eine gemütliche Zusammenkunft, aber in der Schule, weil das sind Sachen, das in einem Gasthaus eigentlich niemanden etwas angeht und da geht es immer um ein anderes Thema. Da gibt es einmal ein Thema „Benotung“, sollen wir das überhaupt weiter machen und so weiter. Ein anderes Mal war das Thema „Wie kann man die Kinder besser fördern“, grad jetzt die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, dann war wieder ein Thema, das war grad aktuell die zwei Sachen, dann Rückblick auf die Musikwoche hatten wir auch gehabt, was könnte man besser machen oder anders machen. Also wir haben einmal im Monat am Abend so Lehrertalks, heißt das, Sitzung. Und da wird wirklich, ganz konkret -

218

219 I: Darf ich noch mal fragen, ja -

220

221 K: - diskutiert.

222

223 I: Sie haben auch erwähnt, dass bei den monatlichen Konferenzen mit allen auch ein Thema gibt?

224

225 K: Nein, zuerst einmal das Allgemeine und dann schon wieder einmal konkret, das war das letzte mal zufällig der Schulanfang, bis alles gelaufen ist. Bei uns gibt es manchmal Probleme bei der Pausengestaltung, weil wir zum Kämpfen haben mit Aggressivität oder mit immer mit. Oder, dann wird ganz konkret diskutiert, wie können wir das entschärfen, wie machen wir das. Also der Chef bringt zuerst die allgemeinen Sachen, die wichtig sind zum besprechen und am Schluss, gibt es noch unter Allfälligem, irgendein Thema zum Diskutieren.

226

227 I: Okay. Und das können auch die Lehrpersonen einbringen, das Thema?

228

229 K: Ja. Natürlich, du kannst sagen, mir ist das und das aufgefallen. Was sagt Ihr dazu? Und wenn man merkt, das dauert länger, dann nimmt man es konkret zu einem Lehrertalk-Abend-Thema.

230

231 I: Okay.

232

233 K: Weil wir diskutieren jetzt nicht drei Stunden bei einer Konferenz -

234

235 I: Ist da der Leiter dann dabei?

236

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 13/17

237 K: Ja, wenn es ihm möglich ist, dann ist er dabei. Aber er ist nicht der Organisator, das
übernimmt ein Kollege, dann gibt es was zum Trinken, zum Essen und dann macht man das
eher im gemütlichen Rahmen. Nicht wie bei einer Konferenz -

238

239 I: und in der Schule?

240

241 K: Auch in der Schule, weil es sind oft einmal Sachen, die in einem Gasthaus nicht wirklich
Platz haben. Da hören dann andere Leute mit, die das nichts angeht. Und darum machen wir
es das und es gibt einfach was.

242

243 I: Gibt es Ziele, fallen Ihnen Ziele ein, die vom Lehrerkollegium gemeinsam verfolgt werden?

244

245 K: Die Pausengestaltung ist immer ein Ziel, aber wirklich, das zieht sich durch, seit ich an der
Schule bin. Wir versuchen einfach immer wieder neue Ideen zu bringen und ah das Ziel wäre,
dass es da ein bisschen sanfter zugeht. Da haben wir wirklich schon ein paar Vorschläge
ausgearbeitet und überhaupt die Aggressivität, dass wir das im Griff haben in der Schule. Wir
haben ganz enge Gänge und Sie müssen in die Garderobe hinunter einzeln, im
Gänsemarsch, weil eine Reihe geht hinunter und eine hinauf und dann gibt es halt einen, der
bleibt so stehen und dann kommen 250 Schüler und dann musst du einfach dahinter sein und
sagen, das tut man nicht und warum darf man das nicht und das ist gefährlich und so weiter
und da sind wir alle stark dran, die Aggressivität -

246

247 I: In der Pause.

248

249 K: Genau.

250

251 I: Das wäre ein Ziel, dass -

252

253 K: Die Pause noch ruhiger abläuft, genau.

254 I: Weniger aggressiv. Fällt Ihnen noch ein Ziel ein? Ich meine Sie haben jetzt vorher auch
schon die Dinge genannt, mit den Aktivitäten, mit der Musik - und Sportwoche, das wären ja
auch Ziele.

255

256 K: (...) Eigentlich, sonst. Fällt mir keines konkret ein.

257

258 I: Werden die konsequent verfolgt, wenn es ein Ziel gibt?

259

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 14/17

260 K: Ja, auf alle Fälle, also da macht man irgendwas, wie ich vorher schon erklärt habe, da holt man Vorschläge ein und man versucht es mal durchzuführen, es kann aber auch sein, dass man es wieder ändert. Also das haben wir schon ein paar Mal gehabt, also dass wir zuerst freie Pausenplatzwahl, das hat jetzt nicht geklappt, jetzt haben wir es wieder rückgängig gemacht, dass es klassenweise ist, wir haben nämlich drei Pausenplätze und ja. Also, das wird schon verfolgt. Rücksprache - wie hat es funktioniert, wie hat es geklappt, was könnte man wieder ändern, das ist ständig in der Entwicklung einfach, solche Sachen.

261

262 I: Sie haben schon ein paar Mal auch den Schulleiter in das Spiel gebracht. Nur noch ganz konkret. Erleben Sie Ihren Leiter als TEIL des Kollegiums oder gibt es eine bestimmte Hierarchie? Bestimmt der Leiter oder kann man sagen, Entscheidungen werden alleine getroffen?

263

264 K: Es gibt sowohl, als auch. Also manchmal, eher selten, entscheidet der Chef etwas, aber das finde ich auch in Ordnung, da er der Chef ist. Und manchmal fragt er nach unserer Meinung, also ganz unterschiedlich. Aber es ist der Großteil, dass wir unsere Meinung sagen dürfen und der kleinerer Teil, dass er einmal was bestimmt. Und das ist wirklich ein Kollege.

265

266 I: Auch Kollege. Und dass er signalisiert, „ihr könnt zu mir kommen“?

267

268 K: Ja. Natürlich, jederzeit, also immer. Das ist auf alle Fälle. Und ist auch sehr wichtig, auch für einen jungen Kollegen. Wenn der einen Chef hat, der hinter ihm steht, und er steht 100%ig hinter uns. Also, das ist. Und wenn es einmal Probleme gibt mit Eltern, fragt er uns zuerst „Du, was ist da gewesen“ und dann gibt es meistens ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern mit dem Chef und er steht zu 100% hinter UNS, auch wenn er es vielleicht im Kopf nicht wäre, aber nach außen hin oder den Eltern gegenüber ist das zu 100%ig vertreten.

269

270 I: Und er würde das im Voraus mit der Lehrerin klären?

271

272 K: Ja auf alle Fälle, davor schon. Er klärt das schon im Vorfeld mit uns ab und dann erst kommen die Eltern dazu.

273

274 I: Ja, wir kommen zum Schluss. Wenn wir jetzt da noch mal auf die Rangreihe zurückkommen, würden Sie jetzt da noch was ändern wollen? Wir haben doch irgendwie noch mal darüber gesprochen. Würden Sie an der Reihenfolge, nach dem Gespräch, noch was ändern?

275

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 15/17

276 K: Austausch, Unterstützung da wäre auch noch der Schulleiter wichtig, nicht nur die Kollegen.

277

278 I: Dann schreibe ich das noch dazu.

279

280 K: Für einen Junglehrer. Das habe ich auch genossen, Gott sei Dank.

281

282 I: Also für die Junglehrerin, ist Ihnen noch in den Sinn gekommen, dass der Schulleiter da auch wichtig war. Ja und sonst noch. Die Lehrerfamilie, dann das Kinder-Mögen.

283

284 K: Ja, auch mit der Zukunft, aber das haben wir da auch schon mit der Weiterbildung, mit der Fortbildung, dass man sich nicht einfach auf etwas versteift, sondern wirklich flexibel bleiben. Flexibilität ist ganz wichtig. Dass ich nicht sage „Vor 20 Jahren hat man die Buchstaben auch schon so gelernt, jetzt machen wir das weiter bis ich 60 bin“, sondern wirklich, sich immer auf dem Laufenden halten, weil ich persönlich finde der Lehrerberuf mehr Spaß macht. Weil wenn ich mal etwas Neues ausprobieren oder ah das neu mache, dann finde ich persönlich, macht es mir mehr Spaß. Ich könnte nie die alte Vorbereitung verwenden oder weiß ich was wie man es manchmal schon gehört hat, sondern dass man wirklich schaut, dass man auf dem Laufenden bleibt und dann macht das auch viel mehr Spaß. Dann kommt auch keine Routine, sondern -

285

286 I: Also das man -

287

288 K: Das man sich weiterbildet.

289

290 I: Auf dem Laufenden, auch auf dem Stand der Forschung?

291

292 K: Richtig. Genau.

293

294 I: Möchten Sie das woanders hingeben oder haben Sie das konkretisieren wollen?

295

296 K: Das ist eher für jüngere Lehrer, Einsteiger und das ist ein Tipp für Kollegen, die schon länger im Dienst sind, weil da gibt es genug, das kann ich selber, das ich sage das?? brauche ich nicht.

297

298 I: Und für Sie selber, würden Sie weiter vor?

299

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 16/17

300 K: Für meine Unterrichtsarbeit?

301

302 I: Ja. Weiter vorne? Das war vorher an vierter Stelle, würden Sie das noch ein bisschen verändern?

303

304 K: Ja, vielleicht so. Die Weiterbildung kommt gleich nach den Kollegen. Das hat aber auch wieder mit dem Team zu tun. Weil wenn ich im Team unterrichte, dann ist das ganz automatisch. Wir haben jetzt heuer ein neues Deutsch - Buch verwendet, auf einen Rat der Legasthenielehrerin und da haben wir jetzt auch regelmäßig so Austausch, „Wie geht es dir mit dem Buch“ und so weiter. Das ist dann auch wieder da. Und Weiterbildung, da habe ich eine spezielle Fortbildung gemacht für das Buch und.

305

306 I: Darf ich das noch mal rausnehmen, da haben Sie A und B ist glaube ich dran gekommen als Junglehrerin.

307

308 K: Ja genau.

309

310 I: Abschließend, das waren die Faktoren, weil sonst kenne ich mich nachher nicht mehr aus, Moment -

311

312 K: So.

313

314 I: Nein, zweitens war schon da.

315

316 K: Schon die Praxis, genau.

317

318 I: Wenn ich es Ihnen einfach noch mal geben darf. Die Lehrerfamilie, das Kinder- Mögen -

319

320 K: Genau, das ist die Voraussetzung, Geduld.

321

322 I: Passt das auch an erster Stelle oder zweiter Stelle -

323

324 K: Das hat eigentlich eh mit dem zum tun.

325

326 I: Die Geduld, das würde zusammengehören.

327

328 K: Genau. Dann hat man natürlich schon aus der Praxis gelernt, und dann muss ich flexibel

Date: 12.10.2013

P 4: eLP4

Page: 17/17

bleiben. Das hat schon gepasst, vorher.

329

330 I: Die Flexibilität. Da wären noch die Dinge aus dem Team. An fünfter Stelle?

331

332 K: Genau.

333

334 I: Eigentlich wie wir es am Anfang hatten.

335

336 K: Ja.

337

338 I: Gut, Super, Vielen Dank.

339

340 K: Bitte.

341

342 I: Ist es etwas, gibt es etwas, dass Sie noch sagen möchten, wo Sie das Gefühl haben, Sie möchten, es sind Ihnen noch Gedanken gekommen und ich habe Sie nicht reden lassen oder was auch immer? Etwas, das für Sie noch übrig bleibt?

343

344 K: Eigentlich gar nichts, nein. Alles abgedeckt (lacht).

345

346 I: Dann sage ich Ihnen herzlichen Dank, Frau S..

347 .

348 K: Bitte, ja. Nichts zum Danken (lacht).

Anhang B5 Transkript eLP5

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 1/21

001 eLP5

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: H

004

005 I: Sie sind Teilnehmerin jetzt im Projekt Alpha und Ziel des Projekts ist die Optimierung der Lehrerinnenausbildung im Vergleich Deutschland, Österreich und Schweiz. Wir möchten gerne unter anderem erfahren, was es braucht, um eine gute Lehrerin zu werden und im Rahmen des Projekts schreibe ich meine Dissertation und würde mir gerne ein paar Aspekte genauer mit Ihnen anschauen. Als erstes würde ich gerne von Ihnen wissen, was Ihrer Meinung dazu beigetragen hat - im Verlauf Ihrer beruflichen Tätigkeit - dass Sie eine gute Lehrerin haben werden können. Welche Faktoren waren dabei wichtig? Ich würde jene gerne sammeln und auf Moderationskarten notieren.

006

007 H: Auf die Ausbildung gesehen oder in den letzten 20 Jahren?

008

009 I: Auf die letzten 20 Jahren. Also sie unterrichten seit 20 Jahren?

010

011 H: Seit 1991, ja.

012

013 I: Gut, ich schreibe 20 Jahre auf. Was war, wenn Sie zurückdenken, was hat zur Entwicklung Ihrer Kompetenzen beigetragen?

014

015 H: Ganz wesentlich: Kollegenschaft.

016

017 I: Ja.

018

019 H: Dann glaube ich, dass man große Offenheit braucht. Offenheit jetzt im Blick nach links und rechts (lacht).

020

021 I: Hinsichtlich - In welche Richtung?

022

023 H: In allem - Im Bezug darauf, wie gehen Kollegen mit den Kindern um, wie gehen Kollegen mit Problemen um, auch in der Literatur, was bietet sich an. Also, da nicht nur den eingeschlagenen Weg fahren, sondern .. nicht denken, dass was ich mache ist automatisch richtig, sondern offen sein, für Neues. Konkret genug?

024

025 I: Dann schreibe ich Offenheit für Neues, das schreibe ich dazu und kann man das auch als Flexibilität beschreiben?

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 2/21

026

027 H: Auf jeden Fall.

028

029 I: Also flexibel auch sein? Hinsichtlich -

030

031 H: Es hat sich inhaltlich viel geändert in den letzten Jahren oder dass man einfach, ja ich denke es wäre für mich das Schlimmste zu den Lehrern zu gehören, die 40 Jahre lang nach derselben Vorbereitung vorbereiten. Da fängt es für mich schon an.

032

033 I: Also Vorbereitung?

034

035 H: Vorbereitung ist sicher ein Punkt ... Neugierde - dort dann vielleicht in Richtung
036 Offenheit.

037

038 I: Sie haben schon gesagt, ja wie gehen Kollegen mit dem um.

039

040 H: Ja.

041

042 I: Neugierde. Ich leg das jetzt einmal da her.

043

044 H: Über die Frage, was der Antrieb ist, oder?

045

046 I: Ja, was zur Kompetenzentwicklung beigetragen hat bei Ihnen. Was waren da für Faktoren?

047

048 H: Auch Phasen einer Unzufriedenheit oder wo dann natürlich es wichtig war, ich mich nach Anderen umzuschauen oder wo ich mir denke, daran lerne ich gar nicht das, was ich mir vorgestellt habe. Oder ja, es sitzen alle da und es plätschert so dahin.

049

050 I: Also Sie denken zurück - wie war das jetzt und waren irgendwie unzufrieden mit dem und haben daraus neue Ideen entwickelt? Geht das auch in Richtung Reflexion?

051

052 H: Ganz klar, ganz klar, ja.

053

054 I: Dann darf ich Reflexion auch notieren?

055

056 H: Ja.

057

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 3/21

058 I: Wobei Reflexion und Phasen der Unzufriedenheit die würden dann zusammengehören.

059

060 H: Ja, das bedingt einander.

061

062 I: Fällt Ihnen noch etwas ein? Wir haben Kollegenschaft, Offenheit für Neues.

063

064 H: Entwicklung eines Selbstbewusstseins, finde ich ganz wesentlich.

065

066 I: Als Lehrperson?

067 H: Als Lehrperson einfach .. Dass ich auf das vertraue, was ich fachlich gelernt habe, aber auch vom Zwischenmenschlichen, da brauch ich auch ein Selbstbewusstsein, dass das, was ich tue in dem Moment aus meiner Sicht das Beste ist.

068

069 I: Und zwischenmenschlich, wen haben Sie da im Auge? Wenn Sie sagen, das Selbstbewusstsein, die Entwicklung eines Selbstbewusstseins auch auf das was ich gelernt habe und auch auf andere Menschen, nehme ich an.

070

071 H: Ja, ich denke einfach, ich sehe es auch bei den Studenten, je weniger Sie hinter dem stehen, was sie machen, umso schlechter kommt es raus. Es ist egal, ob es eine Unterrichtstätigkeit, ob das eine Unterrichtsstunde ist oder ein Gespräch mit mir und ich denke mir jetzt in meiner Position aus ein Gespräch mit den Eltern. Da muss ich mich oft hinstellen und sagen „So ist es“. Punkt. Auch wenn ich nachher eine Krise habe, aber in dem Moment brauche ich das.

072

073 I: Also so das Bewusstsein, dass das, was ich mache oder sage, Hand und Fuß haben in dem Moment, davon weiche ich nicht ab. Auch wenn ich mir nachher denke, das war doch nicht richtig gewesen.

074

075 H: Ja. Dann muss ich mir was anderes überlegen ja. Wir hatten ein großes Problem jetzt mit vielen jungen Lehrerinnen und Lehrern, dass man die Eltern fragt, was man tun soll. Und das finde ich, ist einfach der falsche Weg.

076

077 I: Ja, ganz sicher. Jetzt haben wir ja eh einiges. Fällt Ihnen noch etwas ein, wenn Sie darauf einen Blick werfen? Ein Faktor, bei dem Sie denken, der war wichtig für Ihre Kompetenz, so wie Sie jetzt sind?

078

079 H: Ganz wichtig finde ich einfach Offenheit und Neugierde.

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 4/21

080 I: Wenn wir das ordnen würden, würden Sie jene als erstes gruppieren?

081

082 H: Ja.

083

084 I: Und die anderen?

085

086 H: Ich würde doch Kollegenschaft an erste Stelle legen, dann kommt schon das.

087

088 I: Gut, reihen wir zuerst fertig, danach würde mich zu dem Thema noch mehr interessieren.

089

090 H: Vorbereitung und Flexibilität stehen für mich eigentlich eher auf einer Stufe. Ich muss mich natürlich gut vorbereiten, das ist schon klar.

091

092 I: Das ist Ihre Vorbereitung - gedanklich, schriftlich.

093

094 H: Ja. So dass ich gedanklich schon zum Teil bei der nächsten Klasse bin, das gehört für mich auch dahinein, und nicht nur dass ich mich hinsetze und die Stunde plane, sondern in größeren Bögen denke.

095

096 I: Also sogar, jetzt schon, hinsichtlich der neuen Klasse, die Sie kriegen.

097

098 H: Ja, für die Klasse weiter einfach - was machen wir dann? Also, nicht alles, aber einzelne Ideen, die mir kommen. Ja Flexibilität das ist

099

100 I: sehen Sie die als Einheit?

101

102 H: Jein. Jein.

103

104 I: Dann darf ich das als viertes?

105

106 H: Ja. Weil flexibel sein entbindet mich nicht von einer Vorbereitung und umgekehrt, wenn ich an der Vorbereitung hänge und absolut nicht darauf reagiere, was rundum läuft, geht das auch nicht. Darum tue ich mir jetzt gerade ein wenig schwer.

107

108 I: Also Vorbereitung auf jeden Fall, aber wenn man merkt, es rennt nicht, dass man dann sich auch traut flexibel, von dem abzugehen.

109 H: Ja, als es letzte Woche 35 Grad hatte - dann kann ich nicht mit den Kindern dividieren. Das

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 5/21

macht mir selber auch keinen Spaß, abgesehen davon (lacht).

110

111 I: Ja, dann haben wir die zwei. Dann Entwicklung eines Selbstbewusstseins.

112

113 H: Ja, das ist natürlich ein langer Prozess, denk ich mir und Reflexion und.

114

115 I: und Phasen der Unzufriedenheit, die bedingen. Wenn Sie zurück denken, Sie unterrichten schon 20 Jahre lang, können Sie sagen, was da im Vergleich als junge Lehrerin wichtig? Können Sie sich erinnern, was damals wichtig für Sie war? Können Sie sich an den Einstieg erinnern? Wenn Sie das jetzt anschauen und daran denken, wie das war als sie angefangen haben. Gibt es einen Vergleich dazu? Hat es da anders ausgesehen oder ähnlich?

116

117 H: Ja, für mich war es noch mal erschwerend, ich komme ja aus einem anderen Bundesland. Und 4. Klasse Heimatkunde, das war beim Einstieg ziemlich heftig. Da bin ich natürlich viel, viel mehr an der Vorbereitung gegangen. Die Vorbereitung war damals ein ganz, ganz großes Thema.

118

119 I: Dann hätten Sie vielleicht Vorbereitung an die Stelle 1 gelegt?

120

121 H: Für den Anfang, ja. Weil wo man heute sagen muss, theoretisch nach 20 Jahren kann ich einen Vormittag lang unterrichten, ohne was aufzuschreiben. Das kann ich, das geht am Anfang nicht. Wobei das sowieso nicht das Ziel sein sollte (lacht).

122

123 I: Nein, ich verstehe Sie schon richtig.

124

125 H: Vorbereitung war viel zeit-gebunden. Weil ich natürlich zurück greifen kann oder wenn man fünfmal Rechteck richtig eingeführt hat, dann muss ich nichts erfinden. Es gibt Dinge, die sich nicht ändern. Die Gebirgszüge ja, ich kann die Vorbereitung verändern, aber das, was ich mir am Anfang aneignen haben müssen, das spare ich mir oder kann ich mir ersparen. Und soziales Netz in der Schule, also Kollegenschaft, das weiß ich einfach aus meiner Erfahrung.

126

127 I: Darf ich soziales Netz dazu schreiben? Mir gefällt der Ausdruck.

128

129 H: Ja. Klingt gleich nach was (lacht). Wo ich einfach am Anfang voller Ideale von der Pädak gekommen bin und einfach zu Weihnachten mit der Schule fertig war damals und dort haben Kollegen mit großer Offenheit angefangen. Weil uns wurde an der Pädak gelehrt, nur ein schlechter Lehrer hat Probleme und das hat natürlich zu einer großen Sinnkrise geführt, weil

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 6/21

es nicht so gelaufen ist, wie man es sich vorgestellt hätte. Und von dem her finde ich das Soziale heute noch wichtig.

130

131 I: Also Sie sind ein Stück weit getragen worden?

132

133 H: Ja, auf jeden Fall.

134

135 I: Sie sind gestärkt geworden, dass Sie sogar gesagt haben „Ich bleibe doch an der Schule“.

136

137 H: Ja gestärkt. Ja, das war mein Traumberuf. Ich habe mich fürs Lehrer-Sein in der 2. Klasse Volksschule entschieden (lacht). Das heißt, es war für mich dann natürlich ein RIESENproblem, dass es dann nicht so gelaufen ist. Und ich sehe dann, wenn wir Jungelhrer an die Schule bekommen, was ja immer wieder vorkommt in unserem Großbetrieb, die dann so auftreten „Sie können alles“, „Sie wissen alles“ und es interessiert Sie nix, dann ist das oft so, dass die recht schnell auf die Nase fallen. Und darum sehe ich das einfach das ganz wichtig. Aber bei uns klappt das auch. Wir sind sicherlich eine Brennpunktschule, verhaltensmäßig, Jugendwohlfahrt und Beratungslehrer sind ständige Gäste im Haus und dass, wenn jemand neu kommt, dass man sagt „Schick mir den und den“ oder „Schick ein Kind zum Klopfen“. Also das klappt bei uns sensationell gut. Und finde ich SEHR wesentlich ja.

138

139 I: Also Jungelhrer die kommen, können mit Unterstützung rechnen vom Lehrkörper.

140

141 H: Ja, wenn Sie dementsprechend auftreten. Wenn Sie natürlich kommen und ja, meinen, die nicht frisch von der Pädak kommen sind eh alle blöd, es hatte auch solche Typen gegeben. Aber die halten sich nicht lange.

142

143 I: Also so wo man sagen kann, die kommen neu und denken sich, „Ach die alt-ingesessenen Lehrer frage ich sicher nicht“.

144

145 H: Ja genau. Ich habe auch Studenten, die in der ersten Besprechungsstunde gleich auftrumpfen, was sie alles wissen. Und ich hatte eine, die hat zu mir gesagt, was ich alles anders machen soll und was ich alles falsch mache, da denke ich mir, nicht dass ich keine Kritik vertrage, GANZ im Gegenteil, da kann ich glaube gut damit umgehen, aber da ist die Frage „Wie bringe ich es“ und „Wann bringe ich es?“ Und das fehlt vielen, also da fühle ich mich alt, aber das fehlt vielen von den Jungen schon. Aber die Bedeutung einfach von dem Sozialen ..

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 7/21

146

147 I: Jetzt haben Sie es als erster Stelle, früher hätten Sie es nach der Vorbereitung an zweiter Stelle gesetzt?

148

149 H: ja oder fast gleichwertig.

150

151 I: Gut. Jetzt ich würde gerne - sie haben eine Reihe genannt - mich würde jetzt interessieren, nämlich genau der Aspekt der Kollegenschaft - würde mich genauer interessieren. Ich lege das zusammen und wir schauen uns das am Schluss an. Sie haben diesen Punkt schon genannt, und das freut mich, weil das ein wichtiger Punkt ist in der Dissertation und ich selber schon erfahren habe, dass Lehrkörper sehr unterschiedlich empfunden kann. Und mich würde interessieren, wie empfinden Sie Ihr Kollegium da jetzt?

152

153 H: Also ich erlebe es sehr positiv. Bin da sicher auch bei den Aktiven dabei, es geschieht bei uns sehr viel. Nicht mehr soviel wie früher, aber es sind immer wieder noch Aktionen, sei es ein Ausflug oder Essen oder ein Spieleabend ist. Es sind gemeinsame Aktionen.

154

155 I: Also außerhalb der Schule? Dass man gemeinsam was unternimmt?

156

157 H: Ja genau. Wir haben schon Lehrerausflüge gemacht von Paris bis nach Mailand. Solche Sachen schweißen sehr zusammen und ich finde das ganz, ganz wesentlich, dass das auch forciert wird. Wie war die Frage, wie das bei uns aussieht?

158

159 I: Wie Sie Ihr Kollegium da jetzt erleben? Sie haben erwähnt, Sie machen viel miteinander, also auch in der Freizeit.

160

161 H: Ja, es heißt jetzt nicht, dass man immer beieinander pickt, aber es gibt einfach drei, vier, fünf Aktionen im Jahr und da steht der Großteil der Mannschaft einfach da. Und es gibt ganz wenige, die sich da ein bisschen raushalten und das merkt man dann auch, das sind auch dann die, mit denen es sonst auch nicht so rund läuft. Es sind aber sehr viele offene Leute da. Und wir haben, ich weiß nicht ob Sie unser Lehrerzimmer gesehen, wie wir es eingerichtet haben: Es gibt einen großen Tisch mit einer zwei Bänken rundherum und da sollte man echt in der großen Pause kommen, da sitzen alle irgendwie rund um den Tisch, zum Teil noch mit 5 Sesseln dazu, und der Großteil der Kollegenschaft sucht diese Gemeinschaft. Und wenn man da jetzt fünf Minuten jammert oder ablästert, oder über das Hallenbad redet, oder keine Ahnung, das finde ich sehr wichtig und gesund.

162

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 8/21

163 I: Kann man sagen, Sie besprechen schulische Dinge an dem Tisch aber auch persönliche Dinge. Also beides?

164

165 H: Ja auf jeden Fall. Und eher mehr, so das Zwischenmenschliche. Das Feine bei uns ist, es gibt Tage, da denkt man sich nach zwei Stunden Unterricht „Puh“ - „Wann kann ich heim?“ - das ist unbestritten. Und an solchen Tagen, wenn man einfach reingeht ins Lehrerzimmer und sagt „Poh, heute ist es furchtbar“ und da sitzen noch fünf andere da, die genau dasselbe sagen, genau in dem Moment hat sich das Thema für mich schon wieder ziemlich erledigt. So meine ich mit Jammern.

166

167 I: So, wir sitzen alle im gemeinsamen Boot.

168

169 H: Ja.

170

171 I: Und Sie haben nicht das Gefühl dass das kippen könnte? So, wenn alle jammern, dann wird es..?

172

173 H: Nein, überhaupt nicht, oft ist es so, dass jemand eine Tafel Schokolade herbringt und sagt „Kommt's“. Dass es kippt, hätte ich noch nie erlebt. Und wenn es läutet, dann holt man die Kinder und dann passt es wieder.

174

175 I: Dann geht es wieder weiter?

176

177 H: Ja. Einfach so, das ein bisschen abladen dürfen, was man ja sonst nicht kann. Man kann ja nicht die Kinder anpflaumen (lacht). Die können ja auch nicht aus ihrer Haut.

178

179 I: Ein Terminus ist auch schon aufgetaucht, und zwar Offenheit haben Sie gesagt, wohin offen? Sie haben auch erwähnt, dass Sie im Lehrkörper viele offene Leute haben. Mich würde interessieren, was steckt da dahinter, offen wofür?

180

181 H: ja gut, ich denke einfach, dass eine ist das Persönliche, das Menschliche, dass man da Offenheit und dass man was erzählt, über die Kollegen Bescheid weiß, oder wenn jemand einen Stress daheim hat - solche Dinge werden nicht von allen und auch nicht bis ins Detail aber solche Dinge sind im Großen und Ganzen untereinander bekannt. Und dann weiß ich einfach, die hat daheim einen vollen Zirkus, jetzt nimmt man sie da ein bisschen raus. Also, das ist das eine und das andere da denk ich einfach, ich habe gerade so eine Phase, da habe ich das Gefühl, ich verblöde. Und ich glaube einfach, Offenheit für Wissen, wenn das jetzt so

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 9/21

in banalen Dingen ist wie das ich, ja nur das Geo lese. Also, mich nicht nur in den Volksschulstoff bewege, weil ich hab echt manchmal das Gefühl, mir schläft das Hirn total ein.

182

183 I: Einfach, dass man ausbricht und sagen kann, man kriegt so geistige Nahrung?

184

185 H: Ja. Und dann les ich halt mal ein Artikel über das Zebra. Aber ja, geistige Nahrung ist ein guter Begriff. Oder ich denke einfach, als ich da hergekommen bin, war ich die einzige, die mit einem Computer gearbeitet hat und wir haben heute - gut, jetzt müssen wir eh alle mit dem Computer arbeiten aber dann haben wir noch Leute die heute noch sagen „Nein, in das Internet will ich nicht und Mail schicken tue ich keines“ und ich finde das für Lehrer katastrophal. Diese Einstellung finde ich eine ganz schlimme als Lehrer.

186

187 I: Dass man sich so verschließt?

188

189 H: Ja.

190

191 I: Also damit meinen Sie, auch offen für solche Dinge sein?

192

193 H: Ja, ich kann auch nicht sagen, meine Interessen liegen im Bereich der Kultur, Punkt, sondern ich ja ich kann halt über viel mitreden, und ist sicher ein Wesenszug. Ich weiß nicht gut aber ich weiß von Vielem etwas. Aber das gehört für mich unter Offenheit. Also, ja.

194

195 I: Haben Sie, wenn wir jetzt weitergehen, eine Situation beschreiben, in der das Kollegium für Sie wichtig ist. Sie haben schon ein paar Sachen auch genannt. Die Offenheit, die persönliche, gegenüber ist wichtig. Können Sie was beschreiben, bei dem Sie denken, da war das Kollegium für Sie wichtig?

196

197 H: Eine Situation?

198

199 I: Ja, eine Situation, in der es Ihnen wichtig ist oder war.

200

201 H: Also eine konkrete? Es sind viele kleine: es passiert sehr viel Austausch. Also wir tauschen uns sehr viel aus über Schüler. Ich habe soeben noch mit der Direktorin noch eine Schülerin da geht es um die Jugendwohlfahrt, das haben wir vorher gerade noch fertig klären müssen, und da geschieht auch unter den Kollegen ganz viel Austausch. In alle Richtungen: So: Der bringt die Meldung von Zuhause mit, wie ordne ich das ein? Ja, oder „Was meinst, soll ich die Jugendwohlfahrt informieren oder soll ich zuerst mit den Eltern reden“? So passiert viel

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 10/21

Austausch. Und da finde ich eigentlich das Kollegium jeden zweiten Tag wichtig. Also es sind jetzt keine großen Geschichten, aber erzieherisch finde ich es ganz wesentlich. Einfach, so, ja. Weil mein Problem ist immer, ich denke immer, meine Wahrnehmung ist nicht alles. Ich habe ein freches Kind und die Mutter sagt, es liegt an mir, aber wenn ich einfach einen Religionslehrer oder einen, der suppliert, frage, und der sagt das gleiche, dann weiß ich, meine Wahrnehmung ist doch nicht ganz daneben.

202

203 I: Also das gibt auch einem eine Sicherheit?

204

205 H: Ja, ganz klar.

206

207 I: Gibt es noch eine Situation?

208

209 H: Ja, ich überleg noch.

210

211 I: Über den Austausch mit den Schülern.

212

213 H: Ja, also Vorbereitungsarbeit. Also, fachliche Arbeit finde ich auch ganz wichtig. Es wird auf derselben Stufe oft gemeinsam vorbereitet. Es ist unterschiedlich, ich hab Kolleginnen gehabt, da haben wir uns Woche für Woche zusammen gesessen oder jetzt ist es einfach so, dass man sich einmal im Monat zusammen sitzt. Aber Kleinigkeiten, wenn ich ein Deutschblatt kopiere, dann gebe ich das dann den zwei Stufenkollegen auch in das Fach.

214

215 I: Das geht schon ganz automatisch?

216

217 H: Ja, und umgekehrt.

218

219 I: Also, das wäre auf der einen Seite so das erzieherische und aber auch, inhaltlich. So, dass man sich abstimmt „Wo bist du gerade?“. Das gibt ja auch Sicherheit, dass ich weiß, ich verpasse nichts mit denen.

220

221 H: Es sind ja immer wieder, Sie wissen es ja eh selber, Sie waren auch lange in der Schule. Und es kommen immer wieder Eltern die sagen „Ja, aber die 4a hat das und das schon gelernt“ und dann sage ich ja liebe Leute, die haben das halt am Montag gelernt und wir lernen es erst am Freitag aber wir lernen das schon noch, keine Sorge.

222

223 I: Ist natürlich auch toll, gegenüber von Eltern.

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 11/21

224

225 H: Also der Begriff Netz passt recht gut, weil es viel abfängt, viel Stress nimmt. Ich hatte zwei Jahre keine Stufenkollegen gehabt, mit denen ich hätte zusammenarbeiten können und ahm ja, man schwimmt dann halt so alleine dahin. Und ja, man, man .. jeder Lehrer hat seinen Schwerpunkt. Wie ich halt einfach dem Kollegen eine Zeichenarbeit aufzwinge, sagt dann der da, du da im Sachunterricht das und das. Und das wäre mir dann selber gar nicht eingefallen.

226

227 I: Ja. Ist fein?

228

229 H: Ja, so tauscht man sich aus und ergänzt sich.

230

231 I: Das wäre auch wieder in Richtung Offenheit für Anderes?

232

233 H: Ja, das ist ein großer Vorteil bei uns in einer großen Schule.

234

235 I: Also Sie erleben das als angenehm, wenn mehrere Klassen auf einer Schulstufe sind? Dass man da den inhaltlichen Austausch hat. Ja, jetzt haben wir erzieherisch, inhaltlich. Sie haben jetzt da die Beispiele, wo Sie gerne auf Ihr Lehrerkollegium zurückgreifen. Mich würde interessieren, die Aussagen, die Sie jetzt beschrieben haben. Trifft das auf einzelne Kolleginnen zu oder haben Sie das Gefühl, es trifft auf ALLE Kolleginnen zu?

236

237 H: Also, bei uns ist konkret eine, mit der ich nicht kann. Und sonst sind zwanzig, mit denen ich einfach, das passt. Eigentlich. Wenn es um Fachliches geht, kann ich mit der genauso.

238

239 I: Ja. Okay. Ich würde gerne, wenn wir weiter gehen auf einige konkrete Aspekte zum Sprechen kommen, wonach sich Lehrkörper unterscheiden können. Also man weiß, so Sie können unterschiedlich mit Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen. Ahm, Schwierigkeiten mit Eltern oder schwierigen Schülern, Unstimmigkeiten im Kollegium und so weiter. Wie geht Ihr Kollegium mit solchen Herausforderungen um? Fällt Ihnen da etwas dazu ein? Mit Herausforderungen und Schwierigkeiten?

240

241 H: Ja, es wird einfach viel geredet bei uns. Es gibt seit diesem Jahr wöchentlich eine Sitzungsrunde, so heißt das, wo ziemlich alle da sind und da kommen solche Dinge immer wieder auf den Tisch. Also einfach im Austausch, verschiedene Meinungen anhorchen.

242

243 I: Wie ist das entstanden?

244

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 12/21

245 H: Das hat die Chefin eingeführt.

246

247 I: Und ist das verpflichtend?

248

249 H: Jein.

250

251 I: Wird einem das nahe gelegt?

252

253 H: Jein. Sie hat es so eingeteilt, dass bei uns jede Klasse am Nachmittag Schule hat, und danach im Anschluss ist diese Sitzungsrunde und es ist nicht verpflichtend, aber sie hätte es gerne, dass alle kommen und man hat nachher eine Holschuld. Einfach, die Fakten, die dort besprochen werden, die muss man selber organisieren. Das ist oft einfacher, zu sagen, ich bin da. Ich finde es sehr positiv, es gab einigen Widerstand, wir haben uns darauf geeinigt, dass man es jetzt dieses Jahr probiert. Das ist -

254

255 I: Ist das ein Instrument, bei dem Probleme und Schwierigkeiten besprochen werden?

256

257 H: Ja, kommt auch dort zur Sprache.

258

259 I: Was war der Hintergrund für die Einführung?

260

261 H: Es ist keine reine Stunde, um Probleme zu besprechen.

262

263 I: Geht es auch um organisatorische Dinge?

264

265 H: Ja, ganz stark um organisatorische Dinge. Es sind bei uns so viele Dinge, also Workshops und so weiter, die bei uns laufen und wo man einfach. Oder es kommen Leute von draußen rein - ahm - ja wo die Chefin hat immer zu fünf rennen hat müssen „Ja passt es da dort oder verschieben wir die Turnstunde da und wie tun wir, wie können wir, wie machen wir“. Und solche Dinge werden da ganz viel auf den Tisch gebracht. Ja (...)

266

267 I: Die Wege sind einfach kürzer.

268

269 H: Ja.

270

271 I: Da kann man schneller irgendwie, ohne dass es einen Knopf gibt.

272

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 13/21

273 H: Ja sonst rennt sie zum ersten, der sagt passt, dann rennt sie zum zweiten, der sagt, nein passt nicht, dann fängt sie wieder beim ersten an. Und also - Organisatorisches wird viel leichter geregelt. Und natürlich, wenn es große Probleme gibt, wir haben Schüler auch schon Schüler gehabt, die haben in der Pause Einzelbetreuung gebraucht haben.

274

275 I: Okay.

276

277 H: Auch jetzt drei Schüler, die vom Unterricht suspendiert worden sind, weil es nicht mehr gegangen ist. Solche Sachen bespricht man auch.

278

279 I: Ja, das sind schon schwierige Situationen.

280

281 H: Wir hatten auch schon Schilfs gehabt zu dem Thema, „ Wie gehe ich um“. Mit Spezialisten (lacht).

282

283 I: Und sind da Experten von außen hergeholt worden und ist das auch vom ganzen Lehrkörper gewünscht, haben sich alle daran beteiligt, an der Schilf?

284

285 H: Ja, da haben sich alle beteiligt und es ist, der Leidensdruck war beim letzten Mal SO groß, dass jeder gesagt hat „ha“.

286

287 I: Es geht nicht anders.

288

289 H: Ja, das einzige was einem da noch einfällt ist (?) (lacht). Deswegen haben wir gesagt, wir müssen was tun.

290

291 I: War der Wunsch vom Lehrkörper heraus, so eine Veranstaltung, oder so eine Unterstützung?

292

293 H: Ja, das sind halt wieder so Pausengespräche, wo man halt sieben Tage hintereinander über die selben drei Schüler jammert, wo die Chefin sagt, „Wie sieht es aus“, „Kommst du zurecht, sollen wir was tun“. Die sitzt auch immer dabei.

294

295 I: Lehrkörper können sich auch unterscheiden, indem Sie Ziele verfolgen, gemeinsam. Gibt es Ziele an Ihrer Schule, die vom Lehrkörper gemeinsam verfolgt werden?

296

297 H: (...) Ahm, vom pädagogischen her oder?

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 14/21

298

299 I: Allgemein. Also, irgendwie, umgehen mit Schülern in der Pause. Oder mit schwierigen Schülern?

300

301 H: Ja auch im Unterricht. Wir haben eine Klasse, da brennt es, so dass man sagt „Gibt es das?“. Ja, Umgang mit Eltern, da haben wir auch klare Vorgaben. Das fängt schon an bei der Gestaltung vom Eltersprechtag. Oder, wem gibt man Auskunft, dürfen die Kinder mit, dürfen die Kinder nicht mit rein zum Gespräch und so. Also, da fährt man eine Linie. Ist das die Frage?

302

303 I: Ja. Einfach, ein Ziel. Ja genau, was für Ziele werden da verfolgt? Ein Ziel ist also, ein Elternsprechtag, dass da eine klare Linie gefahren wird? Also, Kinder gehen mit, ja oder nein?

304

305 H: Ja, das ist ein klar abgesehenes Ziel. Und ja. Da tun dann auch alle mit.

306

307 I: Gibt es vielleicht sonst noch ein Ziel? Was eines sein könnte?

308

309 H: Wir sind eine Sportvolksschule, da stehen jetzt zwar nicht alle zu 100 Prozent dahinter, aber wenn ein Sportnachmittag ist, oder wenn man was macht, wo man die Kollegen braucht, wirklich auch zum Arbeitseinsatz, da stehen sie dann schon da. Also, es ist jetzt nicht für jeden vielleicht eine Herzensangelegenheit, aber man tut dann doch miteinander.

310

311 I: Das Ziel, also quasi der Sportvolksschule, dem Label, gerecht zu werden?

312

313 H: Ja, wenn jetzt irgendwas ist, was gemacht wird, da helfen fast alle mit. Also, dass das rundherum, das Organisatorische, wirklich klappt. Also, da kann man sich verlassen. Auch auf diejenigen, die während dem Jahr nichts damit zu tun haben. Jetzt ist mir noch ein Gedanke durch den Kopf geschossen und schon wieder weg (...).

314 I: Über Ziele hatten wir es vorher, über Sportvolksschule, dass alle zusammen helfen (...). Vom Aufwand, den es gibt.

315

316 H: Weiß ich nicht mehr. Aber im Prinzip, bei uns, wenn es um Aufgaben geht, die gemacht werden müssen, ach ja Schulfest habe ich mir gedacht. Da stehen wirklich alle 20 Mann - hab - Acht und vorher und nachher und dazwischen, voller Einsatz. Da gibt keiner einen Denk', Schulfest hatten wir jetzt dreimal, war ein riesiger Erfolg und machen wir wieder. Das ist so ganz klar „WIR“. Ein echtes „Wir-Erlebnis“.

317

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 15/21

318 I: Und „Wir-Ziel“, dass es wieder ein schönes Fest wird. Gut, wie konsequent werden die Ziele verfolgt? Wenn wir zum Beispiel an das Ziel mit den Sportnachmittagen oder das Schulfest denken. Das wird auch konsequent verfolgt?

319

320 H: Ganz klar.

321

322 I: Welche, Sie haben es vorher schon kurz angesprochen, die Leiterin. Welche Rolle spielt die Leiterin? Ist sie Teil des Kollegiums oder gibt es eine Hierarchie? Bestimmt die Leiterin oder werden gemeinsam Entscheidungen getroffen?

323

324 H: Ich hole ein bisschen weiter aus, wir hatten lange Jahre einen Direktor der alten Schule gehabt, der hat zwar, es war in Ordnung, aber ... es hat halt menschlich nicht so gepasst. Es hat sicher dazu beigetragen, dass die Lehrer untereinander eng zusammen geschweißt wurden, weil .. man hat sozusagen eine Allianz gebildet gegen den Chef. Es ist lange gut gegangen, und dann hat es wieder geraucht und dann hat der Chef in alle Richtungen ausgeteilt „unfair, ungerecht“. Auf tiefste Art. Und dann sind Kollegen, das sogar vielleicht ist ein Grundstein, dass es so gut läuft bei uns, ich weiß es nicht. Wir haben seit Jahren eine neue, junge, die sehr viel frischen Wind bringt.

325

326 I: Was meinen Sie mit Grundstein, damit es so gut läuft? Ist das die Leiterin?

327

328 H: Nein, der Grundstein dafür, dass Kollegen viel gemeinsam machen müssen, weil der alte Chef, wenn man sich da nicht mit Kollegen zusammen getan hat, war man alleine auf weiter Flur. Ahm - also ich glaube, dass auch unabhängig von der Direktorin bei uns sehr vieles gut funktioniert. Und wir haben jetzt eine Leiterin, die LEITET. Und das finde ich ganz wesentlich, weil der vorige Direktor hat immer gesagt „Das gibt es zu tun - macht es euch aus“. Und dann gibt es immer Streit. Und jetzt haben wir eine Chefin, die Entscheidungen trifft, was ich ganz wesentlich finde. Wir besprechen viel, diskutieren viel. Oder, fällt mir noch ein, weil es grad aktuell ist: Wandertag. Wandertag hat bisher jeder so gemacht, wie er wollte. Und jetzt wollte die Chefin, dass wir alle gleichzeitig den Wandertag machen. Es hat viele Diskussionen gegeben, ich war da auch dagegen, muss ich auch sagen. Aber sie sagt dann „Ich will, dass wir es probieren“. Und dann probieren wir es, und danach, nachdem das erste Mal vorbei war, sitzt man wieder in so einer Stunde zusammen, redet darüber und sagt, wie sind die Erfahrungen - machen wir es wieder, oder nicht. Und Wandertag machen wir wieder alle gleich, am gleichen Tag. Wir haben auch schon andere Dinge gehabt, die nach einem Versuch, zum Beispiel wie kommen die Kinder nach der Pause wieder in das Schulhaus hinein, das hat man ausprobiert und dann hat man nach drei Wochen gesagt, das geht nicht.

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 16/21

Wieder zurück zum Start. Und das SCHÄTZE ich, einfach wenn eine Chefin Entscheidungen trifft und aber auch sagen kann, nein das hat doch nicht so funktioniert wie ich es mir vorgestellt habe und sie trifft ja ihre Entscheidungen nicht im Kämmerchen, sondern 95% nach Diskussion.

329

330 I: Okay. Mit dem Lehrkörper. Und ganz ein wichtiger Punkt: Sie kann ihre Entscheidungen wieder revidieren. Man probiert und man kann auch wieder zurück gehen oder etwas anderes probieren.

331

332 H: Und ich schätze sehr die Verlässlichkeit, weil sie nicht sagt, am Montag machen wir es so und am Dienstag fällt ihr etwas Anderes ein und am Mittwoch noch eine dritte Variante, sondern wenn es ausgemacht ist, dann ist das so. Und das ist für mich auch ganz wesentlich.

333

334 I: Das ist auch als Orientierung gut.

335

336 H: Ja, wenn sie das so entschieden hat, dann läuft das so. Und sie ist natürlich auch eine GANZ große Stütze, von wegen soziales Netz. Bei allen Problemen und Schwierigkeiten, die wir haben. Wie der eine Schüler gegenüber Jugendwohlfahrt. Also die Direktorin steht da hinter uns. Wenn es Probleme gibt, klärt sie das unter uns Lehrer, aber es ist noch nie vorgekommen, dass dann vor Eltern die Direktorin irgendwie auf die Lehrer hingehauen hätte oder so, der (lacht).

337

338 I: Also wenn es Schwierigkeiten gibt, könnt Ihr euch an sie wenden.

339

340 H: Immer. Das hatten wir auch bei dem vorigen Direktor so, aber ja. Sie hat sehr viel mit diesen Spezialfällen zu tun und da steht sie hinter uns. Es gibt Tage, wo der ganze Tag, Tür auf, Tür zu oder wir können auch, wenn wir mit einem Schüler nicht mehr weiter wissen. Ja, ich habe zwei ADS-Kinder in der Klasse, wenn es einfach nicht mehr geht, dann schicke ich wen und sag „Hol die Frau Direktor“ und dann geht es meistens besser.

341

342 I: Sie haben vorher erwähnt, dass das vielleicht der Grundstein war, dass sie so zusammen geschweißt waren, unter dem anderen Direktor. Hätten Sie das Gefühl, dass das bei diesem NICHT passiert wäre? Der Zusammenhalt im Kollegium?

343

344 H: Gute Frage. Da hab ich mir noch nie Gedanken gemacht.

345

346 I: Weil Sie sind davon ausgegangen, wir haben untereinander ein starkes, soziales Netz.

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 17/21

347

348 H: Von den Charakteren, die da sind, glaube ich schon. Ich glaube schon, dass man das ohne das Bedürfnis, dass man sich gegen den Vorgesetzten formiert, ich glaube das würde auch so gut laufen. Also ich habe das damals einfach so als Junglehrer empfunden. Vielleicht ist es darum so groß da (lacht). Aber, nein, ich glaube einfach. Ja weil sonst hätte es sich ja aufgelöst, in dem Moment, als der Bedarf nicht mehr wäre, oder?

349

350 I: Ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht, inwiefern das Klima stark über die Leiterin sich definiert. Das Klima in einem Lehrkörper - was trägt sie dazu bei?

351

352 H: Ich überlege gerade. Wenn ich zum Beispiel an die Pause denke, da sitzen nicht nur die Kaffeetanten, zu denen ich gehöre, sondern einfach auch welche mit einem Glas Wasser oder nichts, einfach dazu sitzen. Und wenn jemand kommt und alle Plätze sind besetzt, nimmt man sich noch einen Sessel und der Kreis wird vergrößert. Ich glaube, dass das.

353

354 I: Und die Chefin ist auch dabei?

355

356 H: Ja, wenn sie nicht gerade einen Termin hat, ist sie immer dabei. Also ich glaube nicht, dass das. Ich glaube, dass sich das mit den Leuten, die da sind, auch so formiert hätte, so gut. Vielleicht war das damals einfach.

357

358 I: Ohne jetzt die Leiterin?

359

360 H: Ja. Weil so Grüppchenbildung - ich war von Anbeginn in Stelz-Stadt. Ich kenne keine andere Schule. Aber es kommen natürlich Lehrer von anderen Schulen, die erzählen, dass in der Pause nur Grüppchen sitzen. Bei uns ist es schon komisch, wenn jemand noch in der Pause kurz kopieren muss, dass jeder sagt „was ist los, hast du in der Früh nichts geschafft?“ also -

361

362 I: Der fehlt dann?

363

364 H: Ja und es fällt gerade auf.

365

366 I: Das ist interessant.

367

368 H: Es ist sicher Spezialfall da.

369

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 18/21

370 I: Wenn wir noch mal zurückkommen - wir kommen zum Abschluss - würden Sie jetzt an der Reihenfolge, die Sie hatten, nachdem wir uns intensiv auch eigentlich mit dem Thema auseinander gesetzt haben - Kollegenschaft - würden Sie das noch mal ändern wollen? Wenn wir es noch mal auflegen, wir haben hier das Selbstbewusstsein, die Reflexion, Phasen der Unzufriedenheit gehört hierher, ja. Das war die Offenheit für Neues. Und dann haben wir noch Flexibilität.

371

372 H: Nein. Reihe fünf, sechs vielleicht. Aber das würde ich so lassen.

373

374 I: Sonst hätte ich noch gefragt, warum.

375

376 H: Aso, nein (lacht).

377

378 I: Jetzt habe ich Sie soviel gefragt und mich würde interessieren, gibt es noch etwas Wichtiges von Ihnen jetzt, das Sie gerne ergänzen möchten? Etwas Wichtiges, das Ihnen noch eingefallen ist oder was Sie denken, ich habe was Wichtiges vergessen zu fragen. Oder möchten Sie abschließend noch etwas sagen?

379

380 I: Na gut, mir wurde das Projekt so erklärt, was brauchen die Jungen, damit sie halbwegs Ihren Weg machen können. Ich weiß nicht, dort dazu vielleicht - ich weiß nicht, passt das da?

381

382 H: Auf jeden Fall.

383

384 I: Da ist mir in den letzten ja zwei bis drei Jahren aufgefallen, mit den Studenten, dass ja, vieles fehlt von dem. Von dieser Offenheit, ja dass sehr viele sehr von sich überzeugt kommen und die Entwicklung eines Selbstbewusstseins ist bei 20-jährigen schon oft abgeschlossen, habe ich das Gefühl auf einem hohen Niveau. Und ich habe den Eindruck, dass das vielleicht der Spiegel unserer Gesellschaft ist, so das „Ich mache das und darum ist es gut“, so die Einstellung kommt immer stärker in den Vordergrund. Oder waren das die Typen, die bei mir waren.

385

386 I: Ist das auch Offenheit jetzt, kann man das sagen, für Personen, als auch für inhaltliche Dinge im Unterricht?

387

388 H: Ja in alle Richtungen.

389

390 I: Für beides?

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 19/21

391

392 H: Ja für beides. Weil ich habe in den letzten zwei Jahren, ja, ist es mir extrem aufgefallen, wir hatten immer wieder Leute, die ja, wie gesagt, in der ersten Besprechungsstunde gekommen sind und mir Vorträge gehalten haben und ja, nicht links und nach rechts geschaut haben und das einfach auch nicht annehmen können. Ich sage immer, ich habe die Weisheit nicht mit dem Löffel gegessen, .. aber -

393

394 I: Also von Ihnen kommt das, die Offenheit für Neues?

395

396 H: Ich würde schon meinen. Aber die Studenten „Nein, das ist so geschrieben und ich kopier dir das“ und da denke ich mir „Naja, das hätte ich mich nicht getraut“. Einfach vom - ja, vom -

397 I: Und natürlich dann auch wenig Bereitschaft zur Reflexion?

398

399 H: Ja, nein nicht Bereitschaft. Ich habe in den letzten Jahren auch viele Tränen gehabt. Ich glaube nicht, dass ich mit Ihnen so „geteufelt“ habe, aber wenn sie dann merken, den Weg den ich für 100% richtig halte, wobei 100% eh noch tief angesetzt sind, dann stürzen sie in tiefe Löcher.

400

401 I: Tränen gibt es dann?

402

403 H: Jaja, da fehlt dann für mich auch jede Flexibilität oder viel Flexibilität. Das sind vereinzelte, da merkt man dann, ja da kommt noch was aber wie gesagt, die letzten zwei Jahren, waren da ganz viele Typen -

404 I: Dann ist das Selbstbewusstsein doch nicht so stark. Sobald was nicht funktioniert und man ein bisschen kratzt, kommen die Tränen.

405

406 H: Ja, so ein aufgesetztes Selbstbewusstsein vielleicht, ja. Oder sehr viele persönliche Befindlichkeiten werden in den Vordergrund gestellt. „Mir geht es heute nicht so gut, ich gehe heute nicht in den Park mit“ wo ich mir denke „Ah ja“. Aber das sind auch die Schüler die wir haben, die nicht in die Schule kommen, weil gestern da hat der Bauch gezwickt.

407

408 I: Darum Spiegel der Gesellschaft?

409

410 H: Ja, das meine ich mit Spiegel. Dass -

411

412 I: Dass die Jungen, die da kommen, dass die auch nicht -

413

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 20/21

414 H: Ja, sehr ja, Viele sind ich-bezogen und ich glaube, ja das verträgt sich nicht.

415

416 I: Muss man sich -

417

418 H: Ja ich bin immer .. Ich muss einfach über das, wie es mir geht, hinausschauen. Ich habe auch oft Kopfweg, und dann muss ich halt einfach sagen „ok“ -

419

420 I: Sich ein Stück zurücknehmen? Die eigenen Bedürfnisse auch einmal zurück stellen können?

421

422 H: Ja. Und halt auch eine klare Entscheidung treffen. Bin ich so krank, dass ich im Bett bleiben muss oder bin ich da und so ist der Schulbetrieb, dann muss ich funktionieren. Das ist glaube ich, in jedem Job so, ich hoffe einmal (lacht). Und da fehlt ganz viel, ja das fehlt. Oder. Wenn es so wie jetzt war, eine 25- jährige mich fragt, wenn Ihr schlecht ist, ob Sie die Turnstunde halten muss - wo ich sagen muss - ich will jetzt nicht - auf einer Skala von 1-10, wie schlecht ist dir, das musst du wissen, wie schlecht dir ist und ob du turnen kannst mit den Kindern. Da denke ich mir, ja das so normale Empfinden fehlt. Oder wenn die gleiche sagt: „Meine Mama hat gesagt ich darf heute nicht singen“ oder da denk ich mir, hallo - 25? Ich meine, da - (lacht).

423

424 I: Das ist lustig, ja.

425

426 H: Und das sind jetzt, das ist in den letzten Jahren einfach gehäuft aufgetreten, solche Einstellungen, bei denen ich denke „Mensch, ihr habt' s eine Klasse von euch“ aber vor den Kindern schon tüchtig Gas geben, da denke ich mir - im Praktikum, da bin immer ich oder ein Lehrer dabei, aber wenn die Leute dann die alleinige Verantwortung haben, ich kann mir nicht vorstellen, wie solche Sachen funktionieren. Also das vielleicht noch ergänzend, dass, ja.

427

428 I: Als Anregung. Arbeit an der Offenheit.

429

430 H: Ja, und sie hängen wahnsinnig im Theoretischen. Also, wirklich. Da fehlt immer stärker-

431

432 I: In der Vorbereitung?

433

434 H: Ja, in der Vorbereitung, dass einfach seitenweise theoretisiert wird, und ich bin ja ein Fan vom Internet, aber da verfluche ich es. Weil einfach nur herauskopiert wird, „Copy und Paste, oder“ das funktioniert perfekt und ja, nicht überlegt wird, wie geht auch Praktisches? Und das

Date: 12.10.2013

P 5: eLP5

Page: 21/21

haben wir schon, glaub ich, ich weiß nicht, haben wir das mehr gelernt oder. Ja. Und da ist auch bei vielen auch ein GROSSES Manko, wenn ich mir auch denke, die sind in der Schule und Vorbereitung ist die Hälfte der Arbeitszeit, das ist unbestritten, aber wenn die eine eigene Klasse zu führen haben und dann kommt das ganze Organisatorische, der Schriftverkehr und so dazu, die „schaffen“ das nicht und im Unterricht fehlt das Wesentliche. Aber ja - ..

435

436 I: Ja, dann sage ich ihnen vielen Dank für Ihre Bereitschaft zum Gespräch. Hat mich gefreut.

437

438 H: Bitteschön (lacht).

439

440 I: War ein angenehmes Gespräch mit Ihnen.

441

442 H: Ja, ich hoffe, da war etwas dabei.

Anhang B6 Transkript bLP6

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 1/15

001 bLP6

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: A

004

005 I: Du bist Teilnehmerin im Projekt Alpha - Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg und Ziel des Projektes ist ja die Optimierung von der Lehrer/innenausbildung und zwar im Vergleich zwischen D-CH und Österreich. Wir wollen unter anderem erfahren, was man braucht, um eine gute Lehrerin zu werden. Im Rahmen von dem Projekt, schreibe ich, wie du schon weißt, meine Doktorarbeit und ich würde mit dir deshalb gern einzelne Aspekte näher anschauen und deine Erfahrungen einfach dazu erfragen.

006

007 A: (lacht)

008

009 I: Folgendes, das brauchen wir nachher. Dann starten wir einmal mit der ersten Frage: Ich würde gern von dir wissen, was hat deiner Meinung nach dazu beigetragen oder trägt immer noch dazu bei, dass du eine gute Lehrerin werden kannst? Also, was war wichtig für deine Entwicklung? Welche Faktoren haben einfach einen Einfluss auf die Entwicklung von deinen Kompetenzen als Lehrerin? Was hat Einfluss gehabt und was hat immer noch Einfluss? Ich würde einfach die relevanten Faktoren, die würde ich da festhalten, das soll dich aber nicht stören einfach beim Erzählen oder Nachdenken und es ist ohne Einschränkung. Weil manche Lehrerinnen haben schon gefragt, in Bezug auf die Ausbildung, oder was auch immer. Das soll jetzt einfach - konkret werden wir später - einfach einmal deine Meinung dazu. Welche Faktoren haben Einfluss auf deine Entwicklung als Lehrerin gehabt.

010

011 A: Also ich denke mir, die Ausbildung auf jeden Fall. Als EIN großer Punkt, dass du einfach alles, die wichtigen Bausteine denke ich jetzt einmal da mitgenommen hast. Dann auch Vorerfahrungen von mir, bevor ich überhaupt an die PH gekommen bin, mit Kindern überhaupt, Umgang mit Kindern.

012

013 I: Ja, was waren das für Vorerfahrungen?

014

015 A: Also wir haben daheim einen Verein mit 70 Kindern von 5 bis 14 zirka und da helfe ich eigentlich mit, seit ich klein bin, also seit ich so alt bin, dass ich mithelfen kann und ja, also da habe ich eigentlich ziemlich viel schon mitgenommen, einfach was Umgang mit Kindern, Verletzungen und halt lauter (?) in die Richtung, was halt passiert, wenn Kindern zusammen sind.

016

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 2/15

017 I: Also jetzt haben wird mal die Ausbildung, dann die Vorerfahrungen, gibt es noch etwas, was du als relevant einschätzt?

018

019 A: Ich denke mal, der Mensch selber, einfach wie ich BIN. Meine Eigenschaften und dann natürlich auch viel mit Rückmeldung, was man kriegt, Rückmeldungen von den Kindern, Rückmeldungen von den Eltern, von den anderen Lehrern, vom Direktor. Ja.

020

021 I: Ja, also einmal Feedback, und zwar ein vielfältiges Feedback, von den Kindern, von den Eltern,

022

023 A: Und Kollegen

024

025 I: Direktor, was war noch? Kinder, Eltern. Jetzt haben wir einmal die Rückmeldungen, der Mensch, also du als Person, wie du bist, die Vorerfahrungen und die Ausbildung. Fällt dir noch etwas ein?

026

027 A: Im Moment jetzt nicht.

028

029 I: Vielleicht fallen nachher später dir noch Dinge ein, dann sagst du es einfach.

030

031 A: Ja.

032

033 I: Also du hast jetzt da eine ganze Reihe genannt, ich habe es jetzt eh schon noch einmal aufgezählt. Dürfte ich dich da bitten, wenn wir jetzt die, ob du die Faktoren, könntest du die in eine Reihenfolge bringen?

034

035 A: Also was das wichtigste ist?

036

037 I: Genau, also ich denke mir, vermutlich sind nicht alle Faktoren gleich wichtig, die du da jetzt genannt hast. Und könntest du die der Wichtigkeit nach ordnen. Ich lass es dich jetzt noch mal anschauen, welcher Faktor würde dann als erstes, zweites, drittes und viertes stehen, oder wie würdest du dir das ordnen?

038

039 A: .. Ich würde sagen .. also das würde ich als Einser so zusammen fassen, weil das ist so ziemlich ähnlich.

040

041 I: Also Vorerfahrungen und der Mensch, das würdest du

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 3/15

042

043 A: Dass es ein bisschen zusammenhängt

044

045 I: Ist beides gleichwertig?

046

047 A: Ja. Und. Ja. Ausbildung und das ganze Wissen, ich würde das schon an die erste Stelle tun, weil das ist halt einfach das Fachliche, was, was wichtig ist. Die eine Sache ist die, wie man mit den Kindern auskommt, das finde kommt eher in die Richtung und das andere sind einfach die fachlichen Sachen und deshalb ist natürlich die Ausbildung an erster Stelle.

048

049 I: Ja. Aber das würdest du im Gesamten, habe ich dich schon richtig verstanden, würdest du schon das als erstes nennen und dann das, die Ausbildung? Dann sage ich einmal danke. So, gut. Ammh, du hast einen Faktor genannt, jetzt da, und zwar ist es der da, die Kollegen. Ammh, über den, jetzt haben wir einmal von dir gesprochen und ich würde jetzt gern etwas genauer betrachten und das wäre jetzt eben der kleine Punkt, der würde mich im Rahmen von meiner Dissertation besonders interessieren. Drum würde ich dich jetzt gern bitten, einfach ein paar Sachen befragen zum Kollegium. Und zwar folgendes. Als Lehrerin kann ja ein Lehrkörper wichtig sein, du hast ihn da eh schon genannt. Ich habe das auch erfahren als junge Lehrerin, ich war 14 Jahre auch im Schuldienst. Und habe Lehrkörper ganz unterschiedlich erlebt und empfunden. Und jetzt würde ich gern einmal fragen, wie erlebst du dein Kollegium jetzt? Wenn du, was fällt dir da dazu ein?

050

051 A: Also ICH habe mit Kollegen, nicht nur die an der Schule da gemeint, sondern ich habe auch ganz viele Leute von außerhalb, die auch Lehrer sind und die mich auch unterstützen.

052

053 I: Also waren die jetzt da vorher schon dabei oder habe ich da falsch gehört?

054

055 A: Die waren eigentlich schon auch dabei, eigentlich.

056

057 I: Ein bisschen schon. Wo du jetzt ursprünglich, ich frage jetzt da noch mal nach, waren das die Studienkollegen oder die Arbeitskollegen oder das Kollegium von da?

058

059 A: An das Kollegium von da UND auch außerhalb, die Leute, die mir nahe stehen und die auch.

060

061 I: Dann darf ich das trotzdem so lassen, denn sonst hätte ich das jetzt ändern müssen. Weil, wenn du jetzt da die Studienkollegen gemeint hättest, dann hätte es nicht gepasst. Gut. Also

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 4/15

du hast da schon gesagt, da fasst du den Bereich also größer und mich würde jetzt interessieren, wenn wir den Fokus jetzt auf die Kollegen, wie erlebst du so dein Kollegium da?

062

063 A: Also, ich muss jetzt sagen, es sind WENIGE dabei von denen ich wirklich Unterstützung bekomme und auskomme. Aber von denen dafür einfach genug. Aber es sind auch viele dabei, die es eher wenig interessiert, dass ich da bin überhaupt, also das merkt man schon. Aber vom Direktor und von den jüngeren Kollegen, kriege ich, wenn ich Unterstützung brauche, kann ich mich melden bei ihnen, ich kriege die Antworten, ich kriege die Unterlagen und so weiter und so fort.

064

065 I: Also das ist jetzt, kann man sagen, wenn du Informationen brauchst. Kannst du eine Situation beschreiben in der jetzt das Kollegium für dich wichtig war? Oder wichtig ist?

066 Also vorher hast du gesagt es sind nicht so, es sind eigentlich eher wenige.

067

068 A: Ja.

069

070 I: Aber wenn du von denen was brauchst, dann. Was fallen dir für Situationen dazu ein?

071

072 A: Also es ist so eine junge Kollegin oder mir, die Erstklasslehrerin, die hat mir auch am Anfang wo ich gekommen bin, hat sie mir die SCHULE gezeigt, sie hat mir die Klasse gezeigt von mir, sie hat mir alle Räumlichkeiten, beschrieben Regeln, wo der Direktor eigentlich nicht wirklich viel getan hat. Wo ich mich dann selber drum gekümmert habe und da hat sie wirklich alles gezeigt, was ich wissen muss. Am ersten Schultag genau so unterstützt einfach, was kann man machen und auch überhaupt der Stoff, wo es um die Jahresplanung gegangen ist, da habe ich mich auch einfach gleich an sie gewendet, um genau zu wissen, was wichtig ist. Und auch einfach so Organisatorisches, nehme ich sehr viel Hilfe von ihr an. Gerade, wenn es so jetzt mal um Sportschultage geht, die haben wir gehabt. Mit Eltern, Einverständniserklärungen, wie viele mitgehen müssen und IHRE Erfahrungen, die SIE gehabt hat, wo sie gegangen ist, mit den Kindern, was man beachten muss. Also bei solchen Sachen größtenteils.

073

074 I: Also es sind, wie du es eh formuliert hast organisatorische Sachen, aber auch Dinge, die in die Planung gehen?

075

076 A: Auch fachliche Dinge, ja.

077

078 I: Kann man sagen wie man didaktisch etwas aufbereitet?

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 5/15

079

080 A: Ja, ja genau.

081

082 I: Oder wie bringe ich das den Schülern bei? Kann man das auch

083

084 A: Ja, das auch. Das weniger aber auch teilweise, also MEHR Organisatorisches.

085

086 I: Also mehr Organisatorisches, weniger fachspezifische Sachen?

087

088 A: Schon auch einmal, aber vereinzelt.

089

090 I: Vereinzelt.

091

092 A: Ja.

093

094 I: Fallen dir vielleicht noch Situationen ein, in denen das Kollegium für dich war oder vielleicht wichtig WÄRE, müsste man bei dir dann auch sagen. Wo hättest du das Gefühl?

095

096 A: WAS für mich auch eine super Entlastung ist, ist dass, wenn sie irgendwas vergessen haben oder wenn irgend jemand sich so benimmt, dass man ihn nicht mehr im Klassenverband haben kann, kann ich sie jederzeit hinaufschicken, also die Kinder zu ihr.

097

098 I: Also zu der Lehrerin, die du vorher erwähnt hast.

099

100 A: Genau. Wenn ich sage, also wie eine Auszeitklasse im Prinzip, dass sie einfach dann weg sind und eine Arbeit kriegen und dann bei ihr sind. Bei mir ist zum Beispiel eine Strafe, dass sie nicht mit turnen gehen dürfen oder nicht in die Bücherei mitgehen dürfen und bei solchen Sachen kriegen sie dann einfach eine Arbeit von mir und bleiben bei der Annalena da.

101

102 I: Dann weißt du einfach die Aufsichtspflicht ist da und

103

104 A: Ich weiß, wenn es also mal gar nicht mehr geht, einen Anker.

105

106 I: Wo man auch einmal ein Exempel statuieren kann.

107

108 A: Genau.

109

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 6/15

110 I: Ja genau, das braucht es ab und zu. Das stimmt. Also, das wäre jetzt eine Situation, in der es GANZ wichtig ist

111

112 A: Ja.

113

114 I: Dass du, wenn in der Klasse jemand einen Wirbel macht oder einfach sich verquer verhält,

115

116 A: Ja.

117

118 I: Dass du sagen kannst, du gehst jetzt nicht mit turnen, du gehst da hinauf.

119

120 A: Genau.

121

122 I: Ja, fällt dir noch eine Situation ein, gibt es noch etwas?

123

124 A: ... (seufzt) Es sind, es sind so Kleinigkeiten einfach, so Sachen, Unsicherheiten, wo man einfach nicht genau weiß, wenn der Direktor irgendetwas gesagt hat, zu ALLEN und dann hast du es zwar gehört, aber du weißt halt nicht genau, wie oder was und dann gehe ich halt da noch mal nachfragen.

125

126 I: Okay.

127

128 A: Solche Sachen.

129

130 I: Also, wenn man in einer Konferenz

131

132 A: Genau

133

134 I: Das geht so oder so, dann kannst du noch mal nachfragen, wenn du da. Und dann suchst du dir jemanden aus, selber.

135

136 A: Ja.

137

138 I: Jetzt du hast vorher schon erzählt, das wäre jetzt die nächste Frage gewesen, du hast jetzt eine ganze Reihe Sachen genannt, wo das Kollegium oder einzelne Kollegen und du hast auch gesagt, es ist eher einen kleine Gruppe.

139

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 7/15

140 A: Genau.

141

142 I: Drum meine Frage wäre jetzt gewesen: die Situation, die du da jetzt beschrieben hast, die Situationen, treffen die auf alle zu oder nur auf einige, wenige?

143

144 A: Ja, eher wenige.

145

146 I: Sind das ein bis 3 Personen oder sind?

147

148 A: Ja, ein bis drei. Passt. Gut, ja.

149

150 I Und in der Gruppe ist es so üblich, dass man fragen kann oder dass man Hilfe bekommt.

151

152 A Ja.

153

154 I: Und das trifft nur auf die Kleingruppe zu?

155

156 A: Ja ich muss sagen, bei denen fühle ich mich einfach wohl und da frage ich auch gern und bei den anderen ist es dann einfach eher, ist es ist nur so im Kollegium allgemein, das Klima ein bisschen, nicht immer so, wie es sein sollte. Durch das, dass wir mit den Reformklassen und so, gibt es sowie zwei GRUPPEN, sage ich jetzt da einmal und da. Es ist schwierig mit, mit ALLEN, sage ich jetzt einmal. Ich habe einzelne, wo ich wirklich viel Unterstützung bekomme aber bei den anderen halte ich mich lieber raus.

157

158 I: Wenn du jetzt sagst, es ist nicht so wie es wäre, kannst du das genauer beschreiben?

159

160 A: Ja, es ist einfach ein bisschen, durch das, dass wirklich zwei Gruppen sind und es ist so richtig also, die einen treffen sich GEHEIM und machen das und das aus, also. Wirklich, du hast dann halt das Gefühl als Neue, du gehörst da nirgendwo WIRKLICH dazu und willst aber auch nicht irgendwie da hineingezogen werden. In das ganze, es ist einfach eine längere Geschichte, was ich jetzt schon mitgekriegt habe von Kolleginnen, ist es einfach ein längeres Hin und Her und Anschuldigungen und so weiter und so fort und ich habe einfach gesagt, ich will nix damit zu tun haben (lacht), ich will mich da lieber raushalten einfach.

161

162 I: Also es ist jetzt nicht so, dass du dich in der einen oder in der anderen Gruppe daheim fühlst und du möchtest es auch eher vermeiden, dich zu einer Gruppe zuzuschlagen?

163

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 8/15

164 A: Ja, ich habe also von beiden, einzelne mit denen ich gut auskommen und nett finde, aber ich will einfach nicht sagen, ich bin DA dabei und ich bin DA dabei, oder ich gehöre auf die Seite.

165

166 I: Aber es ist möglich, dass du mit einzelnen aus diesen Gruppen schon redest.

167

168 A: Ja, das auf jeden Fall.

169

170 I: Wenn ich jetzt noch mal frage, die Gruppe mit der DU jetzt viel besprechen kannst, die Kleingruppe

171

172 A: Die sind mehr

173

174 I: Wo sind die?

175

176 A: Das eine sind die Reformklassenlehrerinnen und das andere sind die restlichen, die eher TRADITIONELLEREN Unterricht haben.

177

178 I: Und die kleine Gruppe kommt die

179

180 A: Die kommt aus dem traditionellen Unterricht

181

182 I: Die kommen aus dem traditionellen Unterricht. ... Jetzt haben wir einmal, haben wir darüber geredet, ob das eine große oder eine kleine Gruppe ist, von der du Rückmeldungen bekommst, oder wir haben darüber geredet, über bestimmte Situationen. Jetzt weiß man, dass sich Lehrkörper unterscheiden können. Und zwar sie können sich unterscheiden in dem wie man mit Herausforderungen oder Unterschieden, oder Unstimmigkeiten im Lehrkörper, mit Schwierigkeiten mit Eltern, mit Schülern - einfach - das sind jetzt nur einige Beispiele. In dem Stück können sie sich unterscheiden. Jetzt, wie hast du, wenn du jetzt an eine Situation denkst oder, wie geht dein Kollegium mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?

183

184 A: Ja, habe ich gerade eine SEHR aktuelle. Und zwar haben wir eine Lehrerin, eine Reformlehrerin, die ist im Krankenstand, Burnout, Überforderung, jetzt schon die dritte Woche glaube ich. Da ist es jetzt eben darum gegangen, dass, was machen wir mit der Klasse? Es gibt keine Personalreserven. Und jetzt hat man die Kinder aufgeteilt bei uns in den Klassen. Und das haben jetzt wirklich ein paar GUT aufgenommen und GERN geholfen, haben gesagt, ja klar, das machen wir und es gibt aber genug, also wenn man ins Konferenzzimmer geht, wo

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 9/15

dann wirklich geschnorrt (geschimpft) wird, also sie verstehen es nicht, warum jetzt sie jetzt da im Prinzip das für SIE übernehmen müssen, das ist eigentlich eine Frechheit und so. Kommt im Moment einfach oft vor jetzt, weil sie Moment einfach durch das auch überfordert werden durch die Situation, weil es einfach noch mal zwei drei Kinder dazu sind und manche sagen das dann halt auch direkt und sagen, das geht mich halt jetzt einfach auch an.

185

186 I: Also so quasi, dass sie jetzt das ausbaden müssen.

187

188 A: Ja, genau.

189

190 I: Die buckelt da jetzt ewig und dann bekommt sie Burnout und wir müssen es ausbaden?

191

192 A: Ja, es gibt da solche, die wirklich gern helfen und welche, die machen es zwar, aber es passt ihnen einfach nicht.

193

194 I: Sie machen halt weil sie es tun müssen, weil niemand anderer da ist. Gibt es sonst noch ein Beispiel, das war jetzt ganz ein aktuelles.

195

196 A: Ja, das ist im Moment.

197

198 I: Gibt es sonst noch?

199

200 A: Das sind halt jetzt also, wenn es um das disziplinäre Sachen geht, dass man fragt, wie machst du das, gibt es da bei dir Regeln oder so Absprachen. Und wie gesagt, dass ich sie hinaufschicken kann, das gehört für mich auch dazu.

201

202 I: Das ist für dich eigentlich wie, schon fertig ausgemacht, das passiert nach bestimmten Regeln, das habt ihr vereinbart. Also das wäre eine Möglichkeit, dass du schwierige Kinder hinaufschickst. Gibt es sonst noch was oder auch eine Herausforderung, es müssen ja nicht nur Schwierigkeiten sein, die dich im Lehrberuf, die man immer hat, mit denen man immer konfrontiert ist.

203

204 A: ...Nein also, nicht, nicht wirklich.

205

206 I: Ja. Dann würde ich zum nächsten Frage kommen, es gibt nämlich noch einen Punkt in dem sich Lehrkörper unterscheiden können und zwar, ob sie sich gemeinsame Ziele setzen oder nicht.

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 10/15

207

208 A: Mmh (lacht) schwierig.

209

210 I: Fallen dir da Ziele ein, die der Lehrkörper hat?

211

212 A: Also, eines auf jeden Fall ist so, gemeinsame Regeln für, gerade Pausenhof und draußen, wo so Regeln nicht gerade wirklich zur Klassen- oder Schulordnung gehören, wirklich so, wenn irgendetwas passiert ist, dass man dann einfach drüber redet im Kollegium und dass man ABMACHUNGEN hat, wo man einfach gemeinsam dann ALLE dahinter stehen oder gerade was in der Pause in der Aufsicht, was ist erlaubt, was ist nicht, so UNGESAGTE Regeln im Prinzip, die nicht aufgeschrieben sind, die wir wirklich zusammen ausmachen im Konferenzzimmer oft, wenn einfach irgendetwas vorgefallen ist. Gemeinsame Ziele ist wie gesagt, schwer, durch die Situation, die ich vorher schon beschrieben habe. Es ist einfach immer ein bisschen ein raues Klima und es gibt dann eher so da, wo man sagt, das und das machen wir, in der Gruppe, einzeln vielleicht schon aber so nicht jetzt so gemeinsam für die ganze Schule sehe ich nicht wirklich.

213

214 I: Fällt dir kein Ziel ein?

215

216 A: Halt, natürlich die BILDUNG der Kinder, das schon. Aber so genauer beschrieben nicht wirklich.

217

218 I: Mmh. Ja. Dann ist auch die nächste Frage irgendwie, ob die Ziele konsequent verfolgt werden, kann man die dann beantworten oder ist das auch schwierig?

219

220 A: Nicht wirklich (lacht).

221

222 I: Ja, wenn man es jetzt so. Und die Ziele, die du genannt hast, die sind zwar nicht formuliert im Lehrkörper, da MACHT man einfach irgendwie. Du hast vorher so angesprochen, wenn was vorfällt.

223

224 A: Ja, genau es gibt natürlich eine Schulordnung. Aber so, wenn irgendetwas passiert ist, am Dienstag, da haben wir immer eine Morgentreff. Immer vor der Schule, also wie eine kleine Konferenz im Prinzip mit allen zusammen, wo man dann einfach so Aktuelles bespricht und dann noch mal Wichtiges dazu sagt, wie man sich verhalten soll, was man tu soll und so weiter

225

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 11/15

226 I: Das ist eine Vorbesprechung, da muss ich jetzt noch mal, VOR der Konferenz?

227

228 A: Das ist jeden Dienstag, da machen wir eine Morgentreff, nennen wir das. Einfach immer alles, was anfällt die Woche oder gerade so Sachen wie jetzt, mit dem Kinder aufteilen, wie wir da weiter machen und so und das bespricht man jeden Dienstag.

229

230 I: Gemeinsam.

231

232 A: Von 7h50 bis 8h05.

233

234 I: Da kommen immer aber alle?

235

236 A: Da kommen immer alle.

237

238 I: Also das wäre auch, das wäre auch, ist schon auch ein gemeinsames Ziel?

239

240 A: Ja das schon, das merkt man schon. Ja, aber mir ist es jetzt nicht eingefallen. Da kommen alle.

241

242 I: Du hast es einfach nicht so wahrgenommen wahrscheinlich.

243

244 A: Ja. Jede Woche einen Viertel Stunde.

245

246 I: Trifft man sich.

247

248 A: Trifft man sich.

249

250 I: Alle.

251

252 A Da kommen alle früher.

253

254 I: Und das Ziel ist zu besprechen?

255

256 A: Organisatorische Sachen

257

258 I: Vorwiegend?

259

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 12/15

260 A: Vorwiegend, ja. Organisatorische Sachen.

261

262 I: Und ist das, macht ihr das, machen das die Lehrerinnen selbständig, oder ist da der Leiter dabei?

263

264 A: Der Leiter auch, er leitet es immer. Ähnlich wie eine Konferenz, wirklich, also er leitet es, er schlägt vor und am Schluss kommt dann einfach, wer noch Allfälliges hat oder.

265

266 I: Das sind nicht Ziele, die sich der Lehrkörper in diesem Gremium setzt, sondern da wird besprochen zum Beispiel, das aktuelle.

267

268 A: Ja zum Beispiel irgendwann ist da etwas vorgefallen am Schulweg.

269

270 I: Solche Dinge und das wird aber vom Leiter vorgebracht und nicht von den Lehrerinnen selber?

271

272 A: Der Leiter führt es, aber man bringt, sie bringen sich schon auch selber ein, wenn irgendetwas ist, was er jetzt nicht mitgekriegt hat.

273

274 I: Okay. Jetzt, wenn wir gerade jetzt so beim Leiter sind. Hast du das Gefühl, er ist eher, was für eine Rolle hat er in dem Zusammenhang, was wir vorher besprochen haben? Ist er Teil des Kollegiums oder hast du das Gefühl es gibt eine Hierarchie?

275

276 A: Es gibt eher (lacht) eine Hierarchie, das würde ich schon sagen. Also er ist schon, der, der bestimmt, wo es lang geht. Das würde ich jetzt schon sagen. Er steht schon - klar ist er Teil des Kollegiums - aber er steht schon eine Stufe höher wie der Rest.

277

278 I: Und wenn es jetzt um Entscheidungen geht, wie läuft das dann ab?

279

280 A: Also, es kann jeder was dazu sagen, aber schlussendlich entscheidet schon er - meistens. Also, wenn es jetzt so um Stundenpläne und so weiter und so fort, da ist klar, da sind alle mit. Aber gerade, wenn es jetzt so um Besetzungen geht von Klassen und so da ist schon er der, der Vorschläge bringt und mit uns drüber redet aber schlussendlich ist er, der das entscheidet im Prinzip.

281

282 I: Also, vorhin hast du gesagt, du kannst zu ihm gehen, wenn es irgendwo ein Problem gibt.

283

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 13/15

284 A: Das auf jeden Fall.

285

286 I: Das schon.

287

288 A: Das schon. Auf jeden Fall, das ist einfach nur, ich kann IMMER zu ihm kommen, ich bespreche auch oft mit ihm und wenn ich Fragen habe noch mal, aber wenn es um Entscheidungen geht über die ganze, dann ist natürlich er, der es sagt, also nicht dass er jetzt ein Herrscher ist oder so, in die Richtung aber es ist auf jeden Fall so, dass ich zu ihm kommen kann - er ist schon Teil des Kollegiums.

289

290 I: Und du hast auch nicht das Gefühl, dass du, du traust dich fragen?

291

292 A: Ja. Das auf jeden Fall.

293

294 I: Jetzt, wenn etwas ist, du musst nicht irgendwie Angst davor, um zu ihm zu gehen, sondern du kannst einfach klopfen und sagen, ich habe da.

295

296 A: Nein, absolut nicht (lacht).

297

298 I: Ja, das kann es auch geben.

299

300 A: Nein, das wirklich nicht, es ist ein ganz ein freundlicher, gemütlicher Direktor.

301

302 I: Gut. Also, jetzt, damit du deinen Zug auch bekommst und wir haben jetzt schon halb. Ganz am Schluss, also ich möchte jetzt, jetzt haben wir viel geredet, ich möchte jetzt den Bogen wieder zurückschlagen zu dem, was wir da am Anfang gehabt haben. Du hast da die Rangreihe eben so gelegt, das war das Kollegium, aber da waren auch Außenstehende dabei, also Studienkollegen oder andere Kollegen, von anderen Schulen? Verstehe ich das richtig?

303

304

305 A: Beides, ja beides.

306

307 I: Dann würdest du jetzt nachdem wir jetzt doch eine Weile geredet haben, würdest du das jetzt so belassen oder würdest du die Rangreihe noch einmal ändern wollen? Was hast du da?

308

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 14/15

309 A: ... Nein. Ich würde es eigentlich schon so belassen.

310

311 I: Ja?

312

313 A: Ja, ich finde es so richtig (lacht).

314

315 I: Finde ich okay, passt gut. Dann lassen wir das so, die zwei zuerst, die wie du als Mensch bist und die Vorerfahrungen über den Verein, also das ist ganz persönlich, beides gleichwertig. Dann als zweites die Ausbildung,

316

317 A: Das Fachliche

318

319 I: Das Fachliche und drittens die Rückmeldungen auch, die du bekommst, aber sehr verschiedene Rückmeldungen, also wirklich, von den Kindern, von den Eltern, von den Kollegen und was habe ich da noch: und vom Direktor.

320

321 I: Gut, jetzt zum Schluss möchte ich dich fragen, ob es jetzt einfach von dir noch etwas gäbe, was Wichtiges, das du gerne noch dazusagen möchtest, etwas wo du das Gefühl hast, das passt da dazu, aber es ist nicht gesagt, worden, was du einfach noch ergänzen möchtest. Fällt dir noch etwas ein, was dir noch wichtig wäre dazu?

322

323 A: ... Das habe ich vorher auch schon dazu, also mir ist einfach wichtig, dass gerade die ersten zwei Sachen, das sich eher bezieht, was Kinder, ich finde, das ganz viel das was man selber ist, dass das viel mit dem, wie man mit den Kindern umgeht, dass das einfach von daher kommt, und das Fachliche da hinauf kommt und das ist für mich das, wo kann ich mich verbessern und so weiter und sofort, also.

324

325 I: Dass ich dich richtig verstehe, das ist das Wichtige, das ist der Umgang mit den Kindern.

326

327 A: Genau, das ist die Grundlage dafür.

328

329 I: Das ist die Grundlage, die hinter dem, die so quasi, oder könnte man da jetzt noch mal so einen Kreis drum machen und sagen - Kinder mögen?

330

331 A: Ja, so auch. So eher Umgang mit Kindern.

332

333 I: So Umgang mit Kindern, dann schreibe ich das noch dazu, Umgang mit Kindern und da

Date: 12.10.2013

P 6: bLP6

Page: 15/15

zählen diese beiden Sachen dazu.

334

335 A: Und das ist mir halt einfach wichtig, weil ich denke mir, bei der Ausbildung, du kannst so viel lernen und man kann es dir sagen und in Skripten, aber wenn DAS für mich nicht passt, dann bringt die ganze Ausbildung und die ganzen Sachen, die du lernst und die man dir sagt und mit dir übt, die bringen dann gar nix, wenn das nicht wirklich passt.

336

337 I: Also dann fällt das eigentlich nicht auf den richtigen Boden, kann man das so sagen?

338

339 A: Ja, genau. Genau.

340

341 I: Ja, gut, und das bleibt dann an dritter Stelle. Also die Reihenfolge würdest du nicht ordnen?

342

343 A: (lacht) Nein.

344

345 I: Wenn du es jetzt hättest ordnen wollen, dann hätte ich gefragt, ob du das jetzt auf Grund von unserem Gespräch umgeändert hättest.

346

347 A: (lacht) Nur wegen dem (lacht) nicht.

348

349 I: Und du würdest jetzt den Faktor, Kollegium, den würdest du jetzt nicht, Rückmeldung oder so, bleibt einfach wie es war.

350

351 A: Ja.

352

353 I: Jetzt danke ich dir ganz herzlich für dein Gespräch und deine Unterstützung.

Anhang B7 Transkript bLP7

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 1/18

001 bLP7

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: B

004

005 I: Du bist TeilnehmerIn im Alpha Projekt, Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg. Ziel des Projektes ist die Optimierung, der Lehrerausbildung im Vergleich Österreich-Deutschland-Schweiz. Wir möchte vor allem erfahren, was man braucht um eine gute Lehrerin zu werden. Und im Rahmen von diesem Projekt - das weißt du schon - schreibe ich meine Doktorarbeit und da würde ich mir gern ein paar Aspekte genauer mit dir anschauen und einfach deine Erfahrungen dazu erfragen.

006

007 B: Okay.

008

009 I: Ich würde gerne von dir wissen, was deiner Meinung nach dazu beigetragen hat, bzw. noch dazu beiträgt, dass du eine gute Lehrerin werden kannst. Also, was war da wichtig für deine Entwicklung. Und welche Faktoren haben Einfluss genommen auf die Entwicklung von deinen Kompetenzen als Lehrerin oder haben es noch. Ich würde gern die relevanten Faktoren, die dir da in den Sinn kommen, auf Moderationskarten festhalten.

010

011 B: Okay.

012

013 I: Was fällt dir ein?

014

015 B: Während dem Studium war für mich ganz, ganz wichtig dass ich eigentlich zweimal an ganz guten Praktikumsplätzen war. Besonders einer, der hat mich sehr geprägt. Dort habe ich es super erwischt. Dort habe ich mit Abstand am meisten gelernt im Studium. Und, ahm während dem Studium haben mir auch ganz viel die Fächer gebracht, wo man ganz viel Praktisches gemacht hat. Dass wir Vorschläge bekommen haben, wie man das machen kann, dass wir selber ausprobieren haben können, wie ist denn das tatsächlich, könnte das so funktionieren, wie wir das machen und wo wir immer, ich sage jetzt, ganz eine kritische Rückmeldung bekommen haben.

016

017 I: Da haben wir jetzt den Praktikumsplatz, dann die praktischen Vorschläge, die du bringen hast können in den Fächern, in denen du zugleich auch eine Rückmeldung erhalten hast.

018

019 B: Genau.

020

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 2/18

021 I: Das ist jetzt, du beziehst dich jetzt auf das Studium, das können auch andere Dinge sein.
Also -

022

023 B: Das hat mich hauptsächlich geprägt, weil ich vorher eigentlich auch nicht wirklich, also lange nicht habe Lehrerin werden wollen und ich mich dann doch anders entschieden habe. Das hat mich sehr geprägt weil ich doch ein relativ - negativ kann man eigentlich nicht sagen - aber doch ein sehr kritisches Lehrerbild gehabt habe. Das hat sich durch das sehr positiv verändert. Das hat MICH auch verändert. Was mich auch geprägt hat, das sind Herausforderungen. Herausforderungen haben mich auch geprägt in meinem Leben.

024

025 I: Ja, magst du da ein Beispiel nennen.

026

027 B: Ja, ich habe also auch in meinem Privatumfeld relativ viel mit Kindern zu tun, da hab ich also auch eine Ministrantengruppen, da habe ich oft auch relativ schwierige Kinder dabei und das ist eine große Herausforderung, weil es doch nicht in der Schule ist, sondern in der Freizeit. Aber auch die Herausforderungen jetzt in dieser Klasse, die wirklich sehr groß sind. Da lernt man einfach total flexibel werden, egal was man sich aufgeschrieben hat oder vorgenommen hat - sich total flexibel verändern können - vor allem auch wenn man zu zweit ist, dass man sagen kann: okay, das passt mir jetzt eigentlich nicht, das was ich eigentlich am Schluss für die Stunde geplant habe. Oder ich mach das an einem anderen Tag oder überhaupt nicht. Dass das geht, also das hat mich total geprägt. Da habe ich viel gelernt.

028

029 I: Also kann man sagen die Herausforderungen die du angenommen hast, sowohl als Leiterin der Ministrantengruppe als auch als Leiterin von deinen Kindern in der Klasse, als Leiterin als Lehrerin eigentlich. Ich bin gerade am Überlegen was ich noch festhalten soll. Was hast du noch genannt. Du hast genannt die Flexibilität, ah, hast du aus dieser heraus -

030

031 B: Besonders in dieser Klasse, vorher bin ich sehr unflexibel gewesen, vorher hab ich mich sehr strikt an Vorbereitungen gehalten - während dem Praktikum und jetzt - ich tu mich GUT vorbereiten - aber jetzt, ich kann einfach sagen: jetzt machen wir das nicht, das machen wir anders. Ich komme - das passt jetzt besser oder - ich komme während des Tages drauf, die Kinder sind irgendwie total aufgedreht, ich muss es einfach anders machen. Die Flexibilität habe ich vorher überhaupt nicht gehabt und die habe ich jetzt.

032

033 I: Und du erlebst das als positiv?

034

035 B: Ja.

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 3/18

036

037 I: Sowohl für dich also auch für die Kinder?

038

039 B: Ja, ich finde das bringt den Kindern viel, wenn sie ganz aufgedreht sind oder nicht so gut sitzen können im Moment, dass man dann halt was anderes macht oder vielleicht nicht gerade lesen muss, wenn man schon so aufgedreht ist, sondern dann eher was mit den Händen macht, dass es einfach besser wird. Aber auch für das Privatleben, dass ich einfach flexibler bin, dass ich nicht alles zwei Wochen im vorhinein wissen muss, dass ich mich drauf einstellen kann, sondern dass man sagen kann: okay, tun wir DAS jetzt und ich kann sagen: ja okay, doch, das machen wir.

040

041 I: Sind das also auch - wirken sich die - ich sage jetzt die Kompetenzerweiterung - also durch das, dass du Herausforderungen angenommen hast - wirkt sich das auch auf dein Privatleben aus? Nicht nur auf die schulische Arbeit, nicht nur auf deine Arbeit als Lehrerin?

042

043 B: Nein, definitiv auch SEHR im Privatleben.

044

045 I: Kann man sagen, das, was du im Berufsleben gelernt hast, wirkt sich auf dein Privatleben aus?

046

047 B: Ja, also mir hat es Vorteile gebracht, weil ich bin vorher eher ein bisschen starr in meinen Sachen gewesen. Das bin ich jetzt nicht mehr oder nicht mehr so vorurteilsbehaftet, dass ich die Leute jetzt einfach anders sehe, weil ich so viele verschiedene Kinder habe, die alle irgendetwas Spezielles haben, dass ich auch einfach Leute, die - ich sage jetzt - irgendeine Macke habe, dass ich diese Macke einfach so nehme, wie die Macke ist. Natürlich nicht immer, aber einfach mal auch, okay, die hat jetzt einfach die Macke, okay, es passt mir jetzt zwar nicht, aber ich kann gut damit leben.

048

049 I: Also du hast gelernt, du hast jetzt Vorurteile genannt, du bist also nicht mehr so vorurteilsbehaftet, d.h. du gehst, mmh, du schaust jetzt einmal wie ist die Person oder wie sind die Kinder und du revidierst nachher dein Bild, kann man das so sagen?

050

051 B: Ja genau, ich lass mich einfach auf die Person viel mehr ein, und dann bilde ich mir erst meine Meinung. Ich habe zwar schon ein Bild, beim ersten mal sehen, das ist ganz normal, aber, ich denke mir dann nicht, die oder der ist so oder so, sondern, ja der KÖNNTE so sein, schauen wir einmal wie es wird. Wie er wirklich ist.

052

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 4/18

053 I: Noch einmal zur Flexibilität, das würde mich jetzt interessieren, die du jetzt gelernt hast. Hast du das Gefühl, da ist auch ein Vertrauen da, wenn du etwas wechselst, wenn etwas Unvorhergesehenes kommt? Du kannst jetzt flexibel reagieren, ohne, dass eine Angst damit verbunden ist, da könnte jetzt etwas anderes herauskommen wie ich eigentlich möchte? Du hast Vertrauen, auch wenn du jetzt flexibel bist?

054

055 B: Mittlerweile - das habe ich am Anfang nicht gehabt - ich sage jetzt im ersten halben Jahr, seit dem Herbst jetzt - sind ich und meine Kollegin von der Beratungslehrerin betreut werden, auf Grund von unserer schwierigen Klassensituation. Und dort habe ich an dem - und das habe ich überhaupt nicht können - ich habe wenig Vertrauen in meine Arbeit selbst gehabt - habe mich ganz viel - haben ganz viel an dem mit der Beratungslehrerin gearbeitet und das hat mich BRUTAL viel gebracht. Dass ich auch mal sagen kann, doch, das habe ich jetzt gut gemacht und nicht: oh, ist das jetzt wirklich gut gewesen? Ach, hätte ich es doch anders gemacht. Das hat mir einfach Sicherheit gegeben in der Flexibilität.

056

057 I: Genau, also du kannst jetzt flexibel sein und bist trotzdem sicher.

058

059 B: Genau.

060

061 I: Auch wenn du jetzt einmal deine Vorbereitung ein Stück weit verlässt.

062

063 B: Ja.

064

065 I: Du hast Vertrauen, dass es trotzdem gut geht?

066

067 B: Ja.

068

069 I: Fällt dir jetzt noch etwas ein - ich möchte dich da jetzt nicht bremsen - wir haben jetzt da einige Sachen, vielleicht fällt dir noch etwas ein?

070

071 B: Das sind jetzt einmal die allerwichtigsten, die mir jetzt so einfallen.

072

073 I: Wenn du jetzt das Gefühl hast, es fallen dir jetzt später noch etwas ein, dann sagst du es einfach.

074

075 B: Ok.

076

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 5/18

077 I: Jetzt möchte ich dir gerne alle Faktoren noch mal zeigen, die du jetzt genannt hast und würde dich gern - das ist ja eine ganze Reihe - könntest du die jetzt nach der Wichtigkeit ordnen. Also welche Faktor würde als 1.2.3. stehen, ob du eine Rangreihe bilden könntest. Ich wiederhole das jetzt noch mal, dass ich das auch richtig verstanden habe. Du hast gesagt - also der Praktikumsplatz war für dich wichtig im Studium

078

079 B: SEHR.

080

081 I: Du hast praktische Vorschläge, solche Fächer gern gehabt, in denen man praktische Vorschläge gemacht hat, die von dir gekommen sind?

082

083 B: Auch von ALLEN. Von den Vortragenden, von meinen Mitstudenten aber auch von mir.

084

085 I: Okay, und da hat es dann auch kritische Rückmeldungen gegeben.

086

087 B: Ja, die waren mir sehr wichtig, weil ich habe gern eine Kritik. Ich BRAUCHE das, dass ich weiß, okay es passt oder es passt nicht. Ich brauche Kritik. Ob sie positiv ist oder eher negativ, ist mir eigentlich egal. Aber ich brauche Kritik. Ich will konkret wissen was passt oder was passt nicht und warum. Also das ist mir ganz wichtig.

088

089 I: Das ist dir wichtig - sollen wir da für praktische Vorschläge - sollen wir für Rückmeldungen ein eigenes Kärtchen nehmen, weil du sagst es ist dir ganz wichtig.

090

091 B: Ja, könnte man.

092

093 I: Also Rückmeldung oder du hast eigentlich gesagt Kritik, dann schreibe ich das jetzt da dazu. Also die praktischen Vorschläge, dann tu ich das da unterstreichen und das weg. Dann haben wir eine eigene Karte noch für Rückmeldung und Kritik. Dann hast du gesagt, du machst dir jetzt nicht mehr gleich einen - vorher einen Eindruck - sondern du gehst zuerst einmal auf eine Person ein und bildest du dir nachher, machst dir nachher ein Bild.

094

095 B: Ja genau.

096

097 I: Du hast gemeint, du seist nicht mehr so vorurteilsbehaftet. Das hat sich jetzt geändert.

098

099 B: Genau.

100

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 6/18

101 I: Dann hast du das mit der Flexibilität, da haben wir auch ein Kärtchen. und dann hast du
gesagt, du nimmst Herausforderungen an. Also sowohl jetzt in der Ministrantengruppe, die
schwierig ist, weil die Kinder halt in der Freizeit kommen und da nicht so ein fixer Rahmen ist
und aber auch - ich habe es genannt Klassenkinder - aber es sind ja deine Schüler.

102

103 B: Ja, genau.

104

105 I: Ja. Wenn du jetzt da ordnen müsstest, würde das gehen? Gäbe es eine Reihenfolge?

106

107 B: Also ganz oben steht für mich klar der Praktikumsplatz, da habe ich also .

108

109 I: Ja, dann darf ich da einen Einser machen.

110

111 B: Ja, da muss ich nicht überlegen, also das ist für mich ganz klar.

112

113 I: Das hat ja auch noch zusammengehängt, mit dem Lehrerbild, ist das da -

114

115 B: Ja genau, das gehört dort auch irgendwie dazu.

116

117 I: Du hast ja gesagt du hast es revidiert, hast du das auf Grund von dem -

118

119 B: Ja, ich habe gesehen, wie kann man mit Kindern tun, dass sie GENAU DAS machen, was
ICH möchte ohne, dass man irgendwie - ja laut werden muss, oder wirklich, ja einfach so, ich
sage jetzt, einen guten Draht zu den Kindern haben, weil sie es - ich sage jetzt - weil sie es
für DICH tun. Weil sie dich gern mögen, obwohl du streng bist. Das habe ich dort
mitgenommen.

120

121 I: was würdest du gern als 2. nehmen, kannst du es lesen hoffentlich.

122

123 B: Ja, also (..) also ich denke mir, das mit den Rückmeldungen, mit der Kritik, das ist für mich
ganz wichtig.

124

125 I: Ja -

126

127 B: und dann würde ich sagen, die Flexibilität

128

129 I: Ja drittens und -

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 7/18

130

131 B: die Herausforderungen.

132

133 I: Ja, als viertes.

134

135 B: Und auch nicht mehr so vorurteilsbehaftet als 5.

136

137 I: Ja

138

139 B: Und als letztes dann die praktischen Vorschläge.

140

141 I: Ja gut, dann würde ich jetzt zur nächsten Frage gehen. Ich lass das jetzt einfach da liegen. Du hast jetzt, mir fällt da auf, wenn ich jetzt etwas Falsches sage, dann sag mir das bitte. Du hast deine Kolleginnen und Kollegen da jetzt nicht erwähnt. Das ist, ich frage jetzt drum, weil, das ist für meine Doktorarbeit ein wichtiger Punkt, wie Junglehrerinnen das Kollegium erleben. Du hast es jetzt nicht erwähnt. Ist es dir nicht eingefallen, oder hat das einen bestimmten Grund?

142

143 B: Also ich habe ehrlich gesagt, gar nicht dran gedacht, dass ja, ja, ich habe da jetzt spontan jetzt nur an MICH gedacht. Was hat mir was gebracht.

144

145 I: Ja passt.

146

147 B: Ich habe jetzt irgendwie gar nicht dran gedacht, dass - ja ich habe ja Kolleginnen auch noch und ich habe ein super Kollegium.

148

149 I: Ja, passt.

150

151 B: Also, ich habe also nicht dran gedacht.

152

153 I: ja, du hast einfach nicht dran gedacht. Also passt das jetzt für dich, wenn wir jetzt von dem Persönlichen, wenn wir jetzt den Fokus woanders hinlenken, zum Kollegium. Ich war ja auch 14 Jahre im Schuldienst und ich habe die Lehrerkollegien ganz unterschiedlich erlebt und auch unterschiedlichen Lehrkörper kennengelernt. Jetzt wollte ich dich fragen, wie erlebst DU dein Kollegium, wie würdest du, was fällt dir dazu ein?

154

155 B: Also ich habe - und um das bin ich ganz froh - ein ganz tolles Lehrerkollegium. Ein

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 8/18

Lehrerkollegium, das eigentlich SEHR persönlich ist. Also da geht es nicht immer nur um die Schule und um die Schule und um die Schule und nur Jammern wie schrecklich, dass manche Kinder sind, oder was einem gerade nicht passt, sondern dort geht es auch drum - was mir ganz wichtig ist - um persönliche Sachen. Was tust du in deiner Freizeit? Was hast du am Wochenende gemacht? Oder wenn wir - wir gehen immer zusammen Mittagessen - wenn wir am Nachmittag Schule haben. Das habe ich gar nicht gekannt vorher, dass das irgend ein Lehrerkollegium macht und so lernt man sich auch persönlich besser kennen. Wir reden auch relativ viel über die Schule - und dort geht es dann eher - dann erzählt man halt auch so Anekdoten. Wie war es früher und das ist einfach so - dann kann man drüber lachen, auch wenn es damals wahrscheinlich ziemlich schwierig und anstrengend und vielleicht gar nicht so lustig war, aber jetzt im Nachhinein kann man drüber lachen. Und das ist irgendwie so ein erfrischendes Gefühl, dass die auch so schwierige Klassen gehabt haben und das trotzdem gut überstanden haben und den Humor gar nicht verloren haben. Oder was auch so ist, bei uns steht man sich also wirklich mit Rat und Tat zur Seite. Wenn man irgendwas hat, dann kann man JEDEN fragen oder wenn man am Kopieren ist und es stehen grad 3, 4 Lehrer im Kopierzimmer und einer sagt, mei, ich mache grad das, könntest du das auch brauchen - komm, kopier es dir, vielleicht kannst du es brauchen. Und das finde ich so ein super Klima, dass es nicht so ein (..) eine Grüpplewirtschaft ist, wo eine Gruppe ist so - und eine Gruppe ist so im Lehrkörper und die streiten irgendwie dauernd miteinander oder noch schlimmer, die reden überhaupt nicht miteinander. Weil, das habe ich im Praktikum kennen gelernt, einige so Lehrkörper, wo es eigentlich nur so oberflächliches Geplänkel gibt. Nicht herzlich, nicht fröhlich, nicht miteinander, sondern jeder kocht sein eigenes Süppchen, und JA nicht, dass der andere einmal sieht, was ich tu, Man könnte einem ja was - Ideenraub machen - so in diese Richtung habe ich das vorher erlebt im Praktikum. Aber jetzt, da ist es so komplett anders. Es ist einfach ein Miteinander.

156

157 I: Du hast vorher noch gesagt - wenn ich da einhaken darf - das Lachen über das, was früher war. Kann man sagen, dass das, was du erlebst, dass die Herausforderungen, die die damals gehabt haben, dass das bewältigbar war und dass du lernst dadurch? Dass, wenn ich einmal Schwierigkeiten habe, kann ich vielleicht später auch einmal lachen?

158

159 B: Ja, genau, also das hat mir brutal viel gebracht. Wenn ich da die Geschichten höre - also da hab ich grad gestern gesagt - da ist ja unsere Geschichte mit dem Kind ja gerade SCHATTEN dagegen. Und die sind immer noch mit Leib und Seele Lehrerin und haben eine Freude dran und haben eine Freude dran und können über die Geschichte MITTLERWEILE lachen - wie ist denn das damals gewesen - weil, die sind alle schon ganz lang an dieser Schule. Da denk ich mir auch: also, wenn die das geschafft haben, so lange, dann schaffe ich

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 9/18

das ja LOCKER. Wenn ich diese Geschichten höre.

160

161 I: Kommen da auch irgendwie auch Vorschläge für dich heraus, wo du siehst, wie haben die das gemeistert?

162

163 B: Ja, also ich bin dann schon so, dass ich dann frage: ja was habt ihr dann da gesagt, wie der das da gemacht hat? Ja, so und so. Ja, das könnte ich auch mal probieren. Also für mich ist das lehrreich.

164

165 I: Fällt dir das war Bestimmtes dazu ein? Wo du dir gedacht hast, das mache ich dann auch mal, wenn mir das passiert, oder das wäre eigentlich auch eine gute Idee

166

167 B: Ja, ja also es ist jetzt - in letzter Zeit sind also so Sachen eingefallen - ich glaube sie haben so ziemlich frühreife Schüler gehabt früher - und die haben dann halt über alles, über Gott und die Welt halt, also richtig intime Sachen geredet und dann haben sie halt auch mal einen Lehrer gefragt: also wie ist denn das so und so? Und ich habe gedacht, o Gott, was tu ich dann, wenn MICH das einmal ein Schüler fragt? Was sag ich denn da? Und er hat dann gesagt, zuerst habe ich einmal GAR nichts gesagt und dann habe ich gesagt, dort fragst du am besten den Papa.

168

169 B und I: (Gemeinsames Lachen)

170

171 I: Den Ball zurückgespielt.

172

173 B: Ja, nicht immer aber bei gewissen Sachen, die einfach in der Schule schwierig sind, um mit allen zu erörtern, wenn EINER so wahnsinnig frühreif ist und er erzählt, er hat Mama und Papa halt daheim im Schlafzimmer überrascht und das dann in der Schule erzählt, ja und dann: Lehrer, wie ist jetzt das, wie funktioniert das, wie muss ich da genau tun? Halt so richtig, wie Hauptschule, dass die das fragen ist klar, aber jetzt - sage ich - ein Acht oder Neunjähriger, ja das ist für mich jetzt neu gewesen, dass die sich für das schon so interessieren.

174

175 I: Also, du weißt jetzt, dass sie sich für solche Sachen interessieren und du weißt auch, wie du damit umgehen könntest. Du hast jetzt also eine Art und Weise kennengelernt, also zum Beispiel, du musst das nicht beantworten, sondern man kann auch wieder mal was zurückspielen.

176

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 10/18

177 B: ja genau, ich weiß jetzt, dass solche Sachen kommen, ich bin jetzt gefasst drauf.

178

179 I: Ja, gibt es jetzt so - das ist jetzt so entstanden - dass einige erzählen wie es früher war.
Könntest du eine Situation beschreiben, wo das Kollegium für dich wichtig war oder wichtig ist?

180

181 B: Jetzt , seit ich da bin?

182

183 I: Ja, seit dem du da bist, seit dem du angefangen hast zu unterrichten.

184

185 B: Also das Kollegium, ja allgemein, eine konkrete Situation ist jetzt schwierig. Aber wir haben nächste Woche, oder übernächste Woche, haben wir eine Probeschularbeit. Für das nächste Jahr, dass sich die Kinder ein bisschen drauf vorbereiten können. Und da ist es super, unserer Parallellehrerin, die hat gesagt, ich mache eine Probeschularbeit, die besprechen wir gemeinsam wie man so was macht und dann kommt ihr zu mir - wenn wir sie gemacht haben - in den Garten, dann tun wir sie miteinander korrigieren und schauen uns das ganz genau an. Und dann zeige ich euch, wie ICH das mache und ihr könnt es dann immer noch anders machen. Aber und so, solche Sachen, das beruhigt mich schon total. Also wenn ich mich jetzt noch zwei Wochen verkopfen müsste, also, was tu ich denn da jetzt, wenn nächste Woche da die Probeschularbeit ist? Mein Gott, ich habe schon Himmelangst, aber jetzt weiß ich, meine Kollegin, ja die ist schon lange Lehrerin, die weiß wie man tut und die zeigt uns das, wie man da genau vorgeht oder vorgehen kann - das muss man ja nicht - aber es ist einfach, haaach, es nimmt einem einen Stein vom Herzen, ehrlich gesagt.

186

187 I: Das ist jetzt ganz eine konkrete Situation, die jetzt ansteht und für dich weiter ist, wenn du jetzt vielleicht auch ein bisschen weiter zurückdenkst, fällt dir sonst noch was ein?

188

189 B: Ja, wir sind dann halt am Anfang, wo es so schwierig war, mit einem ganz bestimmten Schülern sind wir dann auch im Lehrerzimmer gesessen und haben das halt auch oft, oft durchgekaut und dann, was - hat niemand eine Idee - was KÖNNTE ich mit diesem Kind tun und dann sind auch Vorschläge gekommen: Ja habt ihr das schon probiert oder habt ihr das schon probiert. Oder bei mir, ich habe auch mal so einen Schüler gehabt, bei mir hat das gut gewirkt. Und das ist irgendwie so ein Brainstorming unter den Kollegen, das für mich dort ziemlich hilfreich gewesen ist. Es muss ja nicht sein, dass es funktioniert, aber einfach NOCH eine Idee, was könnte ich tun, was anderes probieren könnte. Das ist ganz am Anfang gewesen. Ja. (...)

190

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 11/18

191 I: Also zwei Dinge, eines am Anfang.

192

193 B: Ja, also eines in der Mitte (...) Ja, wir haben jetzt also so, also so richtig guten Kontakt, wo man sich also auch gegenseitig Sachen austauscht. Und Material und so Sachen haben wir jetzt mit unserer Parallellehrerin, das ist super. Also wenn WIR einmal etwas machen, dann gehen wir und: kannst du das brauchen, wir haben DAS schon gemacht? Kannst du das brauchen, ein Arbeitsblatt oder was auch immer? Oder SIE, wenn SIE was gemacht hat: mei, ich habe das gerade gemacht, könnt ihr das brauchen, kopiert es euch. Und das ist halt schon super!

194

195 I: Ja, das glaube ich.

196

197 B: Ja und wir haben auch Schüler, die mit Geschichten so Schwierigkeiten haben, da haben wir auch mal gesagt, schau uns das einmal an, was würdest jetzt DU dazu sagen? Und halt einfach so EINSCHÄTZUNGEN, wo wir uns noch ein bisschen schwer tun. (?) Das, was der Schüler gemacht hat. Würdest du uns also so ganz objektiv sagen, also was würdest jetzt DU dazu sagen?

198

199 I: Also, was fällt dir da auf?

200

201 B: Genau. Also man schätzt es doch anders ein, wenn man das Kind kennt.

202

203 I: Ja.

204

205 B: Mir ist aufgefallen, wenn man weiß wie das Kind ist, sieht man es vielleicht noch mit anderen Augen. Wenn man weiß, das Kind hat in dem Bereich eher Schwierigkeiten, dann sieht man es vielleicht entweder viel zu streng oder auch eher locker. Ich sage jetzt, ja, der KANN das, der tut sich jetzt da schwer. Für das, was er kann, ist es ja eh halbwegs gut. Aber wenn man es einfach objektiv sieht, dann fallen einem noch andere Sachen auf, die man vielleicht selber übersieht. Und das ist für mich auch ganz wichtig gewesen. Auch mal von außen eine Objektivität.

206

207 I: Ja, kann man sagen, dass auch - wenn man sieht, das ist jetzt ein schwacher Schüler - wenn man sich denkt, au weh, der ist einfach so schwach, der wird's einfach - die Leistung ist einfach so, die entspricht dem, der wird nicht mehr bringen?

208

209 B: Also ich probier - also mir kommt das oft in den Sinn - wenn ich also Geschichte korrigiere -

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 12/18

also ja, es ist also WIEDER so eine Geschichte. Es ist furchtbar, aber es ist einfach WIEDER so, WIEDER so gewesen, wie es eigentlich NICHT sein soll. Und es ist, ja es ist schon schwierig, aber man nimmt sich dann trotzdem zusammen und denkt okay, (?) ich muss mich dann halt auch selber an der Nase nehmen und jetzt schaust du einfach einmal, WAS hat er können - TATSACHE einmal. Ohne dass ich sehe, das und das und das macht er IMMER so und es passt halt IMMER nicht. Dass man sich also selber an die Nase nimmt. Also mir ist das ganz bewusst. Es gibt also ein paar Kinder, wo einem das besonders auffällt, weil die halt einfach Tendenzen immer in die gleiche Richtung haben.

210

211 I: Und drum schaust du einfach, dass du noch von einer Kollegin einen anderen Blick bekommst.

212

213 B: Ja, einfach einmal einen anderen Blick, wenn ich jetzt das Gefühl habe, jetzt bin ich einfach viel zu SUBJEKTIV, jetzt sehe ich es einfach nicht mehr SO klar, dass ich einfach einmal sage: schau DU dir das einmal an. Was sagst jetzt DU? Findest du das jetzt so oder anders? Und das ist - hilft mir schon. Dass ich einfach einmal heraußen bin aus dem, so und so ist das. Dass ich's wieder (..)

214

215 I: Einen Abstand.

216

217 B: Nein, dass ich's einfach wieder mal positiv sehe.

218

219 I: Mich würde jetzt interessieren, du hast jetzt einige Situationen genannt, hast du jetzt das Gefühl, trifft jetzt, du kannst fragen, die Leute erzählen wie es früher war, du bekommst Ideen, du holst dir Rat. Trifft das jetzt deiner Einschätzung nach auf eine kleine Gruppe zu? Oder trifft das - hast du das Gefühl - es trifft eigentlich auf alle zu, die im Lehrkörper sind?

220

221 B: Also es ist, mit manchen habe ich MEHR zu tun im Lehrkörper, und mit manchen ein bisschen weniger.

222

223 I: Kann man sagen, es sind zwei bis drei Personen oder es sind mehrere, es sind viele?

224

225 B: Es sind eigentlich schon mehr, also mit denen ich mehr Kontakt habe. Also weil, ich die auch immer beim Mittagessen sehe, wenn wir am Nachmittag Schule haben. Da kommt man auch mehr ins Gespräch. Und mit denen habe ich einfach auch mehr Kontakt, die kenne ich besser und dort habe ich auch - ich sage jetzt - dort traue ich mich auch, MEHR zu sagen: du, hättest du mir nicht noch oder was tätest jetzt du da. Die, wo ich eher wenig sehe, da täte ich

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 13/18

eher nicht NICHT hingehen und etwas sagen oder fragen oder was auch immer, sondern eher weniger halt. Dort ist -

226

227 I: Aber es wäre nicht so, du gehst zu denen zuerst, die du gut kennst, aber du könntest auch, angenommen, die wären jetzt einmal nicht da, könntest du auch DORT fragen?

228

229 B: Ja, sicher. Also dort hätte ich keine Bedenken und die täten mir auch helfen oder geben oder einen Rat geben, also da bin ich mir sicher, dass sie das täten.

230

231 I: Jetzt, ich würde noch ganz gern konkret auf Aspekte zu sprechen kommen, worin sich Lehrkörper unterscheiden können. Sie können sich unterscheiden, wie sie Herausforderungen annehmen oder Schwierigkeiten. Wie sie mit denen umgehen. Wenn du jetzt Schwierigkeiten mit Eltern mit Schülern, Unstimmigkeiten im Lehrkörper etc. Was hast du für ein Gefühl, wie geht jetzt dein Kollegium mit solchen Herausforderungen um?

232

233 B: Also ich habe jetzt das Gefühl, so wie ich den Lehrkörper bis jetzt kennengelernt habe, eigentlich gut. Also es gibt jetzt nicht so Sachen, wenn jemand jetzt wirklich ein schwieriges Elternteil hat, dass man jetzt das nicht ernst nehmen würde. Wenn man - ich sage jetzt - den Ballast abladet, bei jemanden, dass man jetzt sagen würde: ach hör jetzt auf, das ist nicht so schlimm! Wir haben das auch überlegt, dass man das jetzt so bagatellisieren würde. Sondern sie stehen einem zu Seite: ja ich habe auch mal so einen Elternteil gehabt, also ich habe das gemacht oder frag einmal den Martin (Leiter) ob er nicht einmal mitgeht zu einem Gespräch. Oder dabei ist. Dass du einfach ein bisschen Sicherheit hast. Er hat uns das auch angeboten am Anfang, dass wenn wir das Gefühl haben, es geht nicht mit diesem Elternteil, dass wir dann (?).

234

235 I: So dann machen wir jetzt weiter. Ok, jetzt nimmt es wieder auf. Gut. Also dann machen wir jetzt weiter, wir waren gerade bei den Herausforderungen und Schwierigkeiten. Du hast gesagt, Martin hat dir angeboten, wenn es irgendwo ein Problem gibt, dann sucht man gemeinsam einen Weg.

236

237 B: Genau.

238

239 I: Dann fragt man: was gibt es noch? Du sollst also zu ihr/ihm gehen.

240

241 B: Also bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten können wir immer: also du, hör zu, was sollen wir tun? Sie/er hat uns auch am Anfang geholfen und Sachen mit dem

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 14/18

Bezirksschulinspektor, wegen dem schwierigen Schüler geregelt. Er hat gesagt, da könnte man jetzt noch die Beratungslehrerin und Krisenbegleitlehrerin - und hat uns auch einfach Sachen gesagt, die wir einfach auch nicht wissen. Dass man einfach - dass man uns nicht ins offene Messer laufen lässt - sondern dass man uns im Vorhinein schon - oder wie es dann akut war - einfach gesagt hat, was es alles für Möglichkeiten gibt, von offizieller Seite. Ja.

242

243 I: Also kann man sagen, man lässt dich nicht ins Messer rennen, man nimmt das auf, wenn du eine Schwierigkeit hast oder ein Problem, dann sucht man nach einer Lösung.

244

245 B: Genau, dass man einen nicht allein stehen lässt, und sagt, jetzt lassen wir sie halt mal machen, wenn es dann in die Hosen geht, dann ist es halt so. Das ist bei uns gar nicht so.

246

247 I: Lehrkörper können sich auch unterscheiden, indem sie sich Ziele setzen. Gemeinsame vor allem. Gibt es Ziele da bei dir im Lehrkörper, von denen du jetzt das Gefühl hast, die verfolgen wir jetzt gemeinsam?

248

249 B: Ziele inwiefern?

250

251 I: Also, wenn ich ein Beispiel nennen müsste, was weiß ich, dass man auf dem Schulhof gewaltlosen Umgang hat, oder wir möchten, dass unserer Kinder, wenn sie die Schule verlassen, alle Deutsch können. Also ganz weit gefasst, die Ziele.

252

253 B: Also ja - wir haben immer - dass sich Kindern gesund ernähren, wir haben einmal in der Woche, da gibt es eine gesunde Jause. (Eine?) Klasse richtet eine gesunde Jause miteinander her und die wird danach dann in der großen Pause verkauft. Weil es sind jetzt doch einige Kinder, die wirklich schwer übergewichtig sind und auch von daheim wenig getan wird, dass sich die Ernährung ändert. Wo sich ganz ungesund ernähren und die Eltern wenig einsichtig sind.

254

255 I: Also das ist bei euch ein gemeinsames Ziel.

256

257 B: Ja, genau.

258

259 I: gibt es noch Ziele?

260

261 B: Ja, wir gehen im Sommer auf einen Landschulwoche und da haben wir auch mit den Kindern so eine, ich sage jetzt ein Verkehrsprojekt. Dass Kinder einfach miteinander lernen,

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 15/18

wie muss ich mich im Verkehr verhalten, wie macht man das mit Einsteigen und Aussteigen?
Und dass man einfach -

262

263 I: Und das ist auch ein gemeinsames Ziel?

264

265 B: Ja, genau.

266

267 I: Dass jeder weiß, die Schüler kommen nachher sicher in der Ausweichschule an.

268

269 B: Dass die Eltern auch beruhigt sind. Mein Kind steigt jetzt hier in den Bus ein und es kommt nach der Landschulwoche GANZ an und es geht nicht irgendwie auf dem Weg verloren.

270

271 I: Also es ist ein Ziel, dass ihr die Eltern beruhigt.

272

273 B: Ja, genau.

274

275 I: Gibt es sonst noch ein Ziel? Jetzt haben wir eh schon zwei, die gesunde Jause und das mit der Landschulwoche, dass das alles gut klappt, also die sichere Landschulwoche.

276

277 B: Ja und es ist auch so, dass wir bei uns in der Schule also wirklich drauf schauen - das ist bei uns wirklich sehr streng - wir haben viel ausländische Kinder: in der Schule wird einfach NUR Deutsch gesprochen. Und das ist auch den Lehrern ein Anliegen, dass wir wirklich gutes Deutsch mit den Kindern sprechen, das ist einfach wichtig. Vor allem weil es bei uns einfach soviel gibt. Ja, es können die Kinder schon Deutsch, wenn sie in die Schule kommen, aber bei den einen ist es einfach so wahnsinnig holprig, das man einfach viel tun muss.

278

279 I: Und das ist auch ein gemeinsames Ziel

280

281 B: Ja, ich denke schon, also man hat jetzt nie so gesagt, das ist unsere gemeinsame Ziel aber so habe ich den Eindruck. Weil es ist ALLEN wichtig.

282

283 I: Hast du das Gefühl, dass die Ziele, die du da genannt hast, dass die auch konsequent verfolgt werden?

284

285 B: Ja, also dort habe ich schon den Eindruck. Also ein Ziel ist eigentlich auch bei uns in der Schule, dass, es ist das letzte Jahr nicht SO gewesen, aber, dass die Kinder einfach eine gewisse, ja, Höflichkeit lernen. Bei uns ist es so, dass alle Lehrer mit Frau oder Herr Sowieso

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 16/18

angeredet werden. Und eben seit heuer, dass man die Schüler dazu anhält, dass sie SIE sagen lernen. Weil, ja, Martin hat einfach auch gesagt, dass in der Hauptschule, dass die Schüler einfach so einen persönlichen Bezug zum Lehrer haben, dass es halt einfach so Freundschaft, und Du und Du, dass das einfach in der Wirtschaft dann einfach später auch nicht geht. Dort ist man einfach - mit fremden Leuten - ist man einfach per SIE zuerst. Außer man bietet einem das DU an oder man macht es miteinander aus. Und das ist ein ganz klares Ziel, das man auch formuliert hat in einer Besprechung. Dass das einfach so sein soll.

286

287 I: Und du hast das Gefühl, das wird auch konsequent verfolgt?

288

289 B: Ja, manchmal mehr, manchmal weniger, ab und zu, ja. Man verbessert die Kinder schon, wenn sie DU sagen, aber ab und zu geht es einfach durch. Aber GRUNDSÄTZLICH schon. Und man sagt es auch den Kindern: und wie heißt das jetzt wirklich? Und die Kinder denken auch nicht dran, meistens.

290

291 I: Du hast jetzt schon den Leiter auch erwähnt: Welche Rolle - hast du das Gefühl - spielt da der Leiter? Ist er auch Teil vom Kollegium, oder gibt es eine Hierarchie. Also bestimmt der Leiter oder werden Entscheidungen gemeinsam getroffen?

292

293 B: Also ich habe schon das Gefühl, dass Martin wirklich ins Kollegium gehört. Es gibt schon Sachen, die er entscheidet, ABER normal, eigentlich bei ALLEN Sachen fragt er in der Konferenz: das und das habe ich bekommen, einen Vorschlag. Was haltet ihr davon? Sollen wir das machen oder sollen wir das nicht machen? Wer ist dafür, wer ist dagegen? Was für Vorschläge habt ihr? Er hört sich das an, und DANN wird entschieden. Er entscheidet schon auch selber, aber das ist auch richtig. Er ist ja schließlich, ja ich sage jetzt, der Chef. Aber grundsätzlich ist er eigentlich schon, halt wie jeder andere Lehrer, ein Teil im Kollegium. Das kommt vielleicht auch daher, dass er ganz viel supplieren muss bei uns in der Schule, weil wir viele Krankenstände haben und vor allem auch dauerhafte und lange. Dass er viel supplieren muss. Und die Kinder sehen ihn als strengen Lehrer. Da kann man sich nichts leisten, das wissen die Kinder auch. Aber doch, eigentlich schon.

294

295 I: Jetzt kommen wir zum Abschluss. Du hast jetzt da die Reihenfolge, darf ich sie dir noch mal zeigen. Würdest du jetzt da - weil jetzt sind wir dann eh schon - mit dir ist es fein schwätzen, da geht es länger, das merke ich schon (gemeinsames Lachen). Würdest du jetzt die Reihenfolge, wie sie war: Praktikumsplatz, Lehrerbild. (..) Du hast ja da das Lehrerkollegium noch nicht genannt gehabt, würdest du die Reihenfolge jetzt so lassen oder würdest du etwas ändern wollen?

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 17/18

296

297 B: Ich täte jetzt vielleicht etwas einschieben, da dazwischen. Weil ich habe an das Lehrerbild gar nicht gedacht in dem Augenblick, weil ich eigentlich nur auf mich fokussiert gewesen bin. Aber für mich ist -

298

299 I: Genau. Wie sollen wir jetzt, ich möchte dich jetzt nicht beeinflussen. Passt das jetzt immer noch für dich oder möchtest du etwas ändern oder einfügen?

300

301 B: Also ich täte jetzt gern, ich sage jetzt die Hilfe, der RAT von meinem Kollegium, weil an das habe ich jetzt vorher nicht gedacht, möchte ich gern dazutun. Und zwar täte ich das gern eigentlich da dazwischen -

302

303 I: also da dazwischen, zwischen 3 und 4.?

304

305 B: Ja, genau.

306

307 I: Also dann schreib ich RAT vom Kollegium.

308

309 B: Ja, genau.

310

311 I: Also noch VOR den Herausforderungen, aber nach der Flexibilität. Bist du zufrieden so?

312

313 B: Ja.

314

315 I: Dann möchte ich dich gern fragen, ich habe jetzt DICH jetzt ganz viel gefragt, möchtest du noch was sagen, ist für dich noch was offen? Möchtest du einfach etwas, das ich vergessen habe, ergänzen?

316

317 B: Es geht ja da prinzipiell so um die Lehrerbildung, generell oder.

318

319 I: Genau.

320

321 B: Zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz.

322

323 I: Ja, genau, es geht um die Kompetenzentwicklung.

324

325 B: Ja, genau. Und ich finde, das ist jetzt, da hast du ja keinen Einfluss drauf, aber so ganz

Date: 12.10.2013

P 7: bLP7

Page: 18/18

generell, es ist so, dass man vor allem im Studium, dass man von Praktikern, also von solchen, die WIRKLICH schon im Schuldienst gewesen sind, die Volksschullehrer gewesen sind, einfach mit ABSTAND am meisten lernt. Und das sind aber leider Gottes, die, die es mit ABSTAND am WENIGSTEN gibt. Also an der PH bei uns. Und das ist SO schade, weil wir haben so viele Theoretiker. (?) Und wir haben so viele theoretische Sachen gelernt, aber so, die Sachen SO ohne Bezug irgendwie zur Schule, zur Praxis. Das ist einfach nur eine Theorie gewesen, die wir zwar gelernt haben zur Prüfung und dann die Prüfung gemacht haben aber - (...). Es gehört UNBEDINGT ins Studium, aber es soll für mich einfach einen Bezug zur Praxis haben. WANN brauche ich das? WANN KANN ich das brauchen, WANN soll ich auf das zurückgreifen? Und das fehlt einfach bei uns komplett. Bei uns gibt's einfach die Theorie, die lernt man für die Prüfung und dann vergisst man sie nämlich wieder. Aber wenn ich sie irgendwie verknüpfen kann, dann vergesse ich es nicht wieder, dann hat es auch einen Sinn, dass ich es lerne. Weil einfach bei den Sachen, die wir in der PH gelernt haben, muss ich jetzt ganz böse sagen, kann man einfach zwei Drittel, so wie wir es gemacht haben, den HASEN geben. Weil einfach der Bezug irgendwie fehlt. Man hat KEINE Ahnung, wieso muss ich jetzt das lernen. Aber wenn ich sehe, in der Schule kann das oder das sein und dann ist es gut, wenn ich mich da und da auskenne. Aber das fehlt komplett. Und meiner Meinung nach liegt das daran, dass wir einfach viel zu wenig Praktiker in der PH haben (?) Die, die sich auskennen und vielleicht nur teilweise an der PH sind, die vielleicht noch im Schuldienst sind, das gibt es ja auch, und von diesen Lehrenden, habe ich einfach mit Abstand am meisten gelernt. Die haben auch von ihren Schülern einmal erzählt und gesagt, so und so ist das gewesen. Habt ihr einen Vorschlag was tötet ihr da? Und dort habe ich am meisten gelernt. Das ist so schade, weil wir so viele Theoretiker haben, Uni-Studierte, die vielleicht einmal im Gymi (Gymnasium) unterrichtet haben, aber das ist einfach nicht das gleiche, als wie wenn ich mit so kleinen Stöpseln schaffe (arbeite) und wie DIE reagieren. Kinder sind nämlich einfach keine Roboter und das wissen - und da hat man den Eindruck - das wissen MANCHE Lehrende an der PH nicht.

326

327 I: Dann sage ich dir danke. Das ist jetzt noch ein gutes Schlusswort.

328

329 B: Das habe ich IMMER schon einmal sagen wollen.

Anhang B8 Transkript bLP8

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 1/18

001 bLP8

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: E

004

005

006 I: Also, du bist Teilnehmerein im Alpha Projekt. Ziel des Projektes ist ja die Optimierung der Lehrerinnenausbildung im Vergleich Deutschland-Österreich-Schweiz. Das weißt du eh schon und wir wollen dort vor allem gern erfahren, was man braucht um eine gute Lehrerin zu werden. Und im Rahmen von diesem Projekt schreibe ich - wie du schon weißt - meine Doktorarbeit und ich möchte mich gern mit dir deshalb mit dir näher anschauen. Im Spezielle einfach deine Erfahrungen dazu befragen. Ungefähr dauert das Interview, das hab eich dir vorher noch nicht gesagt, ungefähr eine halbe Stunde.

007

008 A Das passt.

009

010 I Das ist so ein Erfahrungswert bis jetzt.

011

012 Dann starte ich mit der ersten Frage. Als erstes würde ich jetzt gern von dir wissen, was deiner Meinung nach dazu beigetragen hat oder immer noch beiträgt, dass du eine gute Lehrerin werden kannst. Was war wichtig für deine Entwicklung und welche Faktoren haben Einfluss auf die E für dich als Lehrerin.

013

014 E: Im Studium als auch jetzt oder?

015

016 I Ohne Einschränkung, einfach, was für dich wichtig war. Und die relevanten Faktoren, die würde ich gern sammeln mit dir und auf Mod. karten festhalten. Einfach, wenn du überlegst, was war es eigentlich? Welche Faktoren haben zu deiner Entwicklung beigetragen?

017

018 E: Im Studium einmal ganz sicher, die Praxiserfahrung. Einmal zu sehen, wie läuft der Alltag. Was passiert da eigentlich, auf was kann ich mich vorbereiten?

019

020 I Also einmal die Praxis.

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 2/18

021

022 E: Genau. Zum andern aber auch sicher die Erfahrungen, die die einzelnen Fächer
betrifft. Also, was ich z.B. ganz viel brauche, das sind die Deutschsachen also bei
Maria Huber haben wir also ganz, ganz viel gemacht! Das ist, ich weiß nicht, wie man
das sagen soll.

023

024 | Sollen wir sagen das Didaktische?

025

026 E: Absolut, ja genau.

027

028 | Ich schreibe jetzt Handwerkszeug.

029

030 E: Mmh.

031

032 | Ja?

033

034 E: Und jetzt, was mich als Lehrerin ausmacht, ist ganz sicher der Austausch mit
meinen Kolleginnen. Unterstützung, der Austausch, einfach das Reden drüber.

035

036 | Also Unterstützung, Austausch - Also jetzt haben wir bis jetzt drei Faktoren, das
Didaktische, das Handwerkszeug, das du aus der Ausbildung mitbringst. Dann die
Praxis im Studium und das ist immer noch relevant für dich aus dem Studium?

037

038 E: Zum Teil. Nicht alles, aber zum Teil.

039

040 | Dann die Praxis, da müsste ich eigentlich noch dazuschreiben, die Praxiserfahrung.

041

042 E: Ja, genau, also so will ich es nicht machen, so will ich es machen.

043

044 | Ja, dann der Austausch mit den Kollegen, das wäre jetzt 3. Jetzt, gibt es noch
Faktoren, die dir dazu in den Sinn kommen, die dazu beigetragen haben, dazu, dass
du eine gute Lehrerin hast werden können oder werden kannst.

045

046 E: Ja natürlich, das ist mehr das Persönliche, dass ich einfach tolle Freundschaften

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 3/18

geschlossen habe -

047

048 | Mit Lehrerinnen?

049

050 E: Mit Studienkolleginnen.

051

052 | Ich nenn das jetzt einmal Freundschaften im Studium, also sozusagen -

053

054 E: die mich nach wie vor eigentlich noch also unterstützen und prägen und, ohne, die ich das glaube ich nicht gemacht hätte. (lacht)

055

056 | Also das war ein Stück weit ein gemeinsamer Weg der Entwicklung.

057

058 E: Ja, absolut, ein gemeinsamer Weg, den gehen wir eigentlich noch weiter zusammen.

059

060 | Ja, also ihr entwickelt euch auch ein Stück weit gemeinsam.

061

062 E: Genau, würde ich immer noch sagen.

063

064 | Ist da auch noch ein Austausch vorhanden über das, wie es in der Schule läuft? Also ist da noch eine anderer Gruppe mit der ein Austausch stattfindet, sowohl mit den Kollegen als auch mit den Freundschaften, die sich aus dem Studium heraus ergeben haben. Gut. Gibt es noch etwas, das dir dazu in den Sinn kommt? Was es noch gäbe? Jetzt ist doch noch ein Punkt dazugekommen.

065

066 E: (...) Da würde mir jetzt nichts mehr einfallen, das sind sicher die Sachen, die mir am meisten helfen.

067

068 | Jetzt, wenn du die jetzt anschaust, das ist keine Reihung wie sie da liegen. Könntest du die genannten Faktoren von dir, könntest du sie ordnen - welches würde als erstes stehen, welches als zweites? Gibt es eine Rangreihe? Wenn wir das jetzt noch einmal konkretisieren, der Austausch mit den Kollegen trägt ganz wesentlich dazu bei, dass du eine gute Lehrerin werden kannst. Zweitens die Freundschaften im Studium, die

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 4/18

immer noch bestehen, mit denen auch viel geredet wird über das, was in der Schule läuft. Drittens die Praxiserfahrungen aus dem Studium. Und viertens das didaktische Handwerkszeug aus der Ausbildung, passt das so? Die sind auch von der Reihenfolge her, passt auch die Hierarchie?

069

070 E: Ja.

071

072 I Danke. Mich würde im speziellen jetzt interessieren, du hast in der Rangreihe (lacht) - hast du mit der Eveline darüber geredet -

073

074 E: Ja, also die Eveline ist eine von denen, aber ich habe nicht mit der Eveline über das geredet, was wir hier reden. Sie hat gestern um fünf vor halb zwei angerufen und um halb zwei habe ich wieder Schule gehabt.

075

076 I Weißt du warum? Du wirst jetzt im Laufe vom Gespräch mitbekommen, warum ich das jetzt frage. Du hast einen Aspekt genannt für den ich mich ganz besonders in meiner Doktorarbeit interessiere, und zwar ist das das Lehrerkollegium.

077

078 E: Ja. Über das rede ich ganz gern.

079

080 I Das ist natürlich gut. Also für eine junge Lehrerin habe ich mir notiert, weil ich das selber auch erlebt habe, kann der Lehrkörper sehr wichtig sein. Man kann den aber auch recht unterschiedlich erleben. Also ich habe das sehr unterschiedlich erlebt und auch unterschiedlich empfunden. Wie erlebst jetzt du dein Kollegium, da an der Schule?

081

082 E: Perfekt (lacht). Ich hätte es nicht besser treffen können.

083

084 I Könntest du das ein bisschen spezifizieren?

085

086 E: Ja, also ich habe mich von ANFANG an, aufgehoben gefühlt und wohl gefühlt. Also ich muss dazu sagen, wo ich den Anruf gekriegt habe, dass ich eine Stelle habe, da war ich noch am Zweifeln, ob ich gleich jetzt im ersten Jahr arbeiten soll oder noch nicht. Und habe mich dann auf Grund dieser Freundschaften, die sich im Studium

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 5/18

aufgebaut haben (lacht), entschieden, okay ich mach es, wir fangen alle jetzt im gleichen Jahr an zu arbeiten und ich habe es bis jetzt nicht bereut. Und das ist SICHERLICH auch ein Grund dafür, warum ich es nicht bereut habe, dass ich mich einfach immer wohlfühlt habe, dass ich immer das Gefühl habe, ich bekomme Unterstützung, ich kann mich austauschen. Also ich haben den Nachteil, dass ich eine Klasse bekommen habe, die kann man jetzt einfach auch sagen, die niemand wollte aus dem Kollegium, also ich habe den Fall, den man in der Pädak oft gehört hat. Junge Lehrer kriegen DIE Stellen, die niemand anderer will, das ist vielleicht unausgesprochen. Aber es ist so. Und, ich habe JETZT das Gefühl, dass ich das nicht alleine den Weg gehen muss, dass ich soviel Unterstützung habe und so viel Austausch - gerade mit meiner WALK zugeteilten Mentorin einfach so ein super-gutes Verhältnis habe.

087

088 | Du hast gesagt, der Lehrkörper hat dich sogar bewogen, in den Lehrberuf einzusteigen.

089

090 E: Nein, das nicht. Das waren schon die Studierenden.

091

092 | Ich war dort noch total unsicher. Ich habe gedacht, ich mach das nicht richtig. Ich kann das noch nicht. Ich bin dem einfach noch nicht gewachsen und ich bin hereingekommen und wir haben also bei uns ist es so gewesen, dass wir am Donnerstag vor Schulbeginn die erste Konferenz gehabt haben, und das war die erste Konferenz und davor habe ich mich schon mit meiner Mentorin getroffen und mit zwei anderen Kolleginnen aus der Schule, zufällig waren die auch grad dort, und ich habe einfach keine Minute mehr gezweifelt. Das war echt so, dann sind wir essen gegangen am Donnerstag, am Mittag und ich bin total locker in dieses Wochenende gestartet und bin am Montag reingekommen und habe mir gedacht, ich mache das, ich schaffe das.

093

094 | Was hat dich da so sicher gemacht?

095

096 E: Einfach, dass ich gewusst habe, es steht jemand neben mir, wenn ich Hilfe brauche. Es ist jemand da, zu dem ich hinauf oder hinüber rennen kann.

097

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 6/18

098 | Und du weißt ja auch, dass das Kollegium die Klasse, die DU jetzt hast niemand wollte.

099

100 E: Ja, aber das ist okay.

101

102 | Das war okay.

103

104 E: Ja, also da bin ich überhaupt nicht mehr, war ich auch NIE - , also das ist für mich völlig in Ordnung -

105

106 | Und sie unterstützen dich auch?

107

108 E: Also im Nachhinein ist es so, dass ich sage, es ist für mich, dass es so gelaufen ist, dass ich jetzt diese Klasse bekommen habe.

109

110 | Und warum?

111

112 E: Weil ich denke, dass (.) ich mit dieser Erfahrung, die ich mit dieser Klasse sammle, so gestärkt in jede andere Klassen hineingehe -

113

114 | Was sind das für Erfahrungen? Es sind ja auch solche, die ein Stück weit deine Kompetenzen erweitern?

115

116 E: Also Erfahrungen sind, dass ICH jetzt zwei spf-Kinder am Abklären habe -

117

118 | Also sonderpädagogischen Förderbedarf?

119

120 E: Ja, genau. Dass ich Kinder haben mit ganz emotionalen Problemen, also die wirklich familiär sehr beeinträchtigt sind und dass auch von Seiten der Eltern, recht viel Widerstand gekommen ist, anfangs. Das hat sich jetzt gelegt, mittlerweile, Gott sei Dank, aber anfangs habe ich sehr viele Elterngespräche gehabt, war das einfach nicht gewohnt, habe da sehr mit mir kämpfen müssen, habe aber IMMER Unterstützung bekommen, also seitens vom Kollegium NIE Kritik, nie gesagt, überleg dir mal, ob das richtig ist, was du gemacht hast, sondern IMMER, nein du hast das

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 7/18

richtig gemacht und du musst zu dem stehen, was du gemacht hast.

121

122 I Also ein Feedack, eine Bestärkung. Kann man das als konkrete - kann man das als konkrete Situation - du hast jetzt eh schon die Überleitung gemacht, gibt es konkrete Situationen, in der das Kollegium für dich wichtig ist und war? Also da war die Situation mit den Eltern, Elterngespräche, wo du auf das Kollegium zurückgreifst. Gibt es noch andere Situationen?

123

124 E: Also, das mit der spf - Abklärung. Ich war mir da anfangs noch nicht sicher. Habe andere Kolleginnen gebeten, einmal die Kinder anzuschauen - einen betrifft es jetzt auch, der jetzt neu in die Schule gekommen ist - und einfach einmal: du wie kommt das dir vor?

125

126 I Hat der auch einen Förderbedarf?

127

128 E: Ja, genau. Braucht der was? Geht der unter in meiner Klasse?

129

130 I Gibt es noch eine Situation? Jetzt haben wir zwei fachliche Dinge eigentlich. Jetzt haben wir die Situation mit den Eltern, das Emotionale natürlich auch, das Feedback, die Bestärkung, dass man es gut macht. Fällt dir noch was ein? Jetzt bist du doch schon eine Weile da?

131

132 E: Ja, es ist einfach rein die Organisation vom Unterricht, was muss ich wann bringen, das gehört natürlich auch da hinein.

133

134 I Geht das schon in Richtung Jahresplanung, Unterrichtsplanung?

135

136 E: Ja, auch ja auch.

137

138 I Und was noch?

139

140 E: Z.B. haben wir jetzt gerade Tag der offenen Tür gehabt, wo ich einfach überhaupt nicht gewusst habe, was mache ich da, was muss ich da machen -

141

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 8/18

142 | Also auch Ideen, was könnte man bringen -

143

144 E: Ja, absolut (...)

145

146 | Gibt es noch etwas, jetzt haben wir den Tag der offenen Tür, Schwierigkeiten mit Eltern; Unterrichtsplanung, Bestärkung, Feedback, wenn etwas nicht so gut läuft.

147

148 E: Ja, das ist eigentlich -

149

150 | Vielleicht kommt nachher noch was, dann kannst du mich gerne unterbrechen. Das sind jetzt doch einige Beispiele, die du jetzt gebracht hast, wenn du aufs Lehrerkollegium zurückgreifen kannst, oder wenn es für dich wichtig ist. Jetzt mich würde jetzt interessieren, treffen diese Aussage, die du jetzt gemacht hast, treffen die nur auf einzelne Kolleginnen zu oder trifft das auf viele Kolleginnen zu?

151

152 E: Also ich würde sagen, sicherlich sind es, das gibt es ÜBERALL, liegen einem Leute mehr oder weniger. Also es sind sicher nicht einzelne, es betrifft sicher nicht nur eine, aber ich würde sagen im Schnitt sind es 3 bis 4

153

154 | So ein Kernteam?

155

156 E: Kernteamleute, wo ich sage, zu denen kann ich gehen, wenn ich Probleme habe. Aber prinzipiell ist es bei uns so und das finde ich eigentlich auch das feine, dass JEDER vom anderen weiß, was läuft. Wo gibt es Probleme, wo gibt es Reibungspunkte und das finde ich auch das Schöne. Also wenn man jetzt IRGENDWEN aus dem Kollegium herausnehmen würde, du weißt du wie's der Eveline (lacht) in der Klasse oder wie es der oder der in der Klasse geht, dann wüsstet die das ganz genau, die hat es so oder die hat es so. Also ich getraue mich zu sagen, dass es so total offen ist, dass eigentlich jeder von jedem weiß (..)

157

158

159 | Wie es einem geht.

160

161 E: So geht es mir, ja.

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 9/18

162

163 | Also in dieser kleinen Gruppe ist so was wie eine Vertrauensbasis da.

164

165 E: Ja.

166

167 | Da kann man auch erzählen, wenn es einem nicht so gut läuft.

168

169 E: Ja. Genau. Genau.

170

171 | Aber das würde man jetzt nicht - angenommen, die wären jetzt einmal nicht da oder so - mit anderen Kolleginnen (?) -

172

173 E: Mit denen könnte ich das auch besprechen. Doch. Also das könnte ich mit ALLEN besprechen.

174

175 | Also grundsätzlich mit ALLEN?

176

177 E: Ja. Ja.

178

179 | Das ist eine wichtige Information.

180

181 E: Ja, also auf ALLE Fälle.

182

183 I: Trifft es aufs ganze Kollegium zu?

184

185 A: Also, ich bringe allen Kolleginnen das Vertrauen gegenüber, dass ich sagen kann, mit der kann ich reden. Ja. Total.

186

187 | Jetzt würde ich gern näher auf einige konkrete Aspekte zu sprechen können, wonach sich Lehrkörper unterscheiden können. Lehrkörper können sich unterscheiden, wie sie mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten umgehen. Jetzt würde mich interessieren, Schwierigkeiten, die du schon genannt hast, mit Eltern, mit schwierigen Schülern, mit Unstimmigkeiten im Lehrkörper usw. Wie geht dein Kollegium mit solchen Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 10/18

188

189 E: (..) Also es wird angesprochen - definitiv. Es wird einfach in der Pause oder man sagt einmal: du, hast du 10 Minuten Zeit - setzen wir uns zusammen. Es wird angesprochen, es wird besprochen. Es wird nix unter den Teppich gekehrt. (..) Wenn es solche Klassenprobleme betrifft. Klar, wenn es persönliche Sachen betrifft, dann denke ich nicht dass man da (lacht) ins Konferenzzimmer hineinkommt und sagt, mit der habe ich jetzt einen Streit - also das sicher nicht. Aber das ist auch Respekt würde ich sagen, dem anderen gegenüber. Aber es wird auf alle Fälle angesprochen und versucht gemeinsam einen Lösungsweg zu finden und gemeinsam zu sagen, wie kann ich jetzt mit dem umgehen. Also wir haben jetzt auch alle bei der letzten Konferenz beschlossen, ah wie sagt man dem, wie ein, wir kriegen jetzt jemanden, also in zwei Wochen kommt jemand und macht mit uns eine eigene Konferenz, wo es eben um diesen Umgang mit schwierigen, grenzenlosen Eltern geht, sage ich jetzt.

190

191 I Wie ist das zustande gekommen?

192

193 E: Das haben wir gemeinsam besprochen.

194

195 I Ja.

196

197 E: Und wir haben einfach gemerkt, also wir haben auch eine andere Junglehrerkollegin hier, grade gegen Junglehrerinnen, wir haben momentan einen ganz schweren Stand. Und das hat man jetzt einfach beobachtet, und gemerkt, wir brauchen da etwas. Und es haben ALLE ANDEREN GESCHLOSSENEN Lehrpersonen gesagt, okay mich betrifft es zwar persönlich NICHT, ich habe einen guten Draht zu meinen Eltern, aber ich möchte das trotzdem mitmachen, weil es mich interessiert. Und weil ich wissen möchte, wie gehe ich mit etwas um FALLS es einmal kommt.

198

199 I Also, das wäre ganz ein konkretes Beispiel dafür, wie ihr, wie jetzt Schwierigkeiten da aufgegriffen worden sind.

200

201 E: Ja. Genau.

202

203 I Gäbe es noch ein Beispiel?

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 11/18

204

205 E: Da machen wir jetzt alle geschlossen mit.

206

207 I Da machen jetzt alle mit, was Eltern, wo eigentlich ein Thema das die anderen nicht so betreffen würde aber sie schließen sich da an und halten das für gut und es wurde gemeinsam

208

209 E: beschlossen. Ja genau.

210

211 I Gibt es noch was, Herausforderungen oder Schwierigkeiten, gäbe es noch ein Beispiel, nimmt man die an, lehnt man sie ab? Wie greift man das auf, wie geht man damit um?

212

213 E: (seufzt)

214

215 I Das Gespräch im Gang hast du auch noch erwähnt, dass man sich im Gang anredet
-

216

217 E: Also ein anderes Beispiel, könnte ich auch sagen (..) Ich habe jetzt ein Kind, bei dem ich Legasthenie abgeklärt habe. Und das ist jetzt auch bestätigt worden und mit dieser Mama hab ich zwar einen guten Draht, also es funktioniert gut. Aber ich wollte einfach, eine Spezialistin sage ich einmal, dabei haben, die mich indem unterstützt und die MIR einfach auch Tipps geben kann für den Unterricht. Und da habe ich jetzt unsere ganz erfahrene Sprachheillehrerin dazugeholt. Also die gehört also auch zum Team -

218

219 I Also die ist auch einige Zeit in der Woche da, oder

220

221 E: Ja und betreut auch die Kinder von mir seit der ersten Klasse. Hat einfach mit meinen Kindern einen guten Draht, die kennen sie seit der ersten Klasse, das ist für sie ganz normal, dass die da ist. Die habe ich zum Beispiel zu Elterngesprächen jetzt auch dazugeholt.

222

223 I Und das sind jetzt da Ressourcen, die da zusätzlich aufgebracht werden für deine

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 12/18

Klasse. Wie werden die abgegolten, macht die das in ihrer Arbeitszeit die Lehrerin?

224

225 E: Schon in der Arbeitszeit.

226

227 I Ja.

228

229 E: (..) Aber ich bin mir sicher, sie würde es auch ohne das machen (lacht).

230

231 I Ja gut. Jetzt haben wir einige Sachen, an denen du fest machen kannst, wie geht man mit Herausforderungen und Schwierigkeiten um. Lehrkörper können sich auch darin unterscheiden, in einem anderen Punkt, ob man sich gemeinsame Ziele setzt oder nicht. Fällt dir da ein gemeinsames Ziel ein von eurem Lehrkörper, das euch allen wichtig ist?

232

233 E: Also UNSER ZIEL war jetzt, das kann ich jetzt ganz konkret sagen, war Öffnung des Unterrichts zum Beispiel.

234

235 I Was heißt das?

236

237 E: Das heißt: Also wo ich gekommen bin, da habe ich gemerkt, alle Türen waren immer zu, zum Beispiel, wenn man unterrichtet hat. Und das ist etwas, das mir gar nicht gefällt. Also ich habe gern meine Tür offen. Ich mag gern, wenn meine Kinder ein bisschen verstreut sind. Es muss bei mir nicht alles im Klassenzimmer passieren. Dadurch DASS ich einfach Kinder habe, die vom Leistungsstand her ganz, ganz unterschiedlich sind - ich muss ganz niederschwellige Sachen anbieten, sowohl als auch ganz schweren Stoff und Herausforderung -

238

239 I Also ein breites -

240

241 E: Deswegen muss ich meine Kinder auch oft teilen. Jetzt haben wir angefangen draußen auf dem Gang Tische aufzustellen, das hast du sicher schon gesehen, einfach Gruppentische draußen machen, wo wir einfach sagen können: so, die vier Kinder gehen jetzt hinaus, weil die machen jetzt zu diesem Thema was oder haben diesen Bereich, nehmen den jetzt und die anderen Kinder bleiben bei mir herinnen

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 13/18

und mit denen mache ich jetzt das.

242

243 | Und das ist gemeinsam - du nennst das als gemeinsames Ziel

244

245 E: Ja, mmh.

246

247 | Wie kommst du zu dieser Aussage gemeinsam?

248

249 E: Weil wir das ALLE besprochen haben und gesagt haben: ja, eigentlich muss man da echt was tun, das kann nicht sein, dass es immer alles so in der Klasse stattfindet und dass man da eigentlich überhaupt nix öffnen kann. Wir machen Öffnung jetzt im Sinne von wir machen auf, die Kinder können hinaus gehen. Wir schicken vielleicht - also bei mir ist es so - ich schicke dann zum Beispiel Kinder hinauf zu meiner Parallelklasslehrerin, wenn ich weiß, die macht jetzt grad des und des im Speziellen. Und jetzt starten wir auch im Förderunterricht. Wir tun das zusammenlegen. Ich nehme die Kinder, die sich schwer tun, sie nimmt die Kinder, die sich leicht tun und einfach jetzt einmal gefordert werden wollen. Und dort tun wir es dann tauschen wieder.

250

251 | Also das ist das Ziel jetzt den Unterricht zu öffnen. Und hast du, gibt es sonst noch ein Ziel? Genau, ich wollte noch fragen, das Ziel den Unterricht zu öffnen, das war eine Idee von DIR?

252

253 E: Von uns ALLEN eigentlich, würde ich sagen. Einfach, dadurch

254

255 | Das hat es vorher noch nicht gegeben -

256

257 E: Nein, einfach dadurch, dass alle gemerkt haben, ICH tue mir jetzt in meiner Klasse (..) herb, also ich brauche jetzt einfach was mich unterstützen kann, was meinen Unterricht besser machen kann -

258

259 | Aha, also dann war ja eigentlich das Ziel, das Ziel vorher schon da:

260

261 E: Ja, ich denke schon -

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 14/18

262

263 | Also, was kann man tun, dass es bei der Evi gut läuft.

264

265 E: Ja, genau. Sagen wir so. Wie kann ich ihr helfen?

266

267 | Dann war das Ziel öffnen -

268

269 E: Hey, wir könnten das eigentlich so und so machen wir könnten da hinaus ein paar Tische stellen, dass du einfach einmal die Kinder - auf das wäre ICH jetzt zum Beispiel überhaupt nicht - ich bin da vielleicht zu un kreativ, auf das wäre ich jetzt nicht gekommen - so läuft es jetzt viel besser. Ich kann jetzt einfach sagen: so, die vier Kinder gehen jetzt hinaus und mit dem Rest bleibe ich herinnen. Es ist ruhiger, ich kann mich mehr auf diese einzelnen Kinder konzentrieren. Also es ist jetzt einfach verlagert. Es ist nicht alles so da herinnen konzentriert, sondern man kann sagen, so - ich denke schon ja. (..) Ein Ziel ist sicher immer die Weiterentwicklung und die Verbesserung von dem, was man macht.

270

271 | Ist das auch ein gemeinsames Ziel?

272

273 E: Ja, das kann man schon sagen. Ja, das täte ich schon so sagen. Und einfach einmal umdenken, so kann das jetzt nicht das einzig wahre sein, vielleicht muss ich jetzt einmal das probieren oder das probieren. Ich denke schon, dass wir ein Kollegium sind, das viel probiert, wo viel probiert wird. Auch auf die Gefahr hin, dass es einmal nicht so gut läuft (lacht). Also zum Beispiel zwei machen jetzt Montessoriausbildung oder, die tragen das natürlich zu uns herein.

274

275 | Also das Wissen wird jetzt da von außen in den Lehrkörper hineingetragen.

276

277 E: Ja, das kann man schon so sagen. Was bei uns auch immer wieder stattfindet bei uns in der Konferenz, das finde ich auch lässig, das ist Fortbildungen reflektieren. So einfach sagen, dass kann ich dir empfehlen, das ist jetzt genau für dich zugeschnitten. Das musst du nächstes Jahr machen. Oder, ich möchte jetzt euch gern fünf Minuten präsentieren, was wir in der letzten Fortbildung gemacht haben. Das war Thema, das und das und dann kann man sich schon selber denken, wow, das wäre jetzt eigentlich

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 15/18

noch was für MICH.

278

279 | Da kriegt man Lust.

280

281 E: Ja, genau.

282

283 | Hast du das Ziel, dass diese auch konsequent verfolgt werden?

284

285 E: Sicher von einigen mehr und von einigen weniger, das schon. Aber ja, würde ich schon sagen.

286

287 | Also es ist so, dass wenn man einmal ein Ziel ins Auge gefasst hat, mit den Fortbildungen, dass man das erzählt, das hast du als Ziel genannt, dann macht ihr das schon eine Weile. Und wie ist das mit dem Öffnen der Klassen, das wird auch - hast du das Gefühl - das wird weiterhin so gemacht?

288

289 E: Ja, mmh.

290

291 | Was war noch für ein Ziel? Also im Großen und Ganzen werden die Ziele auch verfolgt. Also welche Rolle spielt eigentlich der Schulleiter, wenn's um solche Ziele geht und wenn Entscheidungen getroffen werden müssen bei euch? Ist er dort Teil des Kollegiums?

292

293 E: Ja, also das würde ich absolut sagen, er ist SICHERLICH Teil des Kollegiums, aber natürlich was so diesen alltäglichen Unterricht betrifft, haben wir natürlich schon mehr Einsicht und können sagen, so, das wäre jetzt unser Ziel. Oder da möchten wir dran arbeiten.

294

295 | Und wie geht er da damit um, wenn Ihr sagt, das ist Euer Ziel.

296

297 E: Ja immer unterstützend, ja total.

298

299 | Und erlebst du ihn als Teil des Kollegiums oder gibt es eine Hierarchie oder sie/er entscheidet da über eure Köpfe hinweg?

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 16/18

300

301 E: Nein, das würde ich nicht sagen. Also, das hätte ich jetzt noch nie erlebt, dass er jetzt gesagt hätte, so machen wir das jetzt einfach und mir ist es egal. Klar, er muss sicherlich auch mal streng sein und sagen: so machen wir das jetzt, weil 10 sind dafür und 5 sind dagegen und die 5 haben dann das Nachsehen. Aber das ist normal, also ich finde, das muss man einfach. Das gehört, dazu, dann passt es dem einen einmal mehr, dann dem einen einmal weniger. Wir sind eine Gruppe und (..) ja, da kann man es nicht immer jedem Recht machen. Aber natürlich probiert, er es. Das ist ganz klar.

302

303 I Und du erlebst ihn auch so also, dass er auch Teil des Kollegiums ist und nicht irgendwie in der Hierarchie ganz oben und Entscheidungen werden auch gemeinsam getroffen -

304

305 E: Also im großen Teil - ja sicher.

306

307 I Zum Abschluss möchte ich jetzt noch einmal gern zurückkommen auf die Rangreihe. Jetzt, wenn wir jetzt da, es geht langsam dem Ende zu. Du hast da schon den Faktor Kollegium genannt, eigentlich als erstes, an erster Stelle. Wenn du jetzt noch mal die Rangreihe anschaust. Würdest du die jetzt noch einmal verändern wollen? Nachdem, nach unserem Gespräch jetzt?

308

309 E: Nein.

310

311 I Oder würdest du die so lassen?

312

313 E: Das würde ich so lassen.

314

315 I Also die Reihenfolge, erstens Austausch mit Kolleginnen, zweitens die Freundschaften aus dem Studium, 3. die Praxiserfahrungen -

316

317 E: Ich würde sagen, das und das ist gleich wichtig, und das und das ist gleich wichtig. Aber ich weiß nicht, ob das für die Reihung optimal ist. Also es ist sicher gleichwertig.

318

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 17/18

319 | Also du siehst ein Gleichgewicht zwischen Austausch mit Kollegen und Austausch mit ehemaligen Studierenden, die Freundinnen geworden sind und du siehst auch die zwei, Praxis im Studium und Erfahrung durch Praxis im Studium und Didaktisches Handwerkszeug ist für dich auch gleich, ist auch eine Einheit. Dann schreibe ich da jetzt noch dazu, drittens, viertens, dass ich jetzt dann das noch weiß. Gut.

320

321 | Schluss

322

323 | Jetzt wollte ich noch zum Abschluss fragen, gibt es noch etwas Wichtiges, das ich vergessen habe, oder was du einfach noch ergänzen möchtest, zu dem, was wir da gesagt haben. Was du jetzt erzählt hast.

324

325 | E: Also wie ich das jetzt mitgekriegt habe geht's bei dir am meisten drum ob man sich wohlfühlt ob das seine Arbeit bereichert, oder?

326

327 | Ja, es geht drum, was hat zu deiner Kompetenzentwicklung beigetragen und inwiefern auch wie erlebst du das Kollegium, wie geht man mit Schwierigkeiten um, mit Herausforderungen, nimmt man sie an nimmt man sie nicht an, verfolgt man gemeinsam Ziele, auch wenn es Anstrengung bedarf, das war so meine Intention.

328

329 | E: Also, was ich einfach sagen kann ist, mit DER Klasse, die ich bekommen habe und mit denen Probleme, die ich am Anfang gehabt habe, glaube ich NICHT, dass ich es gemacht hätte und geschafft hätte und jetzt immer noch da wäre, wenn ich jetzt dies alles nicht gehabt hätte. Also wenn ich NICHT meine Kolleginnen gehabt hätte und NICHT meine Freundinnen gehabt hätte, die mich immer wieder unterstützt hätten. Also ICH bin halt einfach ein Teamkämpfer (lacht) sag ich jetzt einmal. Für mich, ich könnte jetzt in keiner Schule sein, wo ich sagen würde, mit denen könnte ich mich jetzt nicht in meiner Freizeit auch treffen, oder es stresst mich, dass ich da um sechs, nach der Konferenz noch gemeinsam mit Ihnen essen gehe oder so, das könnte ich glaub ich nicht. Dann hätte ich es glaube ich auch nicht geschafft und dann wäre ich auch nicht mehr da (lacht). Für mich ist das enorm wichtig gewesen. Und deswegen (..) ja hebt es das auf, dass ich die Klasse bekommen habe mit diesen schwierigen Kindern.

330

331 | Also du bist

Date: 12.10.2013

P 8: bLP8

Page: 18/18

332

333 E: also für mich ist das

334

335 I Ist also ein Ausgleich da.

336

337 E: Also das ist für mich enorm wichtig gewesen und immer noch wichtig.

338

339 I Immer noch wichtig. Gut. Dann gibt es noch was zu ergänzen.

340

341 E: Nein (lacht), dann haben wir's (lacht). Also für mich passt es so.

342

343 I Dann sage ich jetzt vielen Dank!

344

345 E: Ja GERN.

Anhang B9 Transkript bLP9

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 1/18

001 bLP9

002 Interviewerin: I

003 Befragte/r: D

004

005 I: Also. Du bist Teilnehmerin im Alpha Projekt Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg. Du weißt es geht darin um die Optimierung der LehrerInnenbildung, das ist das Ziel im Vergleich von Vorarlberg, Schweiz und Deutschland. Wir würden u.a. gern erfahren, was man braucht, dass man eine gute Lehrerin werden kann.

006

007 A: Mmh.

008

009 I: Und in dem Rahmen schreibe ich, wie du schon weißt meine Diss und ähm ich würde mir gern deshalb mit dir einzelne Aspekte näher anschauen und gern deine Erfahrungen dazu erfragen.

010

011 D: Mmh.

012

013 I: Dann starten wir mit der erste Frage.

014

015

016 D: Okay.

017

018 I: Als erstes würde ich gern von dir wissen, was deiner Meinung nach dazu beigetragen hat oder noch dazu beiträgt, dass du eine gute Lehrerin werden kannst oder werden hast können.

019

020 D: ja.

021

022 I: Was war wichtig für deine Entwicklung

023

024 D: Mmh.

025

026 I: Welche Faktoren haben Einfluss auf die Entwicklung von deinen Kompetenzen gehabt oder haben es immer noch. Ich würde jetzt gern die relevanten Faktoren für dich auf Moderationskarten festhalten.

027

028 D: Mmh.

029

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 2/18

030 I: Da darfst du dich einfach nicht stören lassen, ich schreibe einfach ein bisschen mit und ich frage auch ein bisschen nach, ob der Ausdruck den ich da festhalte, ob das so für dich stimmt.

031

032 D: Okay.

033

034 I: Gut, was würden dir für Faktoren in den Sinn kommen?

035

036 D: Faktoren. Also, dass ich eine gute Lehrerin werde oder immer noch?

037

038 I: Ja, genau. Also was hat zu deiner Kompetenzentwicklung beigetragen, was fällt dir da ein?

039

040 D: Also sicher zum ersten einmal die Ausbildung, die ich erhalte habe.

041

042 I: Ja.

043

044 D: Also das Praxisnahe, das wir auf der PH hatten - natürlich auch mit der Praxis, wo wir in den Schulen waren. Dort hat man am meisten gelernt. Wenn man am Geschehen dran war, man hat viel von den PraxislehrerInnen mitbekommen, die auch einiges mitgegeben haben und natürlich war es immer eine kurze Zeit. Das war ein bisschen schade. Aber ja, und was jetzt so ist mit Kolleginnen, dass man da sich viel austauscht und ich habe wahnsinnig viel jetzt auch DA gelernt, weil ich zwei erfahrene Parallelklasslehrerinnen schon habe, die schon einige Jahre jetzt im Beruf sind. Und ja. Also ich muss ehrlich sagen, es war wahnsinnig fein, dass ich jetzt da die gehabt habe, die mich unterstützt haben. Dass ich da gleich einmal hineingefunden habe und wo ich immer nachfragen kann und also wo mir auch hilft persönlich weiterzukommen. Und dann, was AUCH fein ist, ich habe jetzt da in der Klasse eine Integrationslehrerin, die auch schon einige Jahre im Beruf drinnen ist, zwar nicht so speziell Volksschullehrerin aber trotzdem, sie hat einfach schon wahnsinnig viel Erfahrung gemacht

045

046 I: Ist sie Sonderschullehrerin?

047

048 D: Genau. Sie ist Sonderschullehrerin auch gewesen, genau, aber sie wird jetzt auch dann anfangen in der Volksschule zu unterrichten. Genau. Ja. Doch.

049

050 I: Das sind jetzt einmal die drei, da haben wir jetzt einmal die Ausbildung, das Praxisnahe hast du hier betont, dann der Austausch mit den KollegInnen in der Parallelklasse

051

052 D: Genau. Und auch sonst in der Schule

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 3/18

053

054 I: und auch sonst also generell Kolleginnen und dann die Integrationslehrerin, die jetzt ständig bei dir ist.

055

056 D: ja, wo eigentlich von Di bis Do bei mir ist, also Di, Mi, Do ist sie bei mir.

057

058 I: Also 3 Tage in der Woche vier Stunden.

059

060 D: Genau, drei Tage

061

062 I: Fällt dir sonst noch etwas ein?

063

064 D: Ja, also meine Mama ist auch Lehrerin, wo ich auch von daheim eigentlich ziemlich auch was mitkriege, ja, und wo immer ein bisschen Vorbild war, wo man denkt, ja also, wo man sich also auch austauschen kann, daheim. Ja also auch reden und so.

065

066 I: Sind das Sachen, die du da schon mitbekommen hast, an was denkst du speziell, wenn du die Mama nennst? Also, die ist auch Lehrerin.

067

068 D: ja genau. War ein Ansporn für ich, wo ich nicht genau gewusst habe, was ich jetzt mache, das war auch nicht gleich klar, dass ich jetzt Volksschullehrerin oder Lehrerin werde. Dann wo ich noch nicht genau gewusst habe und nachher auch, also oft Gespräche dann auch mit der Mama und dem Papa natürlich auch geführt habe und dann eigentlich draufkam, ich schaffe wahnsinnig gern mit Kindern, habe auch Pfadi, Pfadileiterin bin ich schon gewesen. Und ja, das war eigentlich auch ein bisschen ausschlaggebend, Pfadileiterin dort, das hat mir immer wahnsinnig gut gefallen und so mit Kindern zu arbeiten und auch zu merken, wenn man etwas mit den Kindern macht, WIE sie motiviert sind und so was hängen bleibt einfach. also das war immer schon zu sehen, wo ich nachher täglich. die Mama hat mich eigentlich drauf gebracht, wie wärs denn eigentlich mit Lehrerin, wenn du Lehrerin werden würdest. Ich habe mir eigentliche NIE Gedanken darüber gemacht.

069

070 I: Obwohl sie Lehrerin war?

071

072 D: Eben obwohl sie Lehrerin war, aber trotzdem war es eigentlich nie so präsent, bis wir wirklich dann einmal ja. Dass ich das dann wirklich, ja, dass ich mir gedacht habe, das wäre eigentlich gar nicht so schlecht.

073

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 4/18

074 I: Könntest du auch probieren

075

076 D: ja genau und mir gefällt es jetzt auch wahnsinnig gut, muss ich sagen, ja.

077

078 I: War es die richtige Entscheidung?

079

080 D: Ja, doch absolut muss ich sagen, ja.

081

082 I: Also jetzt haben wir den Austausch mit den Kolleginnen, das haben wir eh schon gesagt, die Ausbildung, die Integrationslehrerin, dann das deine Mama Lehrerin ist und auch Vorbild und Ansporn für dich war. Ahm, sie dich letztendlich auch dazu gebracht hat Lehrerin zu werden.

083

084 D: Eigentlich schon, mich auf die Idee gebracht. Genau, ja.

085

086 I: Dann habe ich jetzt zwei Karten genommen, das können wir nach ausdiskutieren, ob das eine ist oder zwei. Du warst Pfdileiterin, also das waren deine Erfahrungen, die du dort mitgebracht hast und die Arbeit mit den Kindern, also der Spaß oder die Freude

087

088 D: Genau.

089

090 I: also du hast es gern gemacht.

091

092 D: Genau.

093

094 I: Gibt es sonst noch etwas Anna?

095

096 D: Auf Anhieb jetzt nicht wirklich.

097

098 I: Also, wenn dir noch was einfallen sollte im Laufe des Gesprächs, dann sagst du es.

099

100 D: Genau, dann sag ich es. Passt.

101

102 I: ich denke mir, du hast jetzt eine ganze Reihen genannt und vermutlich sind nicht alle gleich wichtig.

103

104 D: Mmh, ja.

105

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 5/18

106 I: Könntest du jetzt, wenn ich dich bitte, die genannten Faktoren irgendwie der Wichtigkeit nach ordnen, also dass man sagen kann welcher Faktor würde als erstes, als zweites stehen.

107

108 D: und auch wieder im Bezug darauf , eine gute Lehrerin

109

110 I: genau, in Bezug auf deine Entwicklung, auf deine Entwicklung als Lehrperson.

111

112 D: mmh.

113

114 I: jetzt, ich hoffe, du kannst es lesen

115

116 D: das geht gut

117

118 I: jetzt sind es einmal 6 Faktoren, die wir jetzt da haben, wenn du jetzt einmal überlegst, was würdest du ganz an den Anfang stellen.

119

120 D: Zuerst also wahrscheinlich das da,

121

122 I: Die Freude

123

124 D: Das war der Ansporn eigentlich, das ich überhaupt das angefangen habe.

125

126 I: Darf ich das da hinauflegen?

127

128 D: Ja, gut, mmh, (...) ja, mmh, beim Austausch mit den Kolleginnen kommt halt auch noch dazu, wie man sich auch versteht wie man sich versteht.

129

130 I: Genau!

131

132 D: Also wie man sich wohl fühlt. Für mich ist dann auch wichtig, dass ich mich mit denen auch halt verstehen, dass das dann eigentlich das zweite ist, dass ich mich wohlfühle in der Schule, dass ich Ansprechpartner habe dort. So, nachher (...) Die Ausbildung ist ganz wichtig gewesen, dort habe ich auch wahnsinnig viel gelernt und manche Sachen, die ich nicht wirklich brauchen habe können, die einfach nur ein bisschen Zeit aufwändig waren, aber muss ich schon sagen, durch das habe ich auch ganz eine andere Sichtweise für ganz bestimmte Sachen gehabt, muss ich sagen also, das muss ich schon sagen an dritter Stelle.

133

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 6/18

134 I: Dann setzen wir das an die dritte Stelle, die Ausbildung

135

136 D: So und ja, mmh, da ist halt auch immer schon der Austausch auch, dass man nicht ganz allein in der Schule, in der Klasse steht, gerade wenn man sich jetzt nicht ganz sicher ist, am Anfang, wenn man nicht weiß, wie würdest du das jetzt machen, was hast du für Erfahrungen, finde ich das schon ganz super. Das finde ich GANZ fein, dass ich da eine Integrationslehrerin habe, wir verstehen uns auch ganz gut, also

137

138 I: dass noch jemand zweiter da ist

139

140 D: genau, genau. Dann würde ich das mit der Mama, das ist auch immer wieder schön mit daheim, dass man sich austauschen kann, was hast Du für Erfahrungen gemacht und so. Und ja, das dann an letzter Stelle.

141

142 I: Dann sage ich jetzt einmal Danke! Jetzt wir haben jetzt da ahm, mir ist jetzt aufgefallen, du hast da einen Aspekt genannt und zwar an zweiter Stelle für den ich mich in der Doktorarbeit speziell interessiere und über den Punkt würde ich gern jetzt ein bisschen genauer reden. D.h. das waren jetzt persönlich die Sachen, die würden wir jetzt so quasi verlassen und wir würden uns auf diesen Bereich konzentrieren.

143

144 D: ja.

145

146 I: Dann nehmen wir das jetzt einfach einmal so daher, wir sortieren es dann wieder ein wo es herkommt (die Moderationskarte) Ahm, ja, einfach das Lehrerkollegium. Also ich kann dazu sagen, ich war ja selber 14 Jahre im Schuldienst. Und während meiner Anfangszeit als Lehrerin habe ich auch unterschiedliche Lehrkörper erlebt und auch das ganz unterschiedlich empfunden und kennengelernt. Jetzt würde mich interessieren, wie erlebst DU dein Kollegium? Was fällt dir einfach dazu ein?

147

148 D: Ja ich muss sagen, ich habe meine Praxis mal, bin ich für 2 Wochen schon dagewesen, wo jetzt meine Direktorin, die hat dort noch unterrichtet, bin ich dort in der Klasse gewesen für zwei Wochen und habe eigentlich ein paar schon gekannt und weil ich auch selber da von Latschau komme, kennt man ein paar vom Sehen her und, ja, also ich habe einfach, weil ich bin ja erst zwei Monate später, ich bin ja erst im November hergekommen, weil ich ja in Höchst war, dann hat man mich eben da nötig gebraucht, ja, also man ist halt auch froh gewesen, dass ich herkommen kann, dass ich die Klasse übernehmen kann, eine vierte auch, ganz wichtig, oder, dass da nicht so ein Wirbel drinnen ist. Also ich bin GANZ herzlich

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 7/18

aufgenommen worden, war wirklich ganz nett, auch Parallelklasslehrerinnen, die gleich gesagt haben, also wenn du irgendwas brauchst, nur kommen, nur fragen, da muss ich gar nicht dran denken, dass irgendwas, also einfach überkommen und fragen. und die einen auch, ganz nett, wirklich. Mit machen hat man halt mehr zum Tun mit andern etwas weniger, also wirklich ganz gut aufgenommen worden. Auch wo ich mir sage, wenn ich Hilfe brauch oder irgendwas, sie wissens noch selber, von früher am Anfang, ist man froh, wenn man viele Sachen auch mitkriegt irgendwie, dass man sich da auch austauscht.

149

150 I: Wenn du jetzt eine konkrete Situation beschreiben könntest, WO das Kollegium jetzt wichtig war oder ist, fällt dir dazu etwas ein?

151

152 D: Ja, also grad am Anfang jetzt da, also mit der Klasse, also ja, die Klasse kennt sich halt schon, die sind jetzt schon 4 Jahre miteinander in die Klasse und du stehst da nachher ganz allein drinnen und sie haben, sie haben mich gerade die Integrationslehrerin ist da auch gleich, wo mich schon angerufen hat, ich habe es eben am Do erfahren, am Mo habe ich anfangen können. Eben und dort wirklich also hat sie mir auch Tipps noch gegeben, hat mich angerufen und gesagt, schau auf das da, das sind Kinder, auch spezielle schon genannt, schau auf das ein bisschen, nicht dass sie dich dann überrennen, dass du dastehst oder so, dass du nachher nicht weißt und so

153

154 I: Vorinformationen

155

156 D: Genau Vorinformationen

157

158 I: die dir den Einstieg erleichtern hätten sollen erleichtern

159 D: Ja genau, dass ich da jetzt hereinstehen kann, dass man gleich starten kann und nicht dass da nachher, also dass sie mir da Tipps gegeben hat.

160

161 I: Also hast du von Anfang an schon, als du da hereingekommen bist, gewusst, was auf dich zukommt.

162

163 D: Eigentlich schon genau.

164

165 I: Was war das dann konkret?

166

167 D: Es war z. B. so halt, dass die Lehrerin, die sie eben kurz gehabt haben, dass die den Morgenkreis da drinnen im kleinen Raumlein gemacht hat, mit den Stühlen auch mit 24

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 8/18

Kindern da drinnen und das einfach. Die Kinder haben das auch gleich. Die Integrationslehrerin war dann auch lang herinnen, also ich glaube zwei Wochen und hat dann auch gesagt, es funktioniert einfach nicht. Ok, die Kinder fragen zwar gleich, setzen wir uns wieder hinein. Ich soll das gleich so machen, dass wir heraußen mehr Platz haben. Oder auch wegen dem Umsitzen. Sie würden sich ALLE Woche einmal herkommen und sagen „Wann tun wir jetzt umsitzen, tun wir heute umsitzen?“ Wir haben das so ausgemacht, dass ich dort auch gleich Bescheid weiß und so Kleinigkeiten eigentlich. Aber wenn du jetzt nicht drauf gefasst bist, dann denkst du

168

169 I: was sage ich jetzt?

170

171 D: oder wir die Klasse auch

172

173 I: also dann ist man sicherer

174

175 D: Genau, also einfach ein bisschen drauf schauen oder wenn Kinder halt auffallend sind, einer hat da sonderpädagogischen Sonderbedarf gehabt, der ihn jetzt nicht mehr hat, aber der ein wenig vom Verhalten, verhaltensoriginell ist, dass ich auf den ein bisschen schauen soll, der sitzt auch alleine, ist dort alleine noch gesessen und so, dass ich da schon ein bisschen den Überblick habe und so. Gerade auch Namen hat sie mir ein bisschen gesagt.

176

177 I: also so Eigenheiten von der Klasse

178

179 D: Ja genau

180

181 I: Also was sind das für Schüler

182

183 D: ja genau.

184

185 I: das war jetzt eine ganz konkrete Situation, das war beim Einstieg, dass du vorher schon gewusst hast, wie die Klasse ist, wie es sein wird.

186

187 D: ja.

188

189 I: wie es sein wird, was auf die zukommt

190

191 D: ja genau, wo ich mit Kolleginnen auch schon geredet habe, wo ich da war und wo ich

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 9/18

telefoniert habe auch mit der Integrationslehrerin, war eigentlich schon vorher, bevor ich richtig da angefangen habe. Wo das eigentlich schon abgelaufen ist, wo ich ganz fein gefunden habe.

192

193 I: Da war ja dann nicht viel Zeit

194

195 D: Eben, da war das Wochenende eigentlich von Fr bis So.

196

197 I: ein intensives Wochenende

198

199 D: Genau, absolut, mmh.

200

201 I: Gibt es noch eine Situation wo das Kollegium für dich wichtig war?

202

203 D: Ja, gerade bei so kleinen Sachen in der 4. Kl. man hat die Fahrradprüfung und sonst wenn Theatersachen sind oder gerade mit dem Projekt X, man hat das dann immer schon ein bisschen mitgekriegt bei der Praxis auch, aber so richtig wie es dann abläuft. Und da war auch immer ganz fein, also die eine Parallelklasslehrerin, die das immer alles geregelt hat, die hat uns dann nur noch Zettel gegeben und gesagt, so, das müsst ihr den Kindern noch geben und alles. Also wirklich, die dich aufgenommen hat und gesagt hat, ICH weiß schon wie das funktioniert, ich SAGE dir auch wie es funktioniert. Und einfach gerade bei der Fahrradprüfung wo es ganz fein war, also mit der theoretischen Prüfung als auch mit der praktischen, wie das alles abläuft. Und die das eigentlich auch in die Hand genommen hat, mir nachher GENAU alles erklärt hat, wie man es macht aber eigentlich, dass ich nicht wirklich soviel zu tun habe, sondern dass ich nachher das ja, das habe, was ich brauche dann und das war ganz fein, also wirklich. Da bin ich froh gewesen, weil da wäre ich sonst sicher lang dran gesessen, bis ich da wirklich herausgefunden hätte, was man jetzt da machen muss und so. Also das war erst jetzt kürzlich.

204

205 I: Also so hat sie dir, ähm, auf der einen Seite Sicherheit gegeben eigentlich in dem auch

206

207 D: Genau, genau

208

209 I: Was du (...) zu beachten hast und auf der anderen Seite ist es auch eine Arbeitserleichterung

210

211 D: Ja, ein bisschen abgenommen, viel Zeit hätte es sonst in Anspruch genommen bei mir.

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 10/18

212

213 I: Gibt es noch etwas, Anna, fällt dir noch etwas ein?

214

215

216 D: Was fällt mir sonst noch ein? So bei Konferenzen oder so haben wir jeden Monat. Jeden Monat haben wir eine Konferenz auf der ganz genau noch Sachen besprochen worden sind und gerade auch wenn jetzt irgendwas wo alle schon genau wissen wo es geht und ich nachher drinnen sitze und ich mir denke, was?, was geht, und dann andere schon sagen, bevor ich mich melden kann, aber die Anna weiß doch das noch nicht so genau, die ist doch erst kurz da und so, dass es dann noch mal genau für mich erklärt wird und das ist ja auch, das ist ganz toll.

217

218 I: Also da hast du die Möglichkeit, auch im Großen, wenn ihr eine Konferenz habt auch dort zu fragen,

219

220 D: Genau

221

222 I: Es ist nicht so, dass du denkst, ich frage lieber später

223

224 D: Genau, das ist wirklich voll super, ganz offen auch, dass man da fragen kann

225

226 I: Und sogar die anderen denken da noch mit

227

228 D: ja genau, das ist echt

229

230 I: das ist fein

231

232 D: ja, genau, das habe ich auch ganz fein empfunden.

233

234 I: Du hast jetzt da einige Situationen genannt, wenn du auf das Kollegium zurückgreifen kannst und wenn es wichtig für dich ist. Mich würde jetzt interessieren, treffen die Aussagen jetzt nur auf einzelne zu, oder hast du das Gefühl es trifft auf viele Kolleginnen zu?

235

236 D: Also es kommt schon drauf an, also in der Intensität auch. Also es sind gewisse, mit denen man halt auch ganz viel zu tun hat, wo man sich jetzt auch schon, ich weiß nicht, mehr aneinander gewöhnt hat und einfach, gibt es so ganz spezielle auch. Aber so im Großteil komme ich eigentlich mit allen ganz gut zurecht. Man redet dann auch am Morgen einmal, wie

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 11/18

man es hat und alles und sonst wie es läuft, da bekomme ich auch Tipps von anderen, also ganz toll. Es gibt schon gewisse, fünf oder so, fünf Leute mit denen man einfach ganz viel zu tun hat, weil man gerade auch in der gleichen Klasse unterrichtet oder so.

237

238 I: Wie viele Personen sind es ungefähr, du kannst auf die zurückgreifen?

239

240 D: Also 5 sind es einmal sicher.

241

242 I: Also 5 sind es sicher, aber du hättest auch das Gefühl

243

244 D: Dass ich zu jedem anderen auch, ja doch

245

246 I: Eigentlich auch gehen kannst.

247

248 D: Ja, da habe ich wirklich das Gefühl.

249

250 I: Ahm, ich würde jetzt gerne noch auf ein paar konkrete Aspekte zu sprechen kommen, wonach sich Lehrkörper unterscheiden können und du hast vielleicht auch schon Unterschiede festmachen können, weil du warst ja schon, du hast jetzt zwei Lehrkörper so kennengelernt, zwar nur zwei Monate lang, aber vielleicht kann das beitragen zu dem Thema. Lehrkörper können unterschiedlich mit Herausforderungen oder mit Schwierigkeiten umgehen, also z.B. bei Schwierigkeiten mit Eltern mit Schülern, Unstimmigkeiten im Lehrkörper, einfach jetzt nur ein paar Beispiele, um diese zu nennen. was hast DU für eine Idee davon oder für ein Gefühl, wie geht DEIN Kollegium jetzt mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?

251

252 D: Das ist auch ganz unterschiedlich, es gibt also schon Leute, die sich freuen, dass wieder eine Herausforderung da ist, dass mal irgendwas wieder neu ist und so und andere, bei denen man merkt, dass sie schon ein bisschen überfordert sind. ABER wo dann auch wissen, da ist ein Halt nach hinten, da kann man einfach zur Direktorin gehen und ihr das Problem schildern, die hat auch wahnsinnig viel Erfahrung schon, die dir dann auch helfen kann und alles. Also es kommt ganz auf den Typ drauf an, es gibt ganz unterschiedliche da im Kollegium wirklich also.

253

254 I: Da erlebst du jetzt so große Unterschiede

255

256 D: Ja genau, es kommt halt auch ganz individuell auf die Lehrperson drauf an, es sind ganz verschiedene Charaktere herinnen, wirklich also durch die Bank wirklich, ganz unterschiedlich

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 12/18

sind und die auch unterschiedlich reagieren drauf.

257

258 I: Also kann man sagen, es ist ein Teil, der Herausforderungen gerne annimmt und ein Teil, der dem eher skeptisch gegenüber steht.

259

260 D: Ja, genau, die dem ganzen am liebsten aus dem Weg gehen würden, ja genau

261

262 I: Und wenn jetzt z.B. Schwierigkeiten auftreten, wie geht dann das Kollegium mit denen um?

263

264 D: Man versucht halt zum Diskutieren, es kommt drauf an, was für ein Thema es dann auch ist,

265

266 I: Fällt dir ein Bsp. oder so ein?

267

268 D: Beim letzten Mal also, da haben wir jetzt gesagt, dass wir es so machen, die Kinder sind bis jetzt immer um viertel vor 8 heraufgekommen und jetzt haben wir eben gesagt, wir würden es eben gern so machen, dass sie um fünf nach halb einfach nacheinander heraufkommen könne. Dass sie dann bis um 10 vor, bis der Unterricht dann anfangt, einfach in der Klasse schon sein können und ja, und manche haben das halt nicht so gut gefunden, weil am Morgen ist die Zeit, wo wir noch am Kopieren sind, wo wir noch ein bisschen schwätzen können, die Lehrer untereinander und da hat es eine brutale Diskussion dann auch gegeben. Die, die wirklich gesagt haben, also das kann ich mir gar nicht vorstellen und alles, und ja, was die meisten dann auch gestört hat, man hat sonst immer abgestimmt und dort hat einfach die Direktorin gesagt, sie möchte das jetzt einfach einmal ausprobieren und dann schaut man, wie das ist. Da hat man auch diskutiert, also dass sie erst 10 Minuten, also dass sie erst um 20 vor kommen, dann haben wir noch ein bisschen mehr Zeit und jetzt hat man es dann aber trotzdem so gemacht, und es läuft jetzt eigentlich auch ziemlich gut, aber am Morgen, es ist halt jetzt schon, du musst halt jetzt schon um viertel nach sieben oder 20 nach sieben da sein,

269

270 I: Damit du vorher noch kopieren kannst

271

272 D: Genau, dass das alles gemacht hast.

273

274 I: Wie war die Anregung, wie ist man auf das gekommen?

275

276 D: Ja, man hat das eigentlich nur kurz besprochen und eben die Direktorin hat dann eh schon gesagt, sie weiß, dass da schon eine Diskussion wird und manche die wirklich da ganz grob

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 13/18

auch dagegen geredet haben, also das können sie sich gar nicht vorstellen.

277

278 I: Und von wem ist das dann gekommen? Der Wunsch, dass man da 10 Minuten?

279

280 D: Eigentlich, das war die Idee von der Direktorin.

281

282 I: War die Idee.

283

284 D: Genau, dass die das eigentlich, wo sie so ein kleines Grüpple gehabt haben, sonst noch auch

285

286 I: Wie kommt man eigentlich drauf, so was ändern zu wollen? Weißt du den Hintergrund hat man das begründet?

287

288 D: Genau. Weil man schon eben in anderen Schulen gesehen hat, dass es gut klappt und so und weil es einfach Streitereien immer gibt, wenn sich die Kinder angestellt haben, obwohl das am Morgen nicht so bei mir war, sondern eher in den Pausen. Am morgen kommen sie eigentlich ganz ruhig herauf. Und es wär jetzt nicht, aber mir störts nicht so, ich habe eine brave Klasse, sie erzählen mir noch ein bisschen was, gehen auch schon an den Platz hinüber also es geht eigentlich gut, ich kann nebenbei schon sogar noch ein bisschen was herrichten und ja, doch, aber bei manchen ist es halt anders, wo du halt dann auch Kinder drinnen hast, die eh schon immer ein bisschen laut sind, ist es halt am Anfang am Morgen nicht SO angenehm. Wenn du noch deine Viertel Stunde noch eigentlich hättest, um dich vorzubereiten und alles und ja.

289

290 I: Also da ist jetzt eine Idee von der Leiterin gekommen, die ist goutiert worden von manchen aber nicht von allen und sie hat dann letztendlich entschieden und gesagt, probieren wir es jetzt einmal.

291

292 D: Genau.

293

294 I: Jetzt, hat man da einen Zeitpunkt ausgemacht, bis wann man das jetzt

295

296 D: Wir haben gesagt bis zur nächsten Konferenz, dann bespricht man es, wenn es gar nicht funktioniert, dann werden wir das wieder aufheben und sonst macht man das halt weiterhin so oder dass man halt sagt, jetzt 5 Minuten halt doch länger, dass sie dann erst um 20 vor heraufkommen und das werden wir dann besprechen, wenn wir Ende Mai dann wieder

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 14/18

Konferenz haben.

297

298 I: Kann man sagen, das ist eigentlich, dann wäre ich beim nächsten Punkt, es gibt auch Unterschiede wie sich Lehrkörper Ziele setzen. Kann man sagen, dass das jetzt einmal ein Ziel ein gemeinsames, vom Lehrkörper wäre - sage ich jetzt? Das ähm, die Änderung von dieser Eingangsphase, was sage ich Eingangsphase, MORGENphase von den Kindern. Dass das ein Ziel, ein gemeinsames Ziel jetzt ist.

299

300 D: Ja eben, manche haben gesagt, sie möchte das GAR nicht eigentlich. Aber wir haben jetzt gesagt, man kann jetzt halt nicht sagen, nein, ich mag das gar nicht machen aber ja, eben wir haben jetzt gesagt, wir schauen uns das jetzt einmal an und dann können wir uns wieder austauschen und sagen wie es bei jedem gelaufen ist und wie das so funktioniert hat.

301

302 I: Mmh.

303

304 D: Ja, eben das werden wir dann am 7. eben besprechen und schauen ob wir das beibehalten.

305

306 I: Also da bringt dann jeder seine Erfahrungen ein und nachher diskutiert man das noch einmal.

307

308 D: Genau, dass man das nachher dann abstimmt.

309

310 I: Ahm, gibt es da, wenn wir jetzt irgendwie schon Ziele angerissen haben, Lehrkörper unterscheiden sich, inwiefern und wie sie sich Ziele setzen. Ahm, fällt dir noch etwas ein, wo du dir denkst, das könnte ein gemeinsames Ziel sein oder das IST ein gemeinsames Ziel, da jetzt im Lehrkörper?

311

312 D: Mmh, das ist eine gute Frage, da muss ich überlegen, ja, gerade auch so Veranstaltungen, die man dann macht, z. B. Spielefest oder so irgendwas, wo auch nachher zusammengesessen wird und diskutiert wird, wie können wir das machen und einfach auch, eben das gemeinsame Ziel, dass wir das dann eben machen oder auch Lehrerausflug auch, wo man das zusammen eigentlich gemacht hat, das organisiert hat. Es sind eigentlich öfter so Situationen, wo man nachher ein Ziel

313

314 I: Also Ausflug oder mit den Kindern ein Abschlussfest

315

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 15/18

316 D: Oder bei den Projekttagen, wie man die gestalten könnte am Schluss dann mit den Kindern und so, dass man dort, dass man das eigentlich (...)

317

318 I: Hast du das Gefühl, wenn jetzt so ein Ziel ansteht also wie (...) ein schönes Abschluss-Sportfest oder wie hast du gesagt?

319

320 D: Spielefest.

321

322 I: Spielefest, oder ähm die Planung von einem Lehrkörperausflug, oder was hast du noch gesagt, oder jetzt auch die Morgenphase mit den Kindern, hast du das Gefühl, dass die Ziele dann auch, konsequent auch verfolgt werden?

323

324 D: Ja, das werden sie schon, also die Direktorin schaut auch da ganz genau drauf und es wird auch immer wieder, dass man es wieder in Erinnerung gebracht wird, wenn man es jetzt gerade einmal, was weiß ich, also man hat das auch dann vorher schon gesagt, dass wir das am Morgen dann machen, dass wir gerade am Vortag noch mal gesagt hat, du, nicht vergessen, ab morgen machen wir dann das, also da schaut man dann schon. Oder sonst, dass wir auch Nachrichten in unseren Fächern dann drinnen haben, dass man da jetzt nichts vergessen oder so, also da schaut man schon ganz genau drauf, was ich auch gut finde, also absolut.

325

326 I: Wird das irgendwie über die Rolle der Leiterin, also das ist sie, sie ist diejenige die eigentlich auch schaut, dass die Ziele dann auch verfolgt werden.

327

328 D: Ja, genau, doch, die da nachher auch schaut und am Schluss dann auch das Feedback und, also schon mit allen gemeinsam, aber wo das eigentlich dann auch abschließt.

329

330 I: Erinnern sich die Lehrerinnen dann auch gegenseitig an solche Ziele? Kommt das auch vor?

331

332 D: Doch, das kommt auch vor. Gerade, die, die viel zusammenarbeiten, wo das natürlich dann auch ein Thema ist, die sich dann auch erinnern, klar, doch.

333

334 I: Jetzt, wenn wir zur Leiterin jetzt kommen, ahm, welche Rolle hast du das Gefühl spielt da die Schulleiterin, ist sie eher Teil vom Kollegium oder hast du das Gefühl, gibt es eine Hierarchie und bestimmt einfach die Leiterin oder werden Entscheidung gemeinsam getroffen?

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 16/18

335

336 D: Nein, also ich hätte schon das Gefühl es werden Entscheidungen zusammen getroffen und ich hätte auch das Gefühl es ist so, sie ist ja vorher da schon lange Lehrerin gewesen, also erst seit dem letzten Jahr ist sie eigentlich Direktorin und vorher immer mit den einen zusammengearbeitet hat und drum, man merkt jetzt nicht so die Hierarchie eigentlich nicht wirklich, wir wissen sie ist die Direktorin, sie leitet das auch und das passt auch, aber man merkt jetzt nicht, dass sie meint jetzt höher zu stehen oder so also absolut nicht, also sie hilft und schaut.

337

338

339 I: Also sie hilft und schaut, dass es Euch gut geht

340

341 D: Absolut und bei Entscheidungen gibt es schon, dass sie jetzt sagt, sie muss das jetzt halt wenn es jetzt halt nicht einig wird, muss halt SIE die Entscheidung dann treffen aber sie schaut schon, dass wir also auch eingebunden sind. Das merkt man auch, gerade jetzt auch bei der Konferenzen und alles, wo ausdiskutiert wird und doch, da schaut sie gut drauf.

342

343 I: Und wo merkt man das dann?

344

345 D: Ja, kommt ganz drauf an. Ja, gerade auch wie mit den Sachen also jetzt am Morgen, wie man das dann macht oder dass man abstimmt oder Lehrerausflug, wie man das dann nachher macht, oder auch eben nächstes Jahr haben sie schon wieder die neuen Materialien und Bücher und so bestellt, dass man dort dann auch schaut, was man alles, sie gibt halt den Rahmen auch vor, wie viel man ausgeben kann, ja und so, dass man dort dann halt auch, es sind ganz verschiedene Themen, wo sie wirklich drauf schaut.

346

347 I: Jetzt möchte ich gern zum Abschluss noch mal auf die genannten Faktoren kommen, du hast das da also schon an zweiter Stelle genannt, ah, würdest du jetzt nachdem wir so miteinander geredet haben, ahm, schauen wir einfach noch mal auf die Bedeutung da von dieser Rangreihe zurück, würdest du jetzt, ahm ihm Hinblick auf das jetzt noch mal was ändern wollen, also in Hinblick auf die Reihenfolge?

348

349 D: Also ich finde schon, die Freude, die Arbeit mit den Kindern steht schon an erster Stelle, drum mache ich diesen Job auch und tu es gern. Komme jeden Morgen gern her und habe eine Freude mit den Kindern. Und ja. Ich finde eigentlich schon, dass schon alles irgendwie zusammenspielt, aber wenn man es ordnen muss, denke ich schon, dass das schon immer noch die gleiche Reihenfolge hat.

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 17/18

350

351 I: Ist es nicht, dass du das Gefühl hast, du würdest irgendwie noch mal etwas ändern wollen?

352

353 D: Ja, vielleicht dass man gerade die Integrationslehrerin und der Austausch, dass man das eigentlich zusammentun könnte

354

355 I: Weil die ja eigentlich auch zum Kollegium

356

357 D: Ja genau, die gehört da dazu, dass man es so dann machen würde.

358

359 I: Ja, die gehört da dazu. Plus 2 - eine Ebene.

360

361 D: Genau, das wäre jetzt noch das was man ändern könnte

362

363 I: Mmh. Okay, dann kommen die zwei daher

364

365 D: Und sonst würde ich es eigentlich so lassen, ja mh, ja.

366

367

368 I: Jetzt würde mich am Schluss noch interessieren, ist etwas noch etwas Wichtiges von dir noch, das dir noch eingefallen ist im Laufe vom Gespräch, das ich vergessen habe oder was du noch ergänzen möchtest zu dem Gespräch?

369

370 D: Eigentlich. Mir tät jetzt gar nichts einfallen.

371

372 I: Fällt dir nichts ein? Hast du das Gefühl es passt so?

373

374 D: doch, dass wir jetzt alles so besprochen haben und so

375

376 I: Dann sage ich dir vielen, vielen Dank für deine Unterstützung.

377

378 D: Ja, sicher.

379

380

381

382

383

Date: 12.10.2013

P 9: bLP9

Page: 18/18

384

385

386

Anhang B10 Transkript bLP10

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 1/17

001

002 bLP10

003 Interviewerin: I

004 Befragte/r: C

005

006 C: Und wenn ich etwas nicht weiß, was mache ich dann?

007

008 I: Dann sagst du es einfach, das ist gar kein Problem. Also: Du bist Teilnehmerin im Alpha Projekt. Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg und Ziel des Projektes ist ja die Optimierung der LehrerInnenausbildung und zwar im Vergleich von Deutschland, Schweiz und Österreich. Wir möchten dort unter anderem erfahren, was man braucht um eine gute Lehrerin zu werden. Und im Rahmen des Projektes schreibe ich, wie du schon weißt, meine Doktorarbeit. Dh., ich würde deshalb gerne einzelne Aspekte näher anschauen und deine Erfahrungen dazu erfragen. Dann starte ich mit der ersten Frage und zwar, als erstes würde mich interessieren, was DEINER Meinung nach dazu beigetragen hat, dass du oder noch beiträgt, dass du eine gute Lehrerin werden kannst. Also, was war da wichtig für deine Entwicklung?

009

010 C: Persönlich oder in der Ausbildung?

011

012 I: Persönlich, ohne Einschränkung. Welche Faktoren hatten einen Einfluss auf die Entwicklung deiner Kompetenzen als Lehrerin oder haben es immer noch? Die für dich relevanten Faktoren würde ich gerne sammeln und auf Moderationskarten gerne festhalten. Einfach, was so kommt.

013

014 C: Bei mir ist es ganz sicher auch, dass ich, seit ich ganz klein bin, bei der Pfadi war. Also das hat mich sicher beeinflusst. Wenn du vielleicht Verein aufschreibst, ich weiß es nicht.

015

016 I: Ja, gut.

017

018 C: Einfach so das Soziale, miteinander, der Umgang. Durch das, da habe ich dann auch geleitet, dass das dann und da habe ich auch ganz viel mit Kindern zu tun gehabt.

019

020 I: Ja, also deine Tätigkeit dort im Verein, als Leitungstätigkeit mit Kindern zu tun haben. Leitung und Kinder schreibe ich noch dazu.

021

C: Ja, (...) Dann, denk ich, meine Mama und meine Gota - also allgemein meine Familie. Meine Mama ist Lehrerin, meine Gota ist Lehrerin und mein Uropa war Lehrer, einfach so - was ich so von klein auf mitbekommen habe irgendwie. ...

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 2/17

022

023 I: Also die Mama ist Lehrerin, die Gota, der Opa sogar?

024

025 C: Der Uropa.

026

027 I: Ja.

028

029 C: In der Urform.

030

031 I: Ganz klassisch.

032

033 C: Ja.

034

035 I: Das sind einmal die zwei Faktoren. Fällt dir sonst noch was dazu ein?

036

037 C: Ja, ALLGEMEIN mein CHARAKTER, also ich denke einfach, so wie ich bin, als Person.

038

039 I: Ja.

040

041 C: Ja, schon. Das mir das auch in Vielem hilft, dass ich nicht auf den Mund geflogen bin, dass ich, dass ich einen guten Humor habe, denke ich. Das ist alles, finde ich wichtig in der Klasse.

042

043 I: Deine Persönlichkeit.

044

045 C: Mhmm.

046

047 I: Was hat noch zu deiner Entwicklung beigetragen, zu deinen Kompetenzen?

048

049 C: Natürlich in der Ausbildung einfach, das Didaktische, dass ich dort nicht nur - das sind jetzt eher so soziale Sachen - und das Didaktischen, dass du halt auch weißt wie du was aufbaust und wie.

050

051 I: Mhm, also so das Handwerkszeug.

052

053 C: Ja genau, die GRUNDLAGEN.

054

055 I: Hm, das du in der Ausbildung mit in deinen Beruf genommen hast.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 3/17

056

057 C: Ah, einen TEIL (lacht).

058

059 I: Die Grundlagen, haben auch dazu beigetragen.

060

061 C: Hm.

062

063 I: zu deinen Kompetenzen.

064

065 C: Hm.

066

067 I: Also, das sind jetzt so Faktoren, die beigetragen haben oder sind. Fallen dir dazu noch welche ein, die immer noch dazu beitragen oder gibt's da noch

068

069 C: Ähm. Ältere Lehrer oder halt allgemein die Kollegen. Wenn ich zu denen. Kann ich AUCH fragen, die sagen mir dann auch was vielleicht Gescheiter wäre oder was nicht so gut ist oder so.

070

071 I: Äh, also durch den Austausch, Informationsaustausch. Du hast gesagt sie sagen dir was, Gescheiter wär.

072

073 C: Oder halt, ich mein, sie unterstützen einem in dem Sinne, dass, wenn ich was habe und wenn es auch nur so was Organisatorisches ist und ich dann (.) jemand brauche, weil ich noch nie Fahrradprüfung gehabt habe. Ganz aktuell, grad jetzt. Fahrradprüfung: Mensch, wie läuft das da. Woher soll ich das wissen, weil in der Ausbildung habe ich es nicht. Mama ist auch schon lang her, meine Gota hat auch ein Kind das ist alles so DAS Zeug kann ich von denen nicht nehmen und dann nehme ich halt sie.

074

075 I: Dann kannst du in dem Fall auf deine Kollegen zurückgreifen an der Schule.

076

077 C: Ja. Auf jeden Fall.

078

079 I: Ja, das wäre jetzt ein ganz ein aktueller Punkt.

080

081 C: Ja, voll. Voll.

082

083 I: Der immer noch zur Entwicklung deiner Kompetenz ein wichtiger Faktor ist.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 4/17

084

085 C: Bis man halt einmal alle Klassen durch hat. Weil in jeder Klasse gibt es etwas, das
Besonders ist und man nicht so, finde ICH.

086

087 I: Ja, kann ich beistimmen.

088

089 C: Ja (lacht). Ähmhhh.

090

091 I: Gibt's noch etwas?

092

093 C: (seufzt)

094

095 I: Das ist schon eine ganze Reihe.

096

097 C: ...

098

099 I: Vielleicht gibt's noch was.

100

101 C: .. Nicht, dass mir noch was spontan einfällt. Ich denke, das sind so die wichtigsten Sachen.

102

103 I: Jetzt, da liegt ja eine ganze Reihe und ich denk mir, vermutlich sind aber für dich nicht alle
gleich wichtig. Es sind wichtige, manche wichtig, manche weniger wichtig. Jetzt könntest du
die genannten Faktoren der Wichtigkeit nach ordnen? Wäre das möglich? Also, was würde
denn als erstes, zweites, drittes stehen.

104

105 C: ..

106

107 I: Eine Reihung geben.

108

109 C: Ja, als erstes würde ich meinen Charakter nehmen. Dann, als zweites, also kann man auch
zwei auf Platz zwei tun?

110

111 I: Ja.

112

113 C: Dann würde ich nämlich die Mama, Familie und Pfadi auf Platz 2. (..) Ja und (.)
Ausbildungsgrundlagen auf Platz 3. (..) Und Kollegen eigentlich auch auf Platz 3 oder so
zwischen Platz 2 und 3 irgendwie. Geht das?

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 5/17

114

115 I: Ja, also wären.

116

117 C: Ja.

118

119 I: Wären die also eher drei und das eher vier? Oder? Oder beide. Wie gefällt dir.

120

121 C: Ja, eher so, eher im 2er.

122

123 I: Also eher auf der Ebene.

124

125 C: Ja, aber auch nicht ganz (lacht).

126

127 I. Nicht so stark, jaja tu.

128

129 C: Ja.

130

131 I: Tu nur überlegen. Nicht so stark wie Mama und.

132

133 C: Nein, nein nicht wirklich aber brutal wichtig trotzdem.

134

135 I: Dann würden wir es aber da so nehmen.

136

137 C: So ja.

138

139 I: So?

140

141 C: Ja, machen wir es einfach so. Ja, 3.

142

143 I: Vielleicht wird's im Laufe vom Gespräch noch klarer.

144

145 C: Mhm.

146

147 I: Dann haben wir da 3.

148

149 C: Soll ich sie machen? (Anmerkung: die Nummer 3 auf die Moderationskarte schreiben)

150

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 6/17

151 I: Grundschullehrerin.

152

153 C: (lacht laut).

154

155 I: Ja, okay. Also, ah, da liegen jetzt die Faktoren, die für dich wichtig waren, oder bzw. noch sind. Und mir fällt auf, dass du EINEN Punkt genannt hast der mich in der Doktorarbeit interessiert.

156

157 C: Mhm.

158

159 I: Und zwar ist das DER Punkt.

160

161 C: Mhm.

162

163 I: Wenn wir jetzt schauen, dass war jetzt sehr persönlich von dir. Wenn wir da jetzt mal den Fokus auf das legen würden.

164

165 C: Mhm.

166

167 I: Nämlich das Lehrerkollegium. Wie du das auch schon erwähnt hast, ein Lehrkörper kann für eine junge Lehrerin sehr wichtig sein. Ich hab das selber auch erlebt. Ich war 14 Jahre selber im Schuldienst und auch als junge Lehrerin habe es ganz unterschiedlich erlebt, also ganz unterschiedliche Lehrkörper. Ahm habe ich kennen gelernt und auch ganz unterschiedlich empfunden. Jetzt würde mich interessieren, wie erlebst du das jetzt dein Kollegium. Einfach.

168

169 C: Ja, super, weil ich war da auch schon im Praktikum im 2. Semester. Also Tagespraktikum, ich glaub es war das 1. Und ich hab mich da einfach schon an der Schule allgemein, mit den Leuten, im Gebäude ganz wohl gefühlt. Und dann war ich auch schon an anderen Schule, wo du einfach hereinkommst ins Konferenzzimmer und es strahlt so was aus, so was, du würdest dich jetzt einfach nicht was fragen trauen. Bei uns ist es einfach, wenn ich was habe oder so dann frag ich und ich habe auch ein ganz, ganz schwieriges Elternpaar und zum Beispiel (.) würde ich mich auch dort (.) sofort mit denen drüber reden und sie sagen mir dann auch was sie mir vielleicht raten würden. Das ist einfach ganz, extrem wichtig. Weil, wenn ich das nicht könnte - natürlich habe ich meine Familie, mein Freund und alles, aber es ist nicht (.), nicht das gleiche. Das ist ja logisch, weil sie sind, klar sie sind da live mitten im Geschehen.

170

171 I: Ja.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 7/17

172

173 C: Meine Nachbarlehrerin kennt die auch, die hat die auch in der Klasse. Und dann, das tut einfach gut. Das ist einfach extrem wichtig, find ich.

174

175 I: Hm. Also das wäre jetzt eine ganz konkrete Situation.

176

177 C: Voll.

178

179 I: In der Elternarbeit zum Beispiel.

180

181 C: Total, ja.

182

183 I: Jetzt, fallen dir eventuell noch weitere Situationen ein, wo man sagen kann, das Kollegium ist/war für dich noch wichtig?

184

185 C: Einfach auch, weil es gut tut, einmal so ein Kompliment hören, von Älteren. Also, wirklich, eine Lehrerin hat mir einmal, das Letzte mal, als es mir echt nicht so gut gegangen ist, mit den Eltern und so, weil ich das Gefühl gehabt hatte, Oh gott, mache ich alles falsch, und wenn dann einmal von einem Älteren, der echt schon ganz erfahren ist oder so, hörst, hey du machst das so super, dann tut das voll gut und das (.) kannst du nur von einer Kollegin hören, weil

186

187 I: Also, das wäre so ein Feedback, auf deine.

188

189 C: VOLL. Echt wichtig.

190

191 I: Auf der einen Seite, Beratung auf der einen Seite auf der anderen Seite und Feedback wie einen der Lehrkörper erlebt. Gäbe es noch, gibt's noch ein Beispiel?

192

193 C: Ja, was ich eh schon gesagt habe. Information, dass ich weiß, dass ich - aber das ist beim Direktor auch - der gehört da auch dazu, dass man weiß, dass ich weiß, an welche Adresse man sich wenden muss, damit man Information bekommt. Und das finde ich echt super.

194

195 I: Um was für Informationen ginge es dir da?

196

197 C: Eben, zum Beispiel Fahrradprüfung oder allgemein Schularbeiten, was macht man, (räusper) wo ich die 1. Deutsch Schularbeit hatte, da war ich zuerst ein wenig überfordert, wo

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 8/17

ich mir gedacht habe, oh mein Gott, wie korrigier ich das? Weil wir das in der Pädak nicht wirklich gelernt haben oder mal nicht so, dass ich das Gefühl gehabt hätte, ich kann das jetzt machen, gewissenhaft. Und dann bin ich halt auch zur Kollegin gegangen: Hey, bitte, wie hast du das gemacht? Und dann helfen sie mir auch, dann krieg ich was und dann redet man drüber. Und das ist voll wichtig. Sonst wäre ich ein wenig aufgeschmissen gewesen.

198 I: Also auch Schularbeiten. Kann man sagen auch, ist das, ah, hm, Methoden. Das sind eigentlich Methoden, wie.

199

200 C: Ahh.

201

202 I: Wenn ich ein Begriff dazu suchen würde, ist es fachlich.

203

204 C: Ja, ja.

205

206 I: Fachlich. Ah das trägt zu deinen fachlichen Kompetenzen bei.

207

208 C: Ja, ABSOLUT, ja.

209

210 I: Also wie gehe ich um mit Leistungsbeurteilungen?

211

212 C: Hm.

213

214 I: Ja, gibt's noch etwas, wo du aufs Lehrerkollegium zurückgreifen kannst? Das sind jetzt eh schon einige Sachen.

215

216 C: Ja, hm.

217

218 I: Ja passt.

219

220 C: Ja, das ist einfach wichtig (lacht).

221

222 I: Also, ich würde mich dazu interessieren, erlebst du das Gefühl in einer eher kleinen Gruppe? Treffen die Aussagen, die du vorher gemacht hast, treffen die eher auf einen kleinen Kreis von Lehrkörper zu oder trifft das auf alle zu?

223

224 C: (.) Ahm (..) Wir haben eine so kleine Schule, wir sind so wenig Lehrer. Aber eigentlich, natürlich (.) eher auf eine, ah, klein eigentlich auch nicht, schon fast alle (.). Aber natürlich gibt

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 9/17

- es Leute, die. Das ist natürlich auch das Persönliche, wo ich mir denke,
225
226 I: An die man sich eher nicht wendet?
227
228 C: Ja.
229
230 I: Aber grundsätzlich kann man sagen, es sind mehrere, es sind viele Personen.
231
232 C: Ja, absolut.
233
234 I: Im Lehrkörper? Und kannst du einschätzen, jetzt schon eigentlich, dass es mehr oder weniger im gesamten Kollegium üblich wäre, die, dass du auf andere zurückgreifst?
235
236 C: Absolut. Es ist bei uns allgemein so gegenseitig gesehen. Man fragt auch MICH was, hättest du eine Idee, das ist so gegenseitig.
237
238 I: Mhm. Wenn wir jetzt da bleiben, bei dem Punkt. Ich würde jetzt gerne auf einige konkrete Aspekte zu sprechen kommen im Bereich zum Lehrerkollegium und zwar Lehrkörper können sich unterscheiden. Beispielsweise gehen sie unterschiedlich um mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten. Zum Beispiel bei Schwierigkeiten mit Eltern, eh schon genannt. Schwierige Schüler oder Unstimmigkeiten im Kollegium, ect. also nur als Beispiel. Wie schätzt du ein, wie geht dein Kollegium mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten um?
239 C: (.) Es ist schwierig, weil es im Moment echt wirklich aktuell ist. (.) Also man redet viel darüber, man versucht sich gegenseitig aufzubauen, wenn man dann merkt, eine ist jetzt grad am Boden, dann versucht man sie aufzubauen. Was aber oft ist, ist, dass man, wo ICH persönlich find, wo man aufpassen muss ist, dass man nicht anfängt, immer nur motzen (Anmerkung: schimpfen): Mein Gott nein, das ist so. Halt weißt du, wie ich meine. Man muss aufpassen, weil umso mehr Leute zusammen kommen..
240 I: Schaukelt es sich hoch?
241
242 C: Genau, umso mehr Leute so ein negatives Bild haben, das ist ein bisschen gefährlich. Aber man redet darüber.
243
244 I: Also, du hast das Gefühl, es wir oft lamentiert, über die Schwierigkeit, die da herrschen?
245
246 C: Nein, nein, also das nicht. Weil es extrem wichtig ist, einfach nur dass man aus wieder aus dem herauskommt und dass man auch wieder sagt, heute war so was Lustiges in der Klasse

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 10/17

und dass man das Positive, das man das nicht vergisst.

247

248 I: Und das funktioniert da?

249

250 C: Ja, eigentlich schon. Ja.

251

252 I: Das jemand, ab und zu, du zum Beispiel.

253

254 C: Sicher, doch.

255

256 I: Ja, das wäre jetzt. Wie geht man mit Herausforderungen und Schwierigkeiten um? Hast du das Gefühl, man kann dem Lehrkörper erzählen, wenn es einem nicht gut geht. Und du findest es aber wichtig, dass es nicht Überhand nimmt. Also dass man auch die positiven Dinge sieht.

257

258 C: Ja, absolut. Weil sonst.

259

260 I: bemerkt.

261

262 C: Ja ich möchte nicht ein alter Lehrer sein, der dann alles nur noch negativ sieht. Halt das finde ich so wichtig, weil es im Prinzip schon eine schöne Arbeit ist. Aber das ist megadeprimierend wenn dann so was ist.

263

264 I: Wenn ich noch mal wegen dem Lehrkörper nachfragen darf. Hast du das Gefühl, dass der Lehrkörper auch so denkt wie du oder dass der eher Lamentierer herum sind, oder dass die sich AUCH bemühen, das Gute noch zu sehen?

265

266 C: (...) Das kommt aufs Alter drauf an. (lacht) Darf man das so sagen.

267

268 I: Ja, sicher. Das ist ein Faktor.

269

270 C: Das ist wirklich, also ich find schon: Umso jünger, und das ist wieder was total Persönliches, es kommt einfach wieder voll auf den Charakter drauf an. Es gibt so Leute, die haben immer was zum Motzen. Und immer was zum darüber Diskutieren. Und oh und oh. Es gibt auch welche, die sagen, ja das ist jetzt einfach so und wir packen es an und jetzt schauen wir, was wir dagegen tun können.

271

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 11/17

272 I: Mhm.

273

274 C: Und eher so.

275

276 I: Wenn du jetzt einschätzen würdest, das gewichten würdest, was wiegt für dich im Lehrkörper mehr: die, die viel lamentieren und sich beklagen, die die schwierig Herausforderung im Lehrberuf, wie gehen die damit um, die jammern eher.

277

278 C: Die sind eher in der geringeren Anzahl.

279

280 I: Mhm

281

282 C: Also, das auf jeden Fall.

283

284 I: Ja, wie gehen die anderen mit Schwierigkeiten um?

285

286 C: Wie ich gesagt habe, dann packen wir an, konkrete Sachen die man sagen kann, gut dann setzen wir uns hin mit dem Direktor, mit, mit, eventuell mit dem Beratungslehrer, dann tun wir was. Eher so.

287

288 I: Kannst du kurz eine Situation beschreiben.

289

290 C: Also das Elternpaar, das ich habe.

291

292 I: Also das.

293

294 C: Also ich hab das nicht gebraucht, mit Direktor und mit Beratungslehrer, aber meine Nachbarlehrerin, die das gleiche Elternpaar hat, die hat es dann gebraucht. Die sind zusammen gesessen.

295

296 I: Wie ist es, manchmal erlebt man das ja auch als Versagen, oder wenn man so Hilfe von außen braucht. Ich hab das oft so erlebt bei Lehrpersonen.

297

298 C: Für viele, ja. Ich find das eigentlich (..) nicht als Versagen. Sondern, dass ist extrem wichtig, als Lehrer kommt man oft in das hinein, man wird Psychologe man wird ALLES. Ja, und das ist doch gut, wenn es dann Leute gibt, die für etwas zuständig sind und man sagen kann.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 12/17

299

300 I: Und man traust sich das auch Hilfe holen, ist das Klima so.

301

302 C: Ja, das würde ich mich trauen. Ja VOLL, das ist auch vom Direktor voll wichtig. Doch.

303

304 I: Mich würde noch interessieren, gibt es Ziele, in deinem Lehrerkollegium? Setzen sich die
sich gemeinsam Ziele? Fällt dir da ein Ziel ein?

305

306 C: Also, nicht das ich wüsste.

307

308 I: Wenn du vielleicht ein bisschen überlegst.

309

310 C: (...) Ahm.

311

312 I: Was könnte ein gemeinsames Ziel sein.

313

314 C: (.) Also halt, ich weiß nicht, ob ich das richtig verstanden habe, aber unser gemeinsames
Ziel ist es, dass wir eine tolle Abschlussfeier für den Direktor machen.

315

316 I: Sicher ist das ein Ziel.

317

318 C: So was machen wir. Das ist unser gemeinsames Ziel, eigentlich.

319

320 I: Im Moment.

321

322 C: Aber sonst? (...) Schwierig, ja also im Moment sind wir einfach auch so, dass wir sagen, wir
müssen aufpassen, dass die Eltern nicht die Überhand gewinnen bei solchen Sachen. Bei
schwierigen Sachen. Weil wenn sie und die Älteren sagen, du bist noch jung, du musst das
noch lange aushalten. Und das man sagt, da muss man JETZT was tun. So irgendwie, das ist
auch ein Ziel. In einer Richtung.

323

324 I: Ja, das ist garantiert ein Ziel.

325

326 C: Ja, aber sonst. (.) so konkret.

327

328 I: Das wären jetzt 2. die dir einfallen.

329

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 13/17

330 C: Hmhm.

331

332 I: Hast du das Gefühl wie, wie konsequent verfolgt man die beiden Ziele?

333

334 C: Ahm, also Punkt 1 - das mit der Abschlussfeier sicher konsequent, weil da jeder mit seiner Klasse arbeitet und wir haben uns schon 3x privat getroffen am Abend. Weil in der Schule geht's ja nicht (lacht). Und haben darüber geredet und geplant und Ideen gehabt. Also das verfolgen wir ganz konkret. Und Punkt 2 ist einfach SCHWIERIG, es reicht oft schon das Gefühl, dass man sagt (...) es ist halt einfach ein schwieriges Thema so. So Eltern, so ganz schwierige ganz ganz schwierige. Ja.

335

336 I: Du hast auch den Leiter angesprochen. Welche Rolle spielt der Schulleiter im Kollegium?

337

338 C: Ganz wichtig, weil er ist zwar nicht - also ich weiß es gibt sicher andere - aber jetzt kriegen wir eine neue. Also ich glaube, es gibt sicher welche, die sind viel mehr Chef.

339

340 I: Hm.

341

342 C: Nicht so der typische Chef. Ich habe den absoluten Respekt vor ihm aber er ist so wenn ich was habe, oder wenn ich einen Fehler mache, dann ist es auch nicht tragisch. Dann weiß er, das, dass ich neu bin. Man fühlt sich einfach voll gut aufgehoben. Das ist extrem wichtig. Und er kommt immer in der großen Pause immer heraus. (Anm. aus der Direktion). Er ist auch noch so lehrernah.

343

344 I: Was ist mit der großen Pause?

345

346 C: Er ist immer bei uns im Konferenzzimmer. Er ist nicht einer, also er arbeitet noch mit den Kindern und er redet auch. Am Morgen steht er draußen und begrüßt die Kinder. Er ist noch nah am wirklichen Schulleben, finde ich. Und er weiß, wie es ist.

347

348 I: Obwohl er seine Leitungs-

349

350 C: Ja, genau.

351

352 I: Leitungsaufgaben hat?

353

354 C: Ja, genau und das finde ich voll wichtig.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 14/17

355

356 I: Er kümmert sich um die Schüler und um dich.

357

358 C: Ja, VOLL!

359

360 I: Auch um die anderen Lehrerinnen und Lehrer.

361

362 C: Ja, absolut.

363

364 I: Hast du das Gefühl, er ist eher Teil des Kollegiums. Oder beides?

365

366 C: Ja.

367

368 I: Du hast gesagt du hast Respekt vor ihm, aber du kannst trotzdem zu ihm kommen.

369

370 C: Ja, das ist genau das richtige Verhältnis, finde ich. Also er ist mein Chef und wenn er jetzt sagt, du musst das so machen, dann mach ich das so. ABER er ist nicht SO Chef, dass jetzt ich zuviel Respekt hätte, dass ich Angst haben müsste, OH GOTT, wenn ich das jetzt falsch mache, dann dreht er durch oder so.

371

372 I: Hm.

373

374 C: Gar nicht. Dann weiß ich: Er sieht es richtig.

375

376 I: Wenn man Entscheidungen trifft, redet da der Lehrkörper mit oder entscheidet da eher der Chef?

377

378 C: Wir können eigentlich bei Vielem mitreden. Halt außer es sind halt so Sachen, die er entscheiden MUSS. Aber so, also wir haben viel Mitspracherecht, finde ich.

379

380 I: Und wo konkret?

381

382 C: Also wir hätten ein Musikprojekt gemacht, dieses Jahr. So jemand wäre gekommen und mit den Kindern eine Woche lang. Also ich weiß es nicht genau, es war nur so im Gespräch. Man hat halt drüber geredet. Also, da haben wir auch ganz viel mitreden können und dass war dann eher unser Ding, oder. Und er regelt das dann mit dem Geld und so.

383

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 15/17

384 I: Hm. Gut, dann möchte ich jetzt langsam zum Abschluss kommen. Wir haben mit dem angefangen, mit der Rangreihe. Du hast dort schon den Faktor Kollegium genannt. Und du hast es da an 3. Stelle mit der Ausbildung so platziert. Jetzt, würdest du es nach dem Gespräch so lassen oder würdest du die Rangreihe, überhaupt jetzt die gesamte, würdest du die verändern wollen.

385

386 C: Das kommt drauf an, deine Anfangsfrage war ja, was sind die Kompetenzen, dass du im Prinzip eine gute Lehrperson wirst oder bist. Darum finde ich einfach IMMER noch, das ist eigentlich meine Einstellung, ich finde immer noch, es kommt einfach ganz drauf an, wie du als Person bist. Und darum täte ich Charakter und Person auf jeden Fall so lassen. Ähm.

387

388 I: Die zwei waren Mama und deine Funktion als Leiterin.

389

390 C: Ja, aber die zwei Sachen fließen ja eigentlich in meine Person hinein, die gehören ja zu meiner Person, wenn man das so genau nimmt.

391

392 I: Ja, das passt schon, denke ich.

393

394 C: Also das wäre also EIN Platz 1 weil man das ja so zusammenfassen könnte. Und ich meine ja, Ausbildung, ist so ein leidiges THEMA und dann ist auf jeden Fall Kollegium wichtig, auf jeden Fall. Steht auch auf dem Stockerl (lacht).

395

396 I: Also dann bleibt es jetzt eigentlich an 3. Stelle mit denen zwei. Passt.

397

398 C: Ja.

399

400 I: Natürlich. Wenn du die Reihe jetzt geändert hättest, dann hätte ich dich gefragt, ob das jetzt aufgrund von unserem Gespräch, die Änderung stattgefunden hat oder ob du vielleicht vorher überhaupt das Kollegium, ob du es jetzt wirklich neu siehst oder ob das.

401

402 C: Nein, ich habe das immer schon so gesehen. Ich finde es auch voll wichtig.

403

404 I: Dann bleibt das für dich so.

405

406 C: Ja.

407

408 I: Dann zum Abschluss, gibt es noch etwas Wichtiges, das ich vergessen habe? Wo du

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 16/17

einfach noch, oder was anderes oder was du dazu sagen möchtest über das wir gesprochen haben? Sei das jetzt Einstieg, oder fällt dir noch etwas ein, gibt es noch was, was wichtig wäre?

409

410 C: Also das ist jetzt nur ganz, ganz, ganz allgemein, aber dass ich finde, ähm, dass man auch das auch in der PH, weil ich weiß das fließt ja da auch in die Ausbildung hinein die ganze Arbeit. Und dass ich finde das man noch viel mehr auf die Person, auf den Charakter und auf das eingehen sollte, wenn man die Leute die Ausbildung anfangen lässt. Das ist meine echt, also ich merk es auch jetzt einfach, das ist so unglaublich wichtig, wie du als Person bist, wie du mit Sachen umgehst und allem, wie du bei den Kindern ankommst, wie du mit den Kindern arbeitest. Das ist extrem wichtig oder ob du dich sofort auf die Palme bringen lässt.

411

412 I: Was sprichst du da jetzt an, die Auswahl?

413

414 C: Ja, ganz konkrete Auswahl! Weil ich auch finde, dass es einfach Leute gibt, die vielleicht vom Stoff, vom Fachlichen her vielleicht echt spitzen Lehrer wären aber einfach (...) das Persönliche ist nicht so. Dass ICH finde, dass man sie wirklich mit Kinder arbeiten lassen kann. Das klingt vielleicht voll hart.

415

416 I: Was würdest du da für Kriterien festmachen?

417

418 C: Feinfühligkeit und ..

419 I: Wie könnte man das überprüfen?

420

421 C: Ja, das weiß ich auch nicht.

422

423 I: Mhm. Aber es wäre dir wichtig?

424

425 C: (lacht) ja. Ich weiß es nicht. So wie in Finnland, da müssen sie ja, glaube ich, ah, auch Probestunden absolvieren, oder, glaube ich. Meine ich das nur? Ich glaube

426 I: ich kenne das finnische System nicht so.

427

428 C: Bevor man überhaupt mit der Ausbildung anfangen darf, wie als Aufnahmekriterium muss man eine Probestunde, eine Vormittag oder so absolvieren und ich finde dort sieht man schon ganz viel. Wenn man noch GAR nix weiß, wie man das methodisch und so macht. Ich finden, dort würde man schon ganz viel sehen, wie man einfach. Unterricht besteht ja aus dem menschlichen Ding, finde ich, aus dem Miteinander.

Date: 12.10.2013

P10: bLP10

Page: 17/17

429

430 I: Aus Kommunikation? Erziehung?

431

432 C: Ja, ABSOLUT. Und da würde man schon ganz viel sehen, finde ich.

433

434 I: Mhm. Das wäre dir noch wichtig.

435

436 C: Ja, als Abschlusswort (lacht).

437

438 I: Ja, dann drücke ich jetzt auf Stopp.

Anhang C Übersicht Kategorien

HK	Atmosphäre im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel	Quellen
1a	Wahrnehmung des Kollegiums als emotionale Ressource	Aussagen, die zum Ausdruck bringen, dass das Kollegium Unterstützung/Sicherheit bietet, Schilderungen der Stimmung sowie Einschätzungen zum Klima im Kollegium.	"Das ist sehr beruhigend schön, wenn das Kollegium hinter einem steht, auch wenn es den anderen nicht betrifft" (eLP2: 185). "Also ich bin ganz herzlich aufgenommen worden, war wirklich ganz nett" (bLP10: 148).	Banduras (1997), Bauer (2012), Forgas (1999), Hascher und Krapp (2009), Rosenholtz (1991),
1b	Kollegium eröffnet Raum für Privatheit	Wünsche und Schilderungen, die erkennen lassen, dass man einander im Kollegium private Dinge erzählen möchte, bzw. von den anderen weiß. Ebenso, dass man sich gern gemeinsam in privatem Rahmen trifft.	"(...) dass man was erzählt, über die KollegInnen Bescheid weiß" (eLP5: 181).	Forgas (1999), Kriz und Nöbauer (2008), Miller et al. (1983), Rothland (2011b), Tippelt und Schmidt (2012)
1c	Kollegium ermöglicht Zugehörigkeit	Aussage, die zu erkennen geben, inwiefern das Kollegium als Gruppe wahrgenommen wird, auch inwiefern man sich integriert fühlt.	"Und das finde ich so ein super Klima, dass es nicht so (...) eine Grüpplewirtschaft ist (...) und die streiten irgendwie dauernd miteinander" (bLP7: 155).	Bonsen und Rolff (2006), Forgas (1999), Mann (1997), Sader (2002)
HK	Situationen in denen das Kollegium von Bedeutung ist	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel	Quellen
2a	Inhaltliche Unterstützung, welche eine <i>individuelle</i> , professionelle Weiterentwicklung ermöglichen	Aussagen, welche eine inhaltliche Unterstützung vom Kollegium und Möglichkeiten des Austausches bei Fragen des Unterrichts zum Ausdruck bringen. In Abgrenzung zu 2d steht hier die Entwicklung der einzelnen Lehrperson und nicht der gesamten Gruppe im Zentrum.	"(...) aber jetzt weiß ich, meine Kollegin, die ist schon lange Lehrerin, die weiß wie man tut und die zeigt uns, wie man genau vorgeht [...], es nimmt einem einen Stein vom Herzen" (bLP7: 185).	Berkemeyer, Järvinen, Otto und Bos (2011), Kolbe und Reh (2008), Rosenstiel (2007), Spieß (1996)
2b	Situationen der Zusammenarbeit zur inhaltlichen Abstimmung und Gewährleistung von Kongruenz in Bezug auf das unterrichtlich-pädagogische Handeln	Inhaltliche Übereinstimmungen und Einholen der Meinung aus dem Kollegium bzw. Wunsch nach Kongruenz, bspw. mit dem Ziel, einheitliche Leistungsmaßstäbe zu verfolgen, ähnlichen Stoff wie die KollegInnen zu behandeln; die genannten Aspekte tragen zur individuellen Sicherheit der Lehrperson bei.	"Ich war mir da anfangs noch nicht sicher. Habe andere Kolleginnen gebeten, einmal die Kinder anzuschauen - einen betrifft es jetzt auch, der jetzt neu in die Schule gekommen ist - und einfach einmal: du wie kommt das dir vor?" (bLP8: 124).	Bandura (1997), Festinger (1954), Heckhausen und Heckhausen (2006), Mann (1997), Neber (2006), Sader (2002)
2c	Reziproke Arbeitsteilung und "Kompetenzkompensierung"	Aspekte aus denen eine Arbeitserleichterung hervorgehen: Z.B. Materialien und Unterrichtsvorbereitungen, die ausgetauscht werden / Kompensierung von Kompetenzen unter dem Aspekt des gegenseitigen Profitierens und/oder der Arbeitserleichterung unter dem Aspekt der Reziprozität	"Wir haben jetzt [...] so richtig guten Kontakt, wo man sich also auch gegenseitig Sachen austauscht. Und Material und so Sachen haben wir jetzt mit unserer Parallellehrerin, das ist super" (bLP7: 193).	Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006), Kast (2009), Schmich, Schreiner und Toferer (2009), Spieß (2004)

Anhang C Übersicht Kategorien

2d	Situationen der Zusammenarbeit, welche eine <i>gemeinsame</i> Weiterentwicklung erkennen lassen	Gemeinsame Bereitschaft, im Team zur Bewältigung von Herausforderungen, Schwierigkeiten, die zur gemeinsamen Weiterentwicklung im Kollegium aber auch zum Wohle der SchülerInnen beitragen, und Zusammenarbeit, die der gemeinsamen Entscheidungsfindung in der Gruppe dient.	"Was bei uns auch immer wieder stattfindet [...] in der Konferenz, [...], das ist Fortbildungen reflektieren. So einfach sagen[...] ich möchte jetzt euch gern fünf Minuten präsentieren, was wir in der letzten Fortbildung gemacht haben" (bLP8: 277).	Gräsel, Fußangel und Parchmann (2006), Rosenstiel (2007)
2e	Unterstützung in organisatorischen Angelegenheiten	Aspekte der Abstimmung organisatorischer Art, die das schulische Zusammenleben erleichtern und entlasten: Supplieregelungen, Studentenausch, zeitliche Abstimmungen bei der Zusammenarbeit in Projekten, Weitergabe von Informationen.	"Wir sind sicherlich eine Brennpunktschule, verhaltensmäßig [...] Wenn jemand neu kommt, sagt man, 'Schick mir den' [...] also das funktioniert bei uns sensationell gut und finde ich sehr wesentlich, ja" (eLP5:137).	
HK	Umgang mit Herausforderungen im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel	Quellen
3a	Situationen der Herausforderung	Schilderungen von Situationen und Schwierigkeiten, die als herausfordernd erfahren werden.	"Und zwar haben wir eine Lehrerin, die ist im Krankenstand. Da ist es jetzt eben darum gegangen, was machen wir mit der Klasse?" (bLP6: 184).	Schmitz und Schwarzer (2000), Schratz et al. (2008)
3b	Strategie: Gemeinsam nach Lösungen suchen	Möglichkeiten und Strategien, die eine gemeinsame Bewältigung von Herausforderungen erkennen lassen und auf Grund der Zusammenarbeit zur Lösung der Schwierigkeiten führen.	" (...) es wird auf alle Fälle angesprochen und versucht gemeinsam einen Lösungsweg zu finden und gemeinsam zu sagen, wie kann ich jetzt mit dem umgehen" (bLP8: 189).	
3c	Strategie: Hilfe von außen hinzuziehen	Das Kollegium greift auf Unterstützung von außen im Zuge von Herausforderungen zurück, weil die gemeinsame Anstrengung nicht mehr ausreicht.	" (...) gut, dann setzen wir uns hin (...) eventuell mit dem Beratungslehrer, dann tun wir was" (bLP10: 286).	
3d	Strategie: Probleme einzelner als Herausforderung aller angehen	Aussagen, welche erkennen lassen, dass Probleme einzelner von der gesamten Gruppe ernst genommen werden und eine emotionale Unterstützung (im Gegensatz zu den gemeinsamen inhaltlichen Überlegungen in 3b) erkennen lassen.	" (...) man versucht sich gegenseitig aufzubauen, wenn man dann merkt, eine ist jetzt grad am Boden" (bLP10: 239).	

Anhang C Übersicht Kategorien

HK	Umgang mit Zielen im Kollegium	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel	Quellen
4a	Ziele in Bezug auf die Tätigkeit	Beschreibungen von Zielen, die auf die Unterrichtstätigkeit bezogen werden können.	"Also UNSER Ziel war jetzt, das kann ich ganz konkret sagen, war Öffnung des Unterrichts zum Beispiel" (bLP8: 189).	Bandura (1997), Mann (1997), Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004), Jerusalem et al. (2007), Kriz und Nöbauer (2008), Rosenstiel (2007)
4b	Ziele in Bezug auf die Gemeinschaft	Beschreibungen von Zielen in Bezug auf die Pflege der Gemeinschaft im Kollegium.	"Unser gemeinsames Ziel ist es, dass wir eine tolle Abschlussfeier für den Direktor machen" (bLP10:314).	
4c	Strategien der Zielverfolgung	Angaben über gemeinsame Strategien zur Zielverfolgung, die mitunter auch eine Anstrengungsbereitschaft im Kollegium erkennen lassen.	" Ich denke schon, dass wir ein Kollegium sind, das viel probiert (...). Auch auf die Gefahr hin, dass es einmal nicht so gut läuft" (bLP8: 269).	
HK	Rolle der Leitung	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiel	Quellen
5a	Unterstützung	Aussagen, die zeigen, dass die Leitung unterstützend erfahren wird (oder nicht). Z.B.: die Lehrpersonen wenden sich bei inhaltlichen Fragen oder Schwierigkeiten direkt an die Leitung.	" [...] ich kann immer zu ihm kommen" bLP6: 288). "Man fühlt sich einfach voll gut aufgehoben, das ist extrem wichtig" (bLP10: 342)	Bandura (1993), Bauer (2010), Blömeke (2010), Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2004), Gräsel und Mandl (2007), Kriz und Nöbauer (2008), Nasser-Abu Alhija und Fresko (2010), Rosenholtz (1985,1991)
5b	Teils des Kollegiums	Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen bzgl. ihrer Leitung, die sie als Teil des Kollegiums erkennen lassen.	"Man merkt jetzt nicht so die Hierarchie (...), wir wissen sie ist die Direktorin,(...) aber dass sie meint jetzt höher zu stehen (...) also absolut nicht" (bLP9: 336).	
5c	Mitspracherecht	Leitet die Lehrpersonen aus Sicht der Lehrpersonen positiv (wird ein Mitspracherecht wahrgenommen) oder gibt die Leitung den Rahmen vor.	"Es gibt schon Sachen, die er entscheidet, ABER normal, eigentlich bei ALLEN Sachen fragt er (...) was haltet ihr davon? (...) Er hört sich das an, und DANN wird entschieden" (bLP7: 293).	

Anhang D Wissenschaftlicher Werdegang

1983-1985

Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie Feldkirch (Österreich)

2002-2009

Studium der Sozialen Verhaltenswissenschaften und Neueren dt.
Literaturwissenschaft an der FernUni-Hagen (Deutschland)

2009

Abschluss des Studiums. Magisterarbeit im Fachbereich Arbeits- und Organisationspsychologie: „Evaluation von Dolmetscherdiensten und transkulturellen Kompetenztrainings hinsichtlich des Belastungs- und Beanspruchungserlebens von ÄrztInnen, PflegerInnen und Hebammen“

2009-2012

Wissenschaftliche Mitarbeit am Zentrum für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich)

2010-2014

Promotionsstudium an der Leibniz Universität Hannover

2012-2013

Doktoratsstipendium des österreichischen Unterrichtsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

2012

Leitung des Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung von Lehrpersonen“ an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich)

2014

Promotionsabschluss mit der Dissertation zum Thema „Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – Ein Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen“