

Isolde Kreis

# **Professionalität im Lehrberuf: Was ist das?**

**Eine Annäherung aus Praxis und Theorie**

## **DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

1. Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer  
(Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung)

2. Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr  
(Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung)

Mai 2009

# Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

(Unterschrift)

(Ort, Datum)

*„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe,  
an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt:  
Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig,  
straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen,  
Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen,  
Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben,  
auf jeden Fall den Lehrplan einhalten,  
wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige.  
Mit einem Wort:  
Der Lehrer hat die Aufgabe,  
eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten  
bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen,  
und zwar so,  
daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig  
an drei verschiedenen Zielorten ankommen“.*

*(Zitiert nach Prof. Müller-Limmroth aus der Züricher Weltwoche vom 2.6.1988.)*

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b> .....	<b>9</b>
<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>11</b>
<b>1 BEGRIFFSKLÄRUNG</b> .....	<b>16</b>
1.1 Profession .....	16
1.2 Professionalisierung .....	18
1.3 Professionalität .....	20
1.4 Professionalitätsentwicklung .....	21
<b>2 FORSCHUNGSANSATZ</b> .....	<b>22</b>
2.1 Ist der Lehrberuf eine Profession? .....	23
2.2 Frankfurter Schule .....	25
2.3 Aktionsforschung .....	25
2.4 Mehrdimensionalität der Professionalisierung im Lehrberuf .....	28
<b>I THEORETISCHER TEIL</b> .....	<b>32</b>
<b>3 THEORETISCHE ANSÄTZE UND DISKUSSIONEN ZU PROFESSIONEN UND PROFESSIONALISIERUNG</b> .....	<b>33</b>
3.1 Entwicklung von Professionen und Professionalisierung .....	33
3.1.1 Zur Entwicklung im englischsprachigen Raum .....	35
3.1.2 Zur Entwicklung im deutschsprachigen Raum .....	36
3.2 Bedeutung etablierter Professionen .....	37
3.2.1 Semiprofessionen .....	39
3.2.2 Deprofessionalisierung .....	40
3.3 Professionstheoretische Ansätze .....	42

3.3.1	Merkmalsorientierter Ansatz .....	44
3.3.2	Strukturfunktionalistischer Ansatz .....	49
3.3.3	Strukturtheoretischer Ansatz .....	51
3.3.4	Interaktionistischer Ansatz .....	54
3.4	Schlussfolgerungen für die eigene Herangehensweise .....	57
<b>4</b>	<b>SPEZIFISCHE THEORETISCHE ANSÄTZE UND DISKUSSIONEN ZUR PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF .....</b>	<b>59</b>
4.1	Entwicklung des Lehrberufs .....	59
4.2	Anforderungen des Lehrberufs .....	61
4.3	Forschungen zur Professionalisierung des Lehrberufs .....	63
<b>5</b>	<b>THEORETISCHE ANSÄTZE UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALITÄTSENTWICKLUNG VON LEHRER/INNEN .....</b>	<b>69</b>
5.1	Partikularismus .....	69
5.2	Berufsbiographischer Ansatz .....	71
5.3	Professionelles Selbst.....	72
5.4	Empirische Untersuchungen zur Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf .....	74
5.4.1	Untersuchungen zur Lehrertätigkeit .....	75
5.4.1.1	Arbeitszeit, Belastungsstudie und Selbstverständnis von Lehrer/innen ...	76
5.4.1.2	Berufsbiographische Studien .....	78
5.4.1.3	Professionelles Selbst.....	82
5.4.1.4	Lehrerarbeit.....	85
5.4.2	Untersuchungen zur Lehrerausbildung .....	87
5.4.2.1	Kompetenz der Selbstreflexion .....	88
5.4.2.2	Standardmodell nach Oser.....	89
5.4.2.3	Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehrer/innen in Österreich.....	91
5.4.3	Erhebungen zur Lehrerfortbildung .....	92

5.4.3.1	Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) .....	94
5.4.3.2	Projekt SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts .....	96
5.4.3.3	Projekt COAKTIV – Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz.....	98
5.5	Schlussfolgerungen und Auswirkungen auf die eigene Erhebung .....	99
<b>II</b>	<b>EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG .....</b>	<b>103</b>
6.1	Forschungsfragen und Hypothesen .....	104
6.2	Stichprobe .....	105
6.3	Methoden .....	107
6.3.1	Experteninterviews .....	107
6.3.2	Problemorientierte Interviews .....	109
6.3.3	Problemorientierte Interviews mit Expert/innen .....	109
6.3.4	Gruppendiskussion .....	110
6.4	Erhebungen .....	111
6.4.1	Vorerhebung .....	112
6.4.2	Erste Erhebung .....	113
6.4.3	Zweite Erhebung .....	114
6.5	Qualitative Inhaltsanalyse .....	115
6.6	Auswertung der Interviews .....	118
6.7	Darstellung der Ergebnisse .....	119
<b>7</b>	<b>ERGEBNISSE .....</b>	<b>120</b>
7.1	Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität? .....	120
7.1.1	Professionalität ist für mich ein Thema .....	121
7.1.2	Professionalität ist für mich kein Thema.....	124
7.1.3	Ich kann mir darunter nichts vorstellen.....	125

7.2	Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität? .....	126
7.3	Merkmale auf der individuellen Ebene der Lehrer/innen.....	129
7.3.1	Bereitschaft zur Kooperation zeigen .....	130
7.3.2	Unterricht kritisch hinterfragen .....	135
7.3.3	Lebenslang lernen .....	136
7.3.4	Kompetenzen haben.....	140
7.3.5	Freiwillig Schule mitentwickeln.....	142
7.3.6	Verantwortung für sich selbst übernehmen.....	143
7.3.7	Partizipation der Schüler/innen ermöglichen.....	145
7.3.8	Freude am Beruf haben .....	147
7.4	Merkmale auf der Berufsebene.....	148
7.4.1	Geeignete Rahmenbedingungen schaffen.....	149
7.4.2	Unterstützung durch Schulleitung und Administration erhalten.....	151
7.4.3	Angebot und Qualität der Aus- und Fortbildung sichern.....	153
7.4.4	Unterstützung durch außerschulische Umwelten erhalten.....	155
7.4.5	Kriterien für den Lehrberuf festlegen.....	157
7.4.6	Am Image arbeiten.....	158
7.5	Resümee zur empirischen Erhebung.....	159
7.6	Sichtweise von Professionalität aus der Sicht der Lehrer/innen.....	162
7.7	Checkliste mit Merkmalen .....	163
<b>8</b>	<b>DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>165</b>
8.1	Standards nach Oser .....	166
8.2	Professionelles Selbst nach Bauer .....	170
8.3	Zusammenfassung des Vergleichs .....	174
8.3.1	Berufsethos.....	176

<b>9</b>	<b>RESÜMEE .....</b>	<b>179</b>
<b>10</b>	<b>AUSBLICK .....</b>	<b>184</b>
	<b>LITERATUR .....</b>	<b>186</b>
	<b>ANHANG.....</b>	<b>200</b>



# VORWORT

Die Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen ist ein wichtiges Thema am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), an dem ich seit fast zehn Jahren in der Lehrerfortbildung beim Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) tätig bin. IMST ist ein seit 1999 vom BMUKK in Kooperation mit, Pädagogischen Hochschulen, Schulen getragenes Projekt, mit dem der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik sowie verwandten Fächern weiterentwickelt wird. Das IUS unterstützt diese Lern- und Veränderungsprozesse durch Beratung und innovative Fortbildung für Lehrkräfte, durch Forschungen zum Lehrberuf, zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sowie durch einen kritischen Dialog mit den in der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik verantwortlichen Personen. In verschiedenen Universitätslehrgängen, wie Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL), Professionalisierung im Lehrberuf (ProFiL), Fachbezogenes Bildungsmanagement (fBM) und dem Lehrgang Bildung für nachhaltige Entwicklung (BINE), Psychoanalytische Observational Studies – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen (MA.POS) und dem Beratungsprogramm Career Counselling for Teachers (CCT), wird das Thema aufgegriffen.

In der jahrelangen Zusammenarbeit mit Lehrer/innen im Zuge der Lehrgänge fBM und ProFiL und durch die Mitarbeit beim Projekt IMST seit 1999 hat sich für die Autorin gezeigt, dass Professionalität beziehungsweise Professionalisierung kein akzeptiertes Wort ist, das positive Assoziationen mit sich bringt und worunter man sich etwas vorstellen kann. Ganz im Gegenteil, Fragen wie „*Was ist das überhaupt?*“ oder „*Für was brauchen wir das?*“ sind Aussagen von Lehrer/innen, die bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen in diesem Zusammenhang gestellt wurden. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, liegt in der aktiven Einbeziehung von Lehrer/innen in die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung. Das ist ein Ansatz, der das persönliche Forschungsanliegen in dieser Dissertation zum Ausdruck bringt und Ausgangspunkt dafür war, mich auf das Projekt dieser Arbeit einzulassen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Univ.-Prof. Dr. Konrad Kraimer, der die Durchführung und Fertigstellung dieser Arbeit auf vielfältige Weise unterstützt und gefördert hat. Sein Wissen, seine Erfahrung und seine Bereitschaft, jederzeit auf meine Fragen einzugehen, waren für mich sehr wertvoll.

Ich danke Herrn Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr für die Übernahme der Zweitbegutachtung und seine inhaltlichen Anregungen.

Darüber hinaus danke ich Frau Dr. habil. Karen Ziener, die mir durch intensive Diskussionen bei der inhaltlichen Fokussierung der Arbeit eine große Hilfe war.

Ich bedanke mich bei meinen kritischen Freund/innen, Dr. Angela Schuster und Dr. Stefan Zehetmeier, und bei allen Kolleg/innen am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, die mich motiviert haben, die Dissertation zu schreiben.

# EINLEITUNG

„Es gibt einen Boom von Büchern zur pädagogischen Professionalität“ schreibt Lempert bereits 1998, und die Fülle der Publikationen ist seither kaum geringer geworden, wie der ein ganzes Jahrzehnt später erschienene Sammelband von Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008) belegt. Von einer Hochkonjunktur des Themas sprechen Hackl und Neuweg (2004). Dieses anhaltende Interesse kann als Indikator dafür gelten, dass die Entwicklung des Lehrberufs und die Diskussion, was denn die Professionalität der Lehrer/innen charakterisiert, noch nicht abgeschlossen sind. Es zeigt sich aber zugleich auch aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen die Notwendigkeit, dass eine kontinuierliche Neubestimmung des Status von Lehrpersonen und der von ihnen zu erwerbenden Qualifikationen und Kompetenzen vorzunehmen ist.

Professionalität spricht verschiedene Ebenen an: Auf der Ebene der Lehrerin, des Lehrers wird die Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld, das für die Angehörigen des Lehrberufs kennzeichnend ist, angesprochen. Was ist der Auftrag des Lehrers, der Lehrerin, das sogenannte Mandat? Was soll er/sie können, um diesen Auftrag zu erfüllen, die Kompetenz? Wie wird dieses Können vermittelt? Mit klar definierten Aufgaben ist es für Lehrer/innen selbst nachvollziehbarer, was einzelne Professionsangehörige für den Lehrberuf beitragen können. Die Anwendung des Professionsbegriffs auf pädagogische Berufe, wozu der Lehrberuf zählt, hat dazu beigetragen, dass pädagogische Berufsarbeit zu einem besonderen Typus von Berufsarbeit gehört. Basiskompetenzen und Handlungsrepertoires werden entdeckt, klassifiziert und benannt, der Bildungsauftrag von Schule diskutiert und die bildungspolitische und gesellschaftliche Funktion von Schule und Bildung thematisiert, weiterentwickelt und erforscht. Darin besteht eine große Chance für die weitere Entwicklung der einzelnen Lehrpersonen in starker Wechselwirkung mit der Entwicklung des Lehrberufs insgesamt.

Die Diskussionen zum Thema sind sehr vielfältig und vielschichtig, was auch mit den unterschiedlich historisch geprägten Wissenschaftsauffassungen einzelner Disziplinen in der Auseinandersetzung mit der Thematik zusammenhängt. Soziologische Herangehensweisen, psychologische Modelle und erziehungswissenschaftliche Reflexionen charakterisieren die Diskussion (Alisch, 1990; Dewe, Ferchhoff & Radtke,

1992; Combe & Helsper, 1999; Oevermann, 1999; Gehrman, 2003). Der Begriff der Professionalität ist mittlerweile sehr stark ausgeweitet; erste Assoziationen umfassen in den Medien und im alltagssprachlichen Gebrauch eher Sportler/innen, sodass er für den wissenschaftlichen Diskurs, wie Faßhauer (1997) betont, kaum noch verwendungsfähig erscheint.

Die Vielschichtigkeit des Themas spiegelt sich auch in der Verwendung der in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe wider; insofern, dass es in der einschlägigen Literatur keine einheitliche Sprachregelung gibt. Professionalität und Professionalisierung, die meistverwendeten Fachbegriffe, werden in den wissenschaftlichen Publikationen unterschiedlich verwendet und interpretiert. Diese sprachlichen Ungenauigkeiten der Begriffe, die verschiedene Ebenen des Themas ansprechen, tragen in der Diskussion zu Missverständnissen und Unklarheiten bei. In der vorliegenden Dissertation werden die zentralen Begriffe Professionalität, Professionalitätsentwicklung und Profession beziehungsweise Professionalisierung daher zunächst erklärt und damit ein Beitrag zum besseren Verständnis der gegenwärtigen Diskussion geleistet; ein wichtiger Schritt, der bisher in der einschlägigen Literatur nicht nachzuvollziehen ist.

Eine weitere Herausforderung in der Diskussion liegt in der Mehrdimensionalität des Themas. Neben einer sprachlichen Regelung ist es wichtig, von welcher Ebene in der Diskussion gesprochen wird. Gerade in dieser getrennt angelegten Auseinandersetzung liegt nach Ansicht der Autorin die Möglichkeit einer mehrdimensional, aber vernetzt angelegten Qualitätsentwicklung im Lehrberuf; einem Beruf, der in seiner Heterogenität und Vielschichtigkeit von kaum einem anderen Beruf übertroffen wird und die Komplexität des Themas mit sich bringt.

Aus Sicht der Autorin ist die weitere Auseinandersetzung mit Professionalität im Lehrberuf nur erfolgreich, wenn die Lehrer/innen selbst in einer ständigen Professionalitätsentwicklung hinter dieser Entwicklung stehen, sich zum Thema Gedanken machen und gemeinsam mit der Wissenschaft an einer Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule mitarbeiten. Das hängt mit der Entwicklung der eigenen Professionalität und Professionalitätsentwicklung, aber auch mit der Professionalisierung des Lehrberufs insgesamt zusammen.

Aktuell in diesem Zusammenhang sind seit den internationalen Vergleichstests (PISA etc.) Standarddiskussionen und das Entwickeln von Kompetenzen, mit dem Ziel, das

Lehrerhandeln normierbar und damit vergleichbar zu machen. Dabei besteht die Gefahr, dass die Diskussionen von wissenschaftlicher Seite geführt werden, durch die fehlende Einbeziehung von Lehrer/innen aber die Akzeptanz hinsichtlich der Ergebnisse nicht gegeben ist (Klieme, 2003).

In der aktuellen Diskussion gibt es viele Ansätze und Theorien zum Thema, eine allgemeingültige Theorie wird von Erziehungswissenschaftlern gefordert, existiert bislang aber noch nicht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen zur Theoriebildung beitragen und zeigen einen neuen Ansatz auf, der sich in der bisherigen Diskussion nicht wiederfinden lässt: nämlich eine Auseinandersetzung auf zwei Ebenen, mit einer klaren Positionierung in der Verwendung definierter Begriffe und mit einer Methodik, die Lehrermeinungen zum Thema in einem qualitativen Forschungsansatz aktiv miteinzubeziehen. Eine Sichtweise von Professionalität und eine Checkliste mit Merkmalen zur Professionalität sollen die Frage „Professionalität im Lehrberuf: Was ist das?“ im Titel der Dissertation beantworten. Eine Haltung der Autorin, die sich bereits im Titel der Dissertation zeigt, indem die Praxis, nicht wie sonst üblich die Theorie, in der Reihenfolge der Darstellung vorangestellt ist.

Der Fokus der Betrachtung liegt auf der Ebene der Professionalität und Professionalitätsentwicklung einzelner Lehrer/innen.

Das Forschungsinteresse wird mit den Forschungsfragen zum Ausdruck gebracht, die mit Hypothesen unterlegt werden. Es wird folgenden Fragen nachgegangen: *Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität? Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar? Welche Merkmale werden genannt und was wird darüber in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur geschrieben?*

Die Arbeit ist in zwei große Teile gegliedert – in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im ersten und zweiten Kapitel, die dem theoretischen Abschnitt vorangestellt werden, werden die zentralen Begriffe, die der Profession, der Professionalisierung, der Professionalität und der Professionalitätsentwicklung, erklärt und definiert und sind Teil des Forschungsansatzes. Das entwickelte Schema auf zwei Ebenen bildet die Grundlage für die Darstellung der empirischen Erhebungen im Rahmen der Arbeit

und verdeutlicht zugleich den Forschungsansatz, bei dem es um die begriffliche Klärung und Trennung auf zwei Ebenen von Professionen geht.

Das dritte Kapitel, das den theoretischen Abschnitt der Dissertation einleitet, beschäftigt sich mit Professionen und Professionalisierung. In einem historischen Abriss wird aufgezeigt, woher die Debatte kommt, welche Berufe als etablierte Professionen verstanden werden und was sie charakterisiert. Die Auswahl von vier theoretischen Ansätzen orientiert sich an den bestehenden Professionen, die in der Auseinandersetzung um die Lehrberuf nach wie vor prägend sind.

Was macht den Lehrberuf aus? Wie hat er sich entwickelt, vor welchen Anforderungen steht er und wie schaut die Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft aus? Das sind Fragen, die im vierten Kapitel aufgegriffen und beantwortet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf bildet die Überleitung zum fünften Kapitel, bei dem es hauptsächlich um die Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen geht. Es werden verschiedene Konzepte und Ansätze diskutiert und empirische Untersuchungen zum Thema der Lehrberufprofessionalität sowie der Lehreraus- und -fortbildung aufgezeigt und mit der eigenen empirischen Erhebung in Beziehung gesetzt.

Der zweite große Teil der Arbeit ist der empirische Teil: Kapitel 6 hat die von der Autorin durchgeführte empirische Untersuchung zum Thema und zeigt die Forschungsfragen und die Methodik der qualitativen Erhebungen auf. Die Auswertung und Analyse sowie die Darstellung der Ergebnisse stehen dabei im Mittelpunkt. Die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 7 erfolgt mittels des bereits in Kapitel 2.1 beschriebenen Schemas mit zwei Ebenen. Zu jedem Merkmal, das entweder der Mikro- oder der Makroebene zugeordnet wird, wird eine Einschätzung aus der Literatur herangezogen. Damit kann aufgezeigt werden, ob die Merkmale zur Professionalität von Lehrer/innen auch in der Literatur Beachtung finden.

Eine zusammenfassende Sichtweise, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen, sowie eine Checkliste mit Merkmalen zur Professionalität von Lehrer/innen sind komprimierte Ergebnisse der Dissertation.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der eigenen Erhebungen, die Merkmale zur Lehrberufprofessionalität, mit den Standards nach Oser (2001) sowie den Komponenten des „Professionellen Selbst“ von Bauer, Kopka und Brindt (1999) verglichen und dis-

kutiert. „Inwiefern stimmen die Merkmale, die die befragten Lehrer/innen genannt haben, mit Standards und Komponenten der Autoren überein?“ und „Welche Unterschiede lassen sich dabei feststellen?“ sind Fragen, die beantwortet werden.

Ein Resümee, das die Ergebnisse der Arbeit zusammenfasst und die Antworten auf Forschungsfragen und Hypothesen gibt, sowie ein Ausblick bilden den Abschluss der Arbeit.

# 1 BEGRIFFSKLÄRUNG

Die Begriffe der Profession, der Professionalität, der Professionalitätsentwicklung und der Professionalisierung sind die am meisten verwendeten Begriffe in der Auseinandersetzung mit der Thematik, die in den Kontexten unterschiedlich verwendet werden und damit zur Komplexität des Gegenstands beitragen. Mit diesem Forschungsansatz wird in Kapitel 1 eine Begriffsbestimmung vorgenommen, um einen Beitrag zur Begriffsklärung zu leisten. Davon ausgehend wird ein Schema entwickelt, das eine Differenzierung des Themas auf der individuellen Ebene des Lehrers, der Lehrerin, der sogenannten Mikroebene, und der Ebene des Lehrberufs an sich, der sogenannten Makroebene, bestimmt.

## 1.1 Profession

Was unterscheidet Berufe von Professionen? Was kennzeichnet sie und wann spricht man von einer Profession? Das sind Fragen, die nach Combe (1999) und Nitel (2000) nach wie vor nicht eindeutig beantwortet werden können; ebenso argumentieren Jaumann-Graumann und Köhnlein (2000), nach denen „*der Begriff der Profession an Schärfe zu wünschen übrig*“ (S. 11) lässt.

Die in der Literatur verwendete Möglichkeit, Berufe von Professionen zu unterscheiden, ist die, dass bestimmte Merkmale und Eigenschaften von Professionen angeführt werden, die den Unterschied zu Berufen aufzeigen sollen. In der Berufssoziologie stellt Profession die höchste Stufe der Berufsform in der Weiterentwicklung von Berufen dar; Hesse (1968) unterscheidet zwischen Professionen und Nicht-Professionen, sogenannten normalen Berufen.

Der Professionsbegriff wurde in den 70er Jahren in Anlehnung an die Berufssoziologie von Hesse (1968) und Hartmann (1972) diskutiert. Für den Lehrberuf endet die Diskussion damit, dass pädagogische Tätigkeiten weder als Beruf noch als Profession einzuordnen sind, was dem Lehrberuf den Status einer Semiprofession (Crotti, 2005) eingebracht hat.

Drei Merkmale werden in der Soziologie genannt, welche Professionen charakterisieren: Demnach orientieren sich Professionen an wichtigen gesellschaftlichen The-



menkomplexen, sie zeichnen sich durch ein besonderes Wissen aus, das in einer langjährigen speziellen Ausbildung angeeignet und in seiner Anwendung von besonderem Wert für die Gesellschaft ist. Verschiedene Ansätze der näheren Bestimmung und Abgrenzung von Berufen und Professionen liegen vor, die nach Combe (1999) die Unschärfe der Begriffe nicht kleiner machen und in eine „Sackgasse“ (S. 501) führen. Immer mehr Berufe erlangen eine wissenschaftliche Ausbildung, was die Frage aufwirft, ob es überhaupt noch Unterscheidungsmerkmale zwischen Berufen und Professionen gibt.

Trotz der Gefahr, in eine Sackgasse zu geraten, werden nach wie vor in der Literatur Kriterien aufgezeigt und aufgestellt, die einer Profession zugeschrieben werden, um als solche Anerkennung zu erlangen. Ursprünglich wurde dieser Begriff nur in Zusammenhang mit Ärzt/innen, Jurist/innen und Theologen verwendet, den sogenannten etablierten oder traditionellen Professionen (siehe Kapitel 3.2).

Demnach werden Merkmale und Eigenschaften etablierter Professionen herangezogen, um als Profession gelten zu können: Voraussetzung ist die gesellschaftliche Anerkennung und die Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz im Verlauf einer langen, wissenschaftlichen Spezialausbildung mit festgeschriebenen Inhalten und Prüfungen. Das Aufgabenfeld, das sich meist auf einen menschlich unverzichtbaren Bereich bezieht, wie Gesundheit, Gerechtigkeit und Seelenheil, muss monopolisiert sein, das heißt, den Einsatz von Expert/innen erfordern. Die Tätigkeit setzt berufliche Autonomie voraus und ist gebunden an ein verbindliches Berufs- und Standesethos. Eine Profession ist getragen von öffentlicher Anerkennung und kommt durch Dienstleistung dem Gemeinwohl zugute (Pädagogik Lexikon, 1999).

Der Referenzpunkt zur Bestimmung einer Profession ist die Gesamtgesellschaft, die letztendlich darüber entscheidet, ob es sich bei einem Beruf überhaupt um eine Profession handelt, wie Nittel (2000) argumentiert, der Professionen folgendermaßen definiert: *„Unter einer Profession könnte man in einem ersten Definitionsversuch einen akademischen Beruf verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“* (S. 18).

Demnach sind Professionen für die Gesellschaft relevante Dienstleistungsberufe mit hohem Prestige und Einkommen, die hochgradig spezialisiertes und systematisier-

tes, nur im Laufe langer Ausbildung erwerbbares technisches und/oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwenden (z.B. Ärzt/innen, Richter/innen) (Fuchs, 1978).

Berufe, die gewisse Eigenschaften, aber nicht alle der genannten Merkmale in den Definitionen aufweisen, werden allgemein als Semiprofessionen bezeichnet (Combe, 1999). Eine Bezeichnung, die für soziale Berufe, Medienberufe und auch für den Lehrberuf Verwendung findet. Für alle sogenannten modernen Berufe tritt damit die Situation ein, dass sie, wenn man an den beschriebenen Definitionen festhält, keine Möglichkeit haben, als Professionen anerkannt zu werden. Aufbauend auf diesen Definitionen hat sich in den 60er Jahren der sogenannte merkmalsorientierte Ansatz der Berufssoziologie etabliert (siehe Kapitel 3.3.1), der noch detaillierter auf Kennzeichen der althergebrachten Professionen eingeht. Die Forschungen einzelner Disziplinen, wie die der Pädagogik, distanzieren sich in den letzten zehn Jahren von diesen vorgefertigten Merkmalen und entwickeln eigene Ansätze, die es ermöglichen, sich von einem Beruf hin zu einer Profession zu entwickeln; damit wird spezifisch auf strukturtheoretische Bedingungen einzelner Berufe (Oevermann, 1999), wie die des Lehrberufs, eingegangen, geforscht und Kriterien, im Sinne von Standards und Kompetenzen, für die Berufsinhaber/innen aufgestellt – unter besonderer Rücksicht der Gesellschaft, die den Status einer Profession letztendlich verleiht (Nittel, 2000). Historisch gesehen gelten die Tätigkeiten als Ärzt/innen, Richter/innen oder Pfarrer, wissenschaftlich fundiert durch, Medizin, Jurisprudenz und Theologie, als Professionen (Albers, Bonz & Nickolaus, 2001; Gehrman, 2003).

## 1.2 Professionalisierung

Professionalisierung bezieht sich auf den Prozess, in dem Berufe die Eigenschaften, Privilegien und Ausbildungsvoraussetzungen erlangen, die für bestehende Professionen maßgebend sind, wie folgendes Zitat ausdrückt: *„... gemeint ist ein Vorgang, durch den immer weitere Berufe die Eigenschaften, Privilegien und die Ausbildungsvoraussetzungen anstreben .... Ursachen der Professionalisierung sind u.a. tätigkeitsbedingte Spezialisierung und die Notwendigkeit von Leistungs- und Ausbildungskontrollen, eine expansive Bildungspolitik sowie der Wunsch nach höherem Sozialprestige eines Berufes“* (Brockhaus Enzyklopädie, 1972, S. 163). Nittel (2000)

bezeichnet diese Verberuflichung im Sinne der Neukonstitution eines Berufsbilds, die als Aufwertung eines bereits existierenden Berufs bedeuten kann. Anforderungen der Gesellschaft an Berufe bilden dabei den Ausgangspunkt für die Debatte um ihre Professionalisierung. Dabei werden Handlungsstrukturen entwickelt, *„die es ermöglichen, Praxisprobleme stellvertretend wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten“* (Dewe, Ferchthoff & Radtke, 1992a, S. 294). Die in der Praxis auftretenden Aufgaben werden von Privatpersonen oder Institutionen stellvertretend für andere bearbeitet, bewältigt und gelöst in einem Höchstmaß an Angemessenheit und Effizienz, wobei die einzelnen Maßnahmen jeweils rational nachvollzogen und begründet werden müssen. *„Professionalisierung zielt also auf die Ausbildung und Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz bei einer Person oder Personengruppe, auf eine Handlungskompetenz, die von der Struktur der jeweils spezifischen professionellen Handlung erforderlich ist“* (S. 7).

Professionalisierung ist demnach schwer zu bestimmen, weil verschiedenste Ebenen, Akteur/innen und deren Organisationen dafür verantwortlich sind: *„Neben den Berufsvertretern selbst und deren Organisationen spielen vor allem juristische, politische, wissenschaftliche und staatliche Entscheidungsträger sowie mit Definitionsmacht ausgestattete Teile der Öffentlichkeit eine große Rolle, die an der Konstitution eines bereits existierenden Berufes etwas ändern oder einen neuen Beruf zu formieren versuchen“* (Nittel, 2000, S. 50).

Bei den genannten Versuchen, Professionalisierung zu charakterisieren und zu definieren, wird erkennbar, dass die Weiterentwicklung eines Berufs hin zur Profession in enger Anlehnung an Merkmale der etablierten Professionen im Mittelpunkt der Betrachtung steht; auf der anderen Seite wird die Ebene der Handlungskompetenzen und die Entwicklung von handelnden Personen angesprochen.

Aus dieser Situation heraus wird in der Literatur Professionalisierung auf mehreren Ebenen angesprochen und trägt damit zur Komplexität des Themas mit bei. Professionalisierung kann demnach als individueller Prozess gesehen werden (Nittel, 2000), oder als Entwicklung einer gesamten Berufsgruppe auf dem Weg von einem Beruf hin zu einer Profession. In der Dissertation wird eine strikte Trennung vollzogen: Professionalisierung bezieht sich demnach auf die Entwicklung eines Berufs hin zu einer Profession und geht über die Entwicklung von einzelnen Personen hinaus.

## 1.3 Professionalität

Der Begriff Professionalität wird als „*gekonnte Beruflichkeit*“ und als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit von Personen, sogenannten Professionellen, verwendet, eng verbunden mit dem Individuum und seiner Handlungskompetenz im beruflichen Alltag. Demnach kann nach Nittel (2000) Professionalität als ein spezifischer Modus im Vollzug des Berufshandelns definiert werden, der „*Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt*“ (S. 71). Die Fähigkeit nutzen zu können, Kenntnisse in berufsalltäglichen Situationen angemessen anwenden zu können, im Sinne von Wissen und Können, ist dabei von Bedeutung. Die Ebene von Professionalität ist damit der Mensch und sein Handeln. Nach Meyer (1997) liegt Professionalität des Lehrerhandelns dann vor, „*wenn die Lehrerin komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer Berufssprache und ist bereit, ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen*“ (S. 44).

Neben dem Können und Handeln von Personen wird das Aufgabenfeld angesprochen, das von Terhart (1999) als Stichwort für „*den modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichsten Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufs*“ (S. 448) verwendet wird. Dabei geht es nach Terhart immer um den Auftrag des Lehrers, der Lehrerin, um sein/ihr Mandat, um sein/ihr Können, diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz), und wie das Können vermittelt wird. Der Begriff *Professionalität* fokussiert aber auch auf Inhalt, Prozess und Ziele der Professionalisierung eines Berufs. Damit ist nicht nur die Professionalität von Einzelnen gemeint, sondern der Beitrag jedes/jeder Einzelnen für den ganzen Berufsstand entscheidend. Es entsteht dabei ein Berufsbild durch die Festschreibung von Tätigkeitsmerkmalen, Kompetenzen und Ausbildungszeiten, verbunden mit der Aufgabe, die „*subjektive Fähigkeit und Bereitschaft ..., die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen*“ (Kleberg, 1999, S. 295).

Während Professionalisierung auch auf die Entwicklung des gesamten Berufs angelegt ist, so ist der Begriff der Professionalität eng verbunden mit dem Individuum und seiner Handlungskompetenz, die in konkreten Situationen angemessen angewendet werden soll (Giesecke, 1988). Giesecke vollzieht damit als einer der wenigen Autor/innen, die sich mit dem Thema beschäftigen, eine klare sprachliche Trennung in der Verwendung der Begriffe, indem er „*Professionalität als Kennzeichen einer Kompetenz*“ (S. 7) betrachtet.

## **1.4 Professionalitätsentwicklung**

Der Begriff der Professionalitätsentwicklung wird nach Terhart (1991) für den Prozess benutzt, durch den ein Praktiker, eine Praktikerin die für die effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert. Demnach ist die professionelle Entwicklung ein individueller Prozess, in enger Verschränkung mit dem kollektiven Prozess der Professionalisierung. In der Literatur wird das Wort Professionalitätsentwicklung seltener verwendet, die Professionalisierung an sich drückt meist die Professionalitätsentwicklung von einzelnen Personen aus (Bauer, 2005). Aus der Sicht der Autorin ist eine klare Unterscheidung zwischen Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung notwendig, um die Gesamtheit des Themas zu erfassen.

## 2 FORSCHUNGSANSATZ

„Professionalität: Was ist das?“ ist die Frage, die die Autorin von den befragten Lehrer/innen in erster Linie beantwortet haben möchte. Dahinter steckt die These, dass Lehrer/innen, wenn sie nach ihrem Verständnis von Professionalität befragt werden, Merkmale nennen, die ihr Professionalitätsverständnis für sich und den Lehrberuf zeigen. Über die Vorstellungen zur Professionalität hinaus werden Forderungen, Wünsche an die Schule, Gesellschaft und Politik gestellt, die zu einer Weiterentwicklung des Lehrberufs aus der Sicht der Befragten für notwendig erachtet werden. Damit wird ein Beitrag zur Professionalisierung im Lehrberuf geleistet. Die Ansicht der Autorin ist, dass der Lehrberuf nur dann eine von allen anerkannte, voll entwickelte Profession werden kann, wenn sich Entwicklungen auf den verschiedenen Ebenen ergeben: auf der persönlichen, individuellen Ebene der Lehrperson, der Mikroebene, und auf der Ebene der Makroebene, die den gesamten Lehrberuf, die Schule und alle außerschulischen Umwelten, wie die politisch-gesellschaftlichen Bedingungen, miteinbezieht. Die Diskussion und Auseinandersetzung mit dem Thema darf nicht allein auf der Ebene der Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen ausgetragen werden, ohne Berücksichtigung der Entwicklungen des Lehrberufs. Ansatzpunkt der Forschungen ist die Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen, also die Mikroebene, aber im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise. Es geht der Autorin um eine weitere Professionalisierung des Lehrberufs hin zu einer Profession unter einer mehrdimensionalen Brille und unter aktiver Einbeziehung der Lehrer/innen, die zu ihrem Professionalitätsverständnis befragt und in die Erforschung des Themas aktiv miteinbezogen werden sollen. Darüber hinaus werden verschiedene Ansätze zur Professionalisierung herangezogen, wie der strukturtheoretische Ansatz (Oevermann, 1999), das davon abgeleitete interaktionistische Professionskonzept auf Lehrerebene (Schütze, 2000), der strukturfunktionale Ansatz nach Parsons (1968) sowie der von der Soziologie (Fürstenau, 1967) geprägte merkmalsorientierte Ansatz.

Der Arbeit liegt ein qualitatives Forschungsdesign im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Forschung zugrunde.

Mit dem Begriff der qualitativen Forschung ist jede Art der Forschung gemeint, deren Ergebnisse keinen statistischen Verfahren oder anderen Arten der Quantifizierung

zugrunde liegen. Sie bezieht sich auf Forschungen über Leben, Geschichten oder Verhalten einzelner Personen, aber auch auf das Funktionieren von Organisationen, auf soziale Bewegungen oder auf zwischenmenschliche Beziehungen (Strauss & Corbin, 1996). Die Perspektive der betroffenen, befragten Personen steht dabei, wie Hancock und Algozzine (2006) feststellen, im Mittelpunkt und nicht wie bei quantitativen Arbeiten die Perspektive der forschenden Personen.

Die wesentlichen Grundsätze der qualitativen Forschung sind nach Mayring (2002) eine starke „*Subjektbezogenheit der Forschung*“ (S. 19). Bei der Datenerhebung soll darauf geachtet werden, dass sie möglichst wenig durch die Forschenden beeinflusst wird, und auch bei der Datenauswertung sollen lange möglichst viele Fragen offengehalten werden.

Ein qualitativer Forschungsansatz bietet verschiedene Methoden an. In der vorliegenden Arbeit werden zwei Methoden, das problemorientierte Interview und die Methode der Fokusgruppe angewendet, die mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, analysiert und dargestellt werden.

## **2.1 Ist der Lehrberuf eine Profession?**

Aus der Sicht der Autorin ist der Lehrberuf derzeit keine anerkannte Profession, wie die der Ärzt/innen oder Jurist/innen. Dafür hat der Lehrberuf in der Gesellschaft zu wenig Rückhalt und Anerkennung, die Lehrer/innen selbst haben ein zu geringes Selbstverständnis über ihren Beruf und die Erziehungswissenschaft hat zu wenige Ergebnisse hervorgebracht, die den Lehrberuf klar kennzeichnen.

Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion, die neben der Pädagogik vor allem von der Soziologie und Psychologie getragen wird, zeigt viele verschiedene Ansätze, und wie Gehrman meint, eine „*theoretische Abstinenz*“ (Gehrman, 2003, S. 114). Wie in Kapitel 5 dargestellt, gibt es eine Vielzahl an Erhebungen zur Lehrerprofessionalität, die sehr viele Teilbereiche, vor allem die der Lehrertätigkeit, umfassen. Arbeitsbelastung, Berufszufriedenheit (Ammann, 2004), Burn-out, berufsbiographische Studien dienen in vielen Fällen als Fragestellungen für empirische Untersuchungen zum Thema. Diese Untersuchungen und deren Ergebnisse mit der von der Autorin gestellten Frage, ihrer methodischen Herangehensweise und ihren Ergebnissen zu vergleichen, ist nicht zielführend, da sie nur ein Spektrum von Professionalität auf-

weisen und nicht das Thema der Professionalität an sich aufgreifen. Durchaus interessant ist aber eine Diskussion mit Ergebnissen zu Standards und Komponenten pädagogischer Professionalität, die im Kapitel 8 der Disseration stattfindet.

Nach Gehrman (2003) gibt es wenige Längsschnittstudien und kaum historische Betrachtungsweisen. Bei den empirischen Erhebungen, die theoretisch nicht fundiert und aufeinander bezogen werden, werden einzelne Fallstudien behandelt, die nicht in die Praxis transferiert werden (Ilien, 2008). Dabei werden theoretische und empirische Untersuchungen durchgeführt und bilden die Grundlage für Diskussionen in diversen Publikationen. *„Seit eine (meist soziologische) Theorie der Professionen existiert, ist die Frage der Anerkennung der Pädagogen, zumal der Lehrer, als Profession strittig“* (Tenorth, 2006, S. 580).

Die Anforderungen der Gesellschaft an den Lehrberuf insgesamt und an den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin sind groß. Im Sinne einer ständigen Qualitäts- und Weiterentwicklung ist es unumgänglich, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was Professionalität im Lehrberuf bedeutet, wie Professionalisierung passieren kann, wann denn der Lehrberuf eine Profession ist, wie er es bleiben kann und an welchen Merkmalen das zu messen ist. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur werden Lehrer/innen nicht direkt über ihre Vorstellungen von Professionalität befragt. Auf der anderen Seite fühlen sich Lehrer/innen auch nicht für die Professionalität und Professionalisierung des Lehrberufs mitverantwortlich. Das Forschungsinteresse liegt darin, einerseits Lehrer/innen vermehrt in Forschungsprozesse miteinzubeziehen – in einer direkten Konfrontation mit der Frage, was Professionalität ist –, und andererseits an die Eigenverantwortlichkeit der Lehrer/innen zu appellieren, sich Gedanken über die Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf zu machen.

Die Haltung der Autorin orientiert sich an den Ideen der Frankfurter Schule und der Aktionsforschung, die beide für eine verstärkte Mitgestaltung des Individuums eintreten.



## 2.2 Frankfurter Schule

Ein stärkeres Mitspracherecht des einzelnen Individuums wird in der Pädagogik von der Frankfurter Schule vertreten, deren Vertreter/innen, wie beispielsweise Habermas (1984), davon ausgehen, dass Schule von starken externen Machtverhältnissen beherrscht wird und dass Systeme demnach die Macht haben, die Aktivitäten von Personen zu gestalten. Vertreter/innen der Frankfurter Schule plädieren dafür, dass sich Lehrer/innen aus dieser Herrschaftsstruktur befreien können – in einem ersten Schritt durch Reflexion und Beteiligung an den Machtverhältnissen, unter denen sie arbeiten. Erst dadurch wird eine aktive Mitgestaltung ermöglicht und bestehende Herrschaftsstrukturen können zu Fall gebracht werden (ebd., 1984). Eine Schule würde dann so aussehen, dass Lehrer/innen aktiv im Sinne einer gemeinsamen Verbesserung von Praxis und Schule arbeiten. Die Entwicklung geht entgegen dem normativ-funktionalistischen Ansatz Parsons von „unten nach oben“, der Einzelne, die Einzelne wird zur Mitgestalter/in des Systems Schule.

## 2.3 Aktionsforschung

Eine stärkere Einbindung von Praktiker/innen als Forscher/innen greift auch die Aktionsforschung auf, die von Moser (1978) als „*kritische Sozialwissenschaft*“ (S.79) bezeichnet wird. Dabei wird eine Sichtweise von Forschung verfolgt, die von den Akteur/innen, die in der Praxis stehen, stark geprägt und mitentwickelt wird (Elliott, 1983).

Collier, Lewin, Schön und Elliott werden mit Aktionsforschung in Zusammenhang gebracht (Altrichter, 1990). Eine der Definitionen zu Aktionsforschung stammt von Donald Schön (1983), der in Weiterentwicklung des Aktionsforschungsansatzes nach Lewin folgende Definition vertritt: *„Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis. Er ist nicht von den Kategorien etablierter Theorie und Technik abhängig, sondern konstruiert eine neue Theorie des spezifischen Falles. Sein Forschen beschränkt sich nicht darauf, Mittel zu überlegen, die von einer vorhergehenden Übereinkunft über Ziele abhängen. Er trennt Denken nicht vom Tun ... . Da sein Experimentieren eine Form praktischer Handlung ist, ist die Verwirklichung seiner Reflexionsergebnisse in seine Forschung eingebaut“* (Schön, 1983, S. 68f.).

Im Zusammenhang mit Aktionsforschung und Professionalität agiert Stenhouse (1975), der Professionalität in einer Verantwortlichkeit des Praktikers, der Praktikerin für die Qualität von Unterricht charakterisiert, nämlich in einem reflektierten Bewusstsein der eigenen Handlungen. *“Professionalism is based upon understanding as a framework of action and understanding is always provisional“* (Altrichter, 1990, S. 48). Die daraus resultierende praktische Theorie muss in einem Prozess ständig reflektiert und weiterentwickelt werden. Auf diese Weise muss die Professionalität von den Lehrer/innen selbst immer wieder hinterfragt werden und unterliegt dem Status einer Vorläufigkeit, die sich in der praktischen Handlung bestätigen muss. Damit thematisiert Stenhouse die Lehrerprofessionalität, -autonomie und -entwicklung, einem Ansatz, der sehr stark auf die Person der Lehrperson abzielt (ebd., 1990).

John Elliott hat die Vorstellung von Lehrer/innen als Forscher/innen aufgegriffen und anhand zahlreicher durchgeführter Forschungsprojekte weiterentwickelt. Er charakterisiert Aktionsforschung mit *„the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it“* (zitiert aus Altrichter, 1990, S. 51).

Der Praktiker, die Praktikerin erforscht dabei die Praxis und macht so seine/ihre Ansichten und Hypothesen anderen zugänglich. Dabei geht es nicht um Wissen, das vorab – von außen – an die Praxis herangetragen wird, sondern darum, Wissen auch vor Ort in Zusammenarbeit und Interaktion, daher auch Interaktionsforschung genannt, mit anderen zu erzeugen und ständig in Reflexion weiterzuentwickeln (Bammé, 2003). Es handelt sich dabei um kontextbezogenes Wissen, das den Praktiker/innen ein Anliegen ist, oder, wie Bammé schreibt, um praktische Probleme, die zum Forschungsgegenstand werden. Um Fragestellungen, *„die explizit die Lösung von gesellschaftlichen Problemen ins Auge fassen und deshalb die Integration nicht nur der Theorien verschiedener Disziplinen, sondern auch die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster des Alltagsbewusstseins zur Voraussetzung haben“* (S. 7). Eine Ansicht, die mit der Überzeugung der Autorin einhergeht.

In Österreich haben sich, in Anlehnung an Elliott, Altrichter und Posch (1994) mit der Aktionsforschung auseinandergesetzt. Dabei setzt die Aktionsforschung an Fragen der Praxis und der Ausbildung an, sie arbeitet mit einem Repertoire an Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung von Praxis, die ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen (z.B. Forschungstagebücher, teilnehmende Beobachtungen, Interviews). Handlung und Reflexion werden immer wieder aufeinander

bezogen, es entsteht ein Zirkel aus Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion. Aktionsforschung ist eine Forschung, die von den direkt betroffenen Personen betrieben wird – mit der Absicht, die Handlungsqualität zu verbessern. Demnach betreiben viele professionelle Praktiker/innen aus vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Pädagog/innen, Psycholog/innen, Naturwissenschaftler/innen u.a.) täglich Aktionsforschung, ohne von Aktionsforschung zu sprechen (Altrichter, 1990). Dabei findet Aktionsforschung statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, wenn Reflektieren und Handeln immer wieder aufeinander bezogen werden und ihre Erfahrungen anderen Personen, die von der Praxis betroffen oder an ihr interessiert sind, zugänglich gemacht werden. Der Ansatz der Aktionsforschung beinhaltet eine aktive und konstruktive Vorstellung des Lernens von Lehrer/innen. Die Weiterentwicklung der Praxis erhofft man sich nicht mehr durch die Belehrung der Lehrer/innen über die neuesten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, sondern durch die reflektierende und entwickelnde Tätigkeit der Praktiker/innen selbst zu erlangen. Dieser Ansatz ist in der wissenschaftlichen Diskussion nach wie vor umstritten. Im Buch „Ist das noch Wissenschaft?“ von Altrichter (1990) wird diese Frage aufgegriffen.

Bei der eigenen Untersuchung handelt es sich um keine Aktionsforschung. Es werden keine Forschungen zur Professionalität von Lehrer/innen selbst in ihrer Praxis durchgeführt, sondern Lehrer/innen zu ihrem Verständnis von Professionalität befragt. Diese Einstellung fordert aber auch ein bestimmtes Engagement von Lehrer/innen ein: nämlich sich Gedanken darüber zu machen, was sie, als die wichtigsten Vertreter/innen ihres Berufs, unter Professionalität verstehen und wie sie sich die Weiterentwicklung des Lehrberufs vorstellen. Damit werden sie zu aktiven Mitgestalter/innen mit einer Verantwortlichkeit für sich als Lehrer/in und für die Weiterentwicklung des gesamten Berufs. Die Haltung der Forscherin orientiert sich folglich an der Aktionsforschung, die in einer mehr als 20-jährigen Tradition am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung praktiziert wird. Die Ergebnisse der Dissertation werden in der weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema sowohl der wissenschaftlichen Community als auch der Praxis zurückgespielt und diskutiert.

## 2.4 Mehrdimensionalität der Professionalisierung im Lehrberuf

Eine mehrdimensionale Betrachtungsweise findet sich in der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur beispielsweise bei Brüsemeister und Eubel (2003), bei Lempert (1998) und im Ansatz des Educational Governance nach Altrichter (2007) wieder.

Brüsemeister und Eubel (2003) sprechen bei einer Modernisierung von Schule drei Ebenen an, benennen und charakterisieren sie. Die sogenannte Mikroebene bezieht sich dabei auf das Rollenhandeln von Lehrkräften sowie von anderen Akteur/innen der Einzelschule. Auf dieser Ebene werden viele Aushandlungsprozesse mit der Schulleitung, den Eltern und Schüler/innen angesprochen. Die Entwicklung geht dabei in Richtung einer teambasierten kollektiven Arbeitsweise in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten. Die sogenannte Mesoebene, die zweite Ebene des Modells, bezieht sich auf die Ebene der Einzelschule. Dabei sind intraorganisationelle Entscheidungsprozesse gemeint, die eine größere Autonomisierung für die Einzelschule bedingen. Die Schule soll operative Fähigkeiten bei Personal-, Organisations- und Unterrichtsentscheidungen erhalten. Dabei werden interne und externe Evaluationen, für die ein erfolgreiches Qualitätsmanagement Voraussetzung ist, angesprochen. Die Makroebene, die dritte Ebene, bezieht sich bei Brüsemeister und Eubel auf das schulische Gesamtsystem, in einer engen Beziehung von Schulsystem, Staat und Gesellschaft. Der Staat zieht sich dabei zwar zurück, engagiert sich aber gleichzeitig mehr im Sinne strategischer Zielsetzungen und Unterstützungen.

Ebenfalls auf mehreren Ebenen ist das Modell nach Lempert (1998) angelegt. Auch dabei werden unterschiedliche Ebenen der Professionen angesprochen, nämlich die der Mikro-, Meso- und Makroebene, die miteinander, wie auch bei Brüsemeister und Eubel, in starker Wechselwirkung und gegenseitiger Beeinflussung stehen. Der Makroebene ordnet Lempert die Profession selbst sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu, die für eine Profession maßgeblich sind. Zur Mesoebene gehören Institutionen; bei Lempert werden am Beispiel der Psychotherapeut/innen die Universitäten und andere Ausbildungsstätten angeführt, die einen großen Einfluss auf die berufliche Sozialisation des Einzelnen, der Einzelnen ausüben. Die Mikroebene ist bestimmt von den jeweiligen Interaktionspartner/innen von Personen, wie zum Bei-

spiel Kolleg/innen im beruflichen Alltag, die in ihren Sozialisierungsauswirkungen Einfluss auf die Entwicklung haben.

Das dritte Mehrebenenmodell, das Teil der „Educational Governance“ Forschung ist, ist ein aktuelles Mehrebenen-Steuerungsmodell, das nach Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007) *„eine umfassende Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, ... in einem Mehrebenensystem analysiert“* (S. 10). Anhand von drei Strukturebenen, der Mikro-, der Meso- und der Makroebene, und ihren Übergängen, die *„grenzüberschreitend verflochten“* (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32) sind, wird das Bildungssystem in seinen unterschiedlichen Koordinationsformen der handelnden Personen erforscht und bietet in der Forschung nach Altrichter *„eine umfassendere, interdisziplinäre Behandlung von aktuellen Fragen der Steuerung und Umstrukturierung des Bildungswesens ...“* (S. 11). Ziel der Forschung ist es, die empirische Bildungsforschung in einer starken Interdependenz darauf zu richten, dass Leistungen von zahlreichen Akteur/innen auf unterschiedlichen Ebenen passieren und miteinander in Beziehung und Abhängigkeit stehen. Die Mikroebene wird dabei als eine Leistungsproduktion von Individuen und Gruppen festgelegt, die Mesoebene thematisiert organisatorische und interorganisatorische Strukturen und die Makroebene bildet das gesellschaftliche Teilsystem ab (Altrichter & Heinrich, 2007).

Die Mehrebenenmodelle sind bestimmend für die Herangehensweise in der vorliegenden Arbeit. Die „künstliche“ Trennung in Ebenen lässt eine Verringerung der Komplexität in der Auseinandersetzung mit dem Thema zu und verdeutlicht gleichzeitig die starke Wechselwirkung im Sinne einer starken Interdependenz (Kussau & Brüsemeister, 2007) zwischen den Ebenen.

In Anlehnung an die gezeigten Modelle werden in der vorliegenden Arbeit zwei unterschiedliche Ebenen herangezogen. Dabei wird nicht wie bei den genannten Modellen von drei Ebenen ausgegangen, sondern von zwei Ebenen, der Mikro- und der Makroebene. Die Mesoebene, die sich bei den genannten Autoren auf die Institution Schule bezieht, scheint dabei nicht explizit auf. Die Schule wird bei diesem Ansatz geprägt von der Arbeit der einzelnen Lehrer/innen, die von einzelnen Individuen geleistet wird. Eine Herangehensweise, die Schule nicht als Organisation im Ganzen sieht, sondern sich auf die Arbeit und Handlungen einzelner Lehrer/innen in der Schule konzentriert.

Die Rahmenbedingungen von Lehrer/innen innerhalb der Schule und die Zusammenarbeit mit den sogenannten Lehrerumwelten, wie der Schulleitung, den Eltern, den Medien, der Politik und der Wirtschaft, werden der Makroebene zugeordnet, zu vergleichen mit dem Begriff der sozialen Welt, der von Bourdieu (1990) geprägt wurde.

Die beiden verwendeten Ebenen können wie folgt charakterisiert werden:

**MIKROEBENE:** die Person der Lehrerin, des Lehrers betreffend

**MAKROEBENE:** den Lehrberuf insgesamt betreffend

Die genannten Ebenen (Mikro- und Makroebene) bilden die Grundlage des folgenden Schemas, das von einer klaren Trennung der beiden Begriffe der Professionalität und der Professionalisierung ausgeht; damit wird eine Ordnung geschaffen, die über die sprachliche Verwendung und Trennung in zwei Ebenen erreicht werden soll.

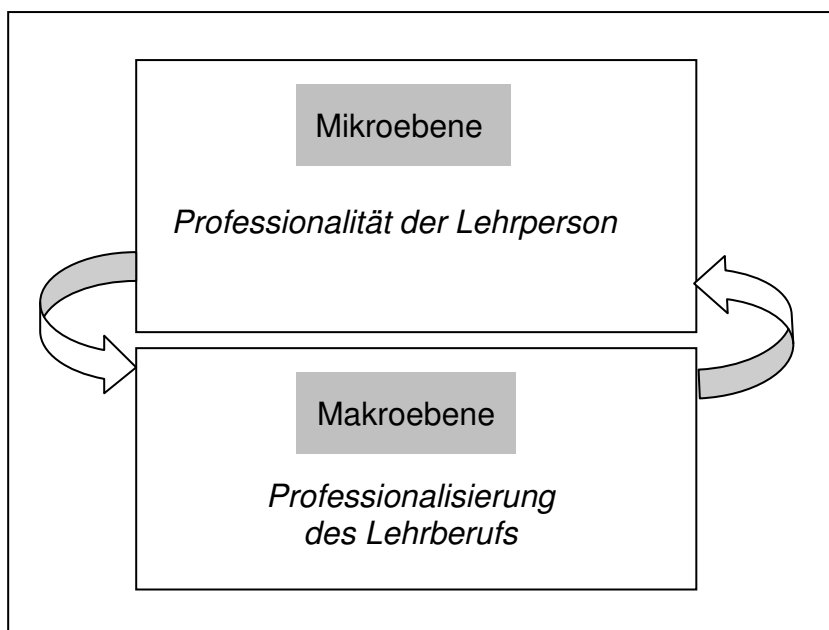


Abbildung 1: Schema mit zwei Ebenen: Mikro- und Makroebene

Der Untersuchungsansatz der Autorin lässt sich wie folgt zusammenfassen: Ausgehend von einer Schärfung der verwendeten Begriffe wurde ein Schema mit zwei Ebenen entwickelt.

Die Professionalität von Lehrer/innen als wichtiger Teil einer Professionalisierung des Lehrberufs ist ein Anliegen, das von der Autorin verfolgt wird und die Einstellung zum

Thema widerspiegelt, nämlich dass der Lehrberuf bislang keine anerkannte Profession ist, aber unter der aktiven Beteiligung von Lehrer/innen und aller an Schule Beteiligten eine werden soll. Das persönliche Forschungsinteresse ist auf der Mikroebene, bei der einzelnen Lehrerin, dem einzelnen Lehrer, angesiedelt. Die empirische Erhebung der Autorin und die Fragestellungen der Dissertation, sind auf diese beiden Ebenen ausgerichtet.

# I THEORETISCHER TEIL



# 3 THEORETISCHE ANSÄTZE UND DISKUSSIONEN ZU PROFESSIONEN UND PROFESSIONALISIE- RUNG

## 3.1 Entwicklung von Professionen und Professionalisierung

Etymologisch stammt der Begriff der Profession, der seit dem 16. Jahrhundert im deutschen Sprachraum benutzt wird, vom lateinischen Wort „professio“ ab, das soviel heißt wie „offen bekennen“. Über das französische „profession“ ist das Wort ins Deutsche übernommen worden. Davon abgeleitet bezeichnet das Hauptwort „Profession“ ursprünglich das Versprechen oder den Eid, den jemand beim Eintritt in einen religiösen Orden ablegte (Wamser, 1999). Im Laufe der Geschichte kam es zu einer Bedeutungserweiterung: Der Terminus „Profession“ wurde bei der Zeremonie des Eintritts auf die Zugehörigkeit zu der jeweiligen religiösen Gruppe übertragen. In der weiteren geschichtlichen Entwicklung wurde der Begriff im ausgehenden Mittelalter auch für den säkularen Klerus und den Laienstand verwendet, wobei Herkunft, Ausbildung und gesellschaftliche Funktion eine Sonderstellung in der Gesellschaft mit sich brachten.

Ende des 18. Jahrhunderts wurde es üblich, Professionen im Sinne von Berufen zu verstehen, verstärkt durch die Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts: *„Historisch gesehen sind Professionen ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne“* (Stichweh, 1999, S. 50). Von da an gilt eine kleine Gruppe von Berufen, die in vergangenen Epochen durch ein Höchstmaß an Einfluss und Ansehen qualifiziert war, auch in der Gegenwart angesichts ihrer Macht und ihres Prestiges als Profession. Diese Bestimmung ist eine Abgrenzung zu jenen Ausübenden, die als sogenannte Dilettant/innen gelten (Koring, 1989; Tenorth, 1986). Laut Wilensky (1972) haben in der modernen Gesellschaft 30 bis 40 Berufe den Status einer Profession erreicht. Von ihm werden unter anderem die Berufe der Zahnärzt/innen, der Architekt/innen, Ingenieurberufe, Wirtschaftsprüfer/innen, Naturwissenschaftl/innen, Soziolog/innen und Psycholog/innen angeführt.

Der Professionsbegriff wird in den 70er Jahren in Anlehnung an die Berufssoziologie aufgearbeitet. Hesse (1968), Daheim (1972) und Hartmann (1972) diskutieren die Frage um Professionen in Bezug auf die funktionalistische Perspektive, die die Kategorie Beruf von jener der Profession unterscheidet, um so eine Klassifikation vornehmen zu können. Für den Lehrberuf endet das damit, *„dass pädagogische Tätigkeiten weder als Beruf noch als Profession einzuordnen sind, was den Lehrberuf den Status einer Semiprofession eingebracht hat“* (Crotti, 2005, S. 39f.).

Als Gradmesser der Professionalisierung leitet die klassische Berufssoziologie Kriterien von den als voll professionalisiert geltenden Berufen des Geistlichen, der Mediziner/innen und Jurist/innen ab. Sie gelten als Messlatte für alle anderen Berufe (Wamser, 1999). Im Sinne einer Professionalisierung kommen immer weitere Kriterien, wie Prestige, Autonomie, Status, zu einem Beruf hinzu. Immer differenzierter werden die Besonderheiten des Berufs dargestellt sowie die Eigenständigkeit und die Bedeutung für die Gesellschaft aufgezeigt, die letztendlich entscheidet, ob ein Beruf den Status einer Profession hat oder nicht (Nittel, 2000). In der modernen Gesellschaft beinhaltet Professionalisierung Verwissenschaftlichung, Akademisierung, (Fach-)Wissen, Kompetenzen, Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Berufsethos und Organisation der Berufsangehörigen in Berufsverbänden (Hillmann, 1994). Dabei haben die Professionsmitglieder die Aufgabe, sich in der Öffentlichkeit dementsprechend zu präsentieren und ein *„professionstypisches Bild“* zu prägen (Lamnek, 2005, S. 22).

Tenorth (1986) bezeichnet die Geschichte des Professionsbegriffs, welcher Beruf eine Profession ist und welcher nicht, als verwirrend, uneindeutig und schwer nachvollziehbar – eine Aussage, die auch mehr als 20 Jahre später noch zutreffend ist, im Hinblick darauf, dass sich der Begriff der Profession im Sprachgebrauch aber manifestiert hat.

Eine Unklarheit, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Professionen ergibt, ist die, dass die Beschäftigung mit dem Thema ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum kommt. Die frühesten Arbeiten stammen von Parsons aus den 30er Jahren (Faßhauer, 1997). Erst in den 60er Jahren wurde die Thematik in der deutschen wissenschaftlichen Auseinandersetzung aufgegriffen und auf die deutschen und österreichischen historisch gewachsenen Bedingungen übertragen, die sich von den angelsächsischen Bedingungen unterscheiden. Ein Beispiel dafür

ist der für den angelsächsischen Raum geringe Einfluss des Staats auf die Entwicklung von Berufen, und im Gegensatz dazu der große staatliche Einfluss im deutschsprachigen Raum.

### 3.1.1 Zur Entwicklung im englischsprachigen Raum

Im Englischen gibt es keine Entsprechung für das deutsche Wort „Beruf“, der Terminus „profession“ bedeutet eine Beschäftigung, die „advanced education and special training“ erfordert sowie die „profession“ als Körperschaft oder Organisation der Professionsmitglieder mit beinhaltet (Koring, 1989). Demnach sind „professions“ Berufsgruppen mit höherem Maß an Ausbildung (akademische Berufe), Ansehen und Einkommen gegenüber den „non-professions“, wie die des Handwerkes; sogenannte Expertenberufe, die sich als Antwort auf die wachsende Komplexität der Lebensverhältnisse und eines Modernisierungsprozesses Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt haben. Wichtig für das Professionsthema in der amerikanischen Soziologie war in den Anfängen, dass der Professionsbegriff bewertende und beschreibende Elemente in sich vereint, erste soziologische Analysen von Professionen haben bereits Ende der 20er Jahre stattgefunden. In diesem Zusammenhang sind Carr und Saunders mit dem Werk „The Professions“ (1933) sowie Parsons zu nennen, die als Begründer der soziologischen Professionstheorie angesehen werden können und großen Einfluss auf die deutschsprachige Debatte haben (Koring, 1989). Ausgehend von ihren Arbeiten haben weitere amerikanische Soziologen viele detaillierte Untersuchungen zu „professions“ durchgeführt (Luckmann & Sprondel, 1972). Hauptanliegen der frühen Auseinandersetzung der Soziologie mit dem Thema ist das Bestimmen von wichtigen Charakteristika, auch Merkmalslisten genannt, anhand derer Professionen von Berufen unterschieden werden können. Ergebnisse der Untersuchungen waren unterschiedliche normativ angelegte Merkmalskataloge von den Professionen der Theologie, Medizin und Recht, die als Messlatte für alle anderen Berufe aufgestellt wurden (Wamser, 1999). Freidson (1979) charakterisiert die Entwicklung folgendermaßen: *„Häufig werden Definitionen doch so aufgestellt, dass man zunächst festlegt, bestimmte Berufe seien Professionen – um dann erst zu ermitteln, welche gemeinsamen Merkmale sie denn aufweisen. Da es jedoch keine einheitliche Meinung darüber gibt, welche Berufe nun Professionen sind, sind die Definitionen verschieden, je nach dem, welche Berufe sie einbeziehen“* (S. 6). Die weitere Auseinandersetzung um

Professionen ist geprägt durch Parsons der in der strukturfunktionalistischen Theorie die Bedeutung der Professionen für die moderne Industriegesellschaft seit den 30er Jahren erforscht. Dieser Ansatz wird in Kapitel 3.3.3 der Arbeit dargestellt und diskutiert.

### **3.1.2 Zur Entwicklung im deutschsprachigen Raum**

Im deutschsprachigen Raum wurde im Gegensatz zum englischen Sprachraum die Entwicklung der Professionen im 18. Jahrhundert vorwiegend auf das Handwerk eingengt.

Im 19. Jahrhundert wurde von Professionen geredet, wenn sich Handwerker und Gewerbeausübende zu einem Beruf bekannten. Dabei wurde nicht zwischen manueller und geistiger Tätigkeit unterschieden, sondern lediglich der Umstand beschrieben, dass jemand auf diese Weise seinen Lebensunterhalt verdient. Ein weiterer Unterschied zur Entwicklung im angelsächsischen Raum bestand darin, dass der Staat kaum auf die Entwicklung der Berufe Einfluss genommen hat. Daher ist auch die Autonomie von Berufen das Grundmerkmal angloamerikanischer Professionsforschung, das für den deutschsprachigen Raum als Merkmal übernommen wurde (Faßhauer, 1997). Es zeigt sich also, dass sich die ursprüngliche englische Bedeutung nicht auf die deutschsprachige Situation eins zu eins übertragen lässt (Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs, 1999).

In Anlehnung an den angelsächsischen Professionsbegriff hat im deutschen Sprachraum die Auseinandersetzung begonnen (Koring, 1989). Deutsche Soziologen, wie Hesse (1972) und Fürstenau (1967), haben die Diskussion um die Merkmale von Professionen und ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufgegriffen. Hesse (1972) fasst in seinen Studien die wichtigsten Merkmale von „professions“ zusammen, die als Hauptmerkmale von Professionen gelten.

Bis in die 80er Jahre wurde Professionalisierung auf bestimmte Kennzeichen klassischer Professionen reduziert, vor allem auf die Wissenschaftlichkeit eines Berufs (Terhart, 1991). Ende der 80er Jahre wurde jedoch Kritik laut, dass mit einer Verwissenschaftlichung und einer damit verbundenen Technokratisierung keine Professionalität für die Berufsmitglieder erreicht werden kann. Die Kritiker vermochten in diesem Ansatz nur *„eine Entpersönlichung und inadäquate, scheinhafte Versachlichung*

zu sehen“ (Terhart, 1999, S. 449). Die Menschen als Träger einer Profession sind demnach zu kurz gekommen und rücken daher in der Professionalitätsdebatte der 90er Jahre in den Vordergrund (Herzmann, 2001). Damit rückt die Person mit ihrem Handeln in den Mittelpunkt (siehe strukturtheoretischer Ansatz in Kapitel 3.3.3 bzw. interaktionistischer Ansatz in Kapitel 3.3.4) der Diskussion um Professionalisierung, die Auseinandersetzung mit der Profession rückt in den Hintergrund.

Die aktuellen Entwicklungen in der wissenschaftlichen Diskussion um Professionen zeigen, dass die persönliche Entwicklung als Voraussetzung professionellen Handelns gilt, verbunden mit berufsspezifischen Fähigkeiten der Akteure, dass aber eine fundierte, wissenschaftliche Ausbildung und andere Merkmale von Professionen für die Professionalisierung eines Berufs mitentscheidend sind (Terhart, 1999).

## **3.2 Bedeutung etablierter Professionen**

Als „*old established professions*“ (Nittel, 2000, S. 41), als traditionelle oder auch klassische Professionen gelten, wie bereits in Kapitel 3.1 aufgezeigt, die Ärzteschaft, Rechtsanwälte und Geistliche (Gehrmann, 2003). Entscheidend für die Professionen ist, dass sie zentrale Probleme der Gesellschaft bearbeiten: das Verhältnis der Menschen zu sich selbst (Medizin), das Verhältnis der Menschen untereinander (Jurisprudenz) und das Verhältnis der Menschen zu Gott (Theologie) (Combe & Helsper, 1999). Aufgrund dieser historischen Zuschreibungen haben sich in der berufssoziologischen Diskussion sehr früh Merkmale und Charakteristika von Professionen herauskristallisiert, die auf die klassischen Professionen zugeschnitten und auf eine Reihe anderer Berufe abgeleitet worden sind (Hesse, 1968). Dabei spielen Kriterien, beispielsweise eine langandauernde wissenschaftliche Spezialausbildung, ethische Verhaltensregeln, das Bestehen eines Berufsverbands mit dem Einfluss der Rekrutierung des Nachwuchses, die Orientierung des Handelns am Gemeinwohl, ein hoher Grad an Autonomie, die Monopolisierung des Arbeitsbereichs sowie die Wahrung wichtiger gesellschaftlicher Werte, die für das Fortbestehen der Gesellschaft unabdingbar sind, eine zentrale Rolle.

Nach Schütze (1999) hat eine Profession ein gesellschaftliches Mandat, eine sogenannte Lizenz zur „*Verrichtung besonderer Leistungen der Problembewältigung*“

(S. 191). Professionen orientieren sich dabei an zentralen Werten der Gesellschaft, wie Gesundheit, Gerechtigkeit, Wahrheit, individuelles Wohlergehen.

Die Professionsmitglieder haben den Vorgaben ihrer Profession entsprechend professionell zu handeln: Ein Arzt, eine Ärztin ist zum Beispiel professionell, wenn er Diagnosen in kompetentes Handeln umsetzen kann, mit einer Abschätzung der Chancen und Risiken. Juristen sind professionell, wenn die Identifizierung des strittigen Sachverhalts im Lichte des Rechts und im Horizont der Gerechtigkeit geregelt wird (Apel, 1999). Ihre Handlungsmöglichkeiten liegen außerhalb der Handlungsmöglichkeiten der Normalperson, sodass diese die Vermittlung, Intervention und Hilfe eines Experten suchen (müssen) (Stichweh, 1994).

Die Vorbildprofession, die historisch gesehen Standards für die Diskussionen setzt, ist der Arztberuf: Auf ihn sind die schon mehrmals genannten Kriterien, was Professionen ausmacht, zugeschnitten. Die universitäre Ausbildung ermöglicht ihm eine Handlungskompetenz, die ihn berechtigt, kranke Menschen medizinisch zu behandeln. Die ethischen Gesetze werden durch den Hippokrates-Eid eingehalten, die Ärzt/innen sind Mitglieder ihrer Standesorganisation, die ihre Interessen vertritt, ihre Handlungen überwacht und bei Bedarf sanktioniert und die auf die Nachwuchsförderung (Ausbildung und Rekrutierung) Einfluss nimmt. Der Arzt, die Ärztin, ist den Mechanismen des Markts durch gesetzliche Regelung der Bezahlung und durch Werbeverbot entzogen. Dafür hat er ein Monopol auf seine Zuständigkeiten. Der Beruf und dessen Mitglieder haben einen hohen sozialen Status, ein hohes Prestige, das sich in einer hohen finanziellen Vergütung niederschlägt (Combe & Helsper, 1999).

Aber auch die Profession des Arztberufs und seiner Mitglieder ist inzwischen nicht unumstritten: Es wird von einer krisenhaften Entwicklung gesprochen, und davon, dass sich das Arztbild an den veränderten Ansprüchen der Patient/innen zu orientieren hat, die sich unter anderem in einem neuen Arzt-Patienten-Verhältnis und anderen Kompetenzen, wie beispielsweise in einer Neuorientierung der Ausbildung, in Kompetenzüberprüfungen und Anforderungen der Gesellschaft, niederschlagen müssen (Hohner, 1996).

### 3.2.1 Semiprofessionen

Die etablierten Professionen geben Kriterien vor, die für andere Berufe nur schwer oder nur teilweise zu erreichen sind. Berufe, die Kriterien von Professionen nur zum Teil erfüllen, werden in der historischen Auseinandersetzung mit dem Thema als Semiprofessionen bezeichnet. Die Berufsgruppe der Lehrer/innen und alle Sozialberufe fallen in diese Kategorie (Koring, 1989) und werden von Etzioni (1969) folgend bezeichnet: *“A group of new professions whose claim to the status of doctors and lawyers is neither fully established nor fully desired. Lacking a better term, we shall refer to those professions as semiprofessions. Their training is shorter, their status less legitimates, their right privileged communication less established, there is less of a specialized body of knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than the professions”* (S. 8).

Damit gelten Semiprofessionen als Berufe, die keinen klar umrissenen Geltungsbereich der Berufsautonomie besitzen, keine Regeln für Berufszugehörigkeit aufweisen, kein Standesgericht für die Überwachung der Berufsmoral haben, eine geringe Immunität aufweisen sowie ein geringes Maß an beruflicher Spezialisierung und keinen klar definierten Zuständigkeitsbereich haben (Klatetzki, 1993). Weitere Aspekte zeigt Terhart (1992) auf, der darauf hinweist, dass ein großer Anteil an weiblichen Mitgliedern innerhalb eines Berufs, die in bürokratischen Organisationen tätig sind, als Indiz für Semiprofessionen gilt.

Als Hauptargument für Semiprofessionalität des Lehrberufs werden die fehlende Autonomie, zum Beispiel bei der finanziellen Abgeltung, ein niedriger Sozialstatus, eine fehlende Fachsprache, das Fehlen eines Berufsverbandes und das Nichtvorhandensein einer verbindlichen Berufsethik angeführt (Schwänke, 1988). Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) kommen damit zu folgendem Ergebnis: *„Unter Zugrundelegung des klassischen Professionenbegriffs ist der Lehrerberuf zwar professionalisierbar, in seiner vorfindlichen Form aber eben nicht professionalisiert“* (S. 111).

Erst mit der Abkehr des wissenschaftlichen Diskurses von vorgegebenen Merkmalen etablierter Professionen in Richtung einer Forschung, die die spezifischen Merkmale des Lehrberufs erklären, lässt sich in der Literatur in den letzten zwanzig Jahren eine Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit diesem Thema feststellen. Bislang ist es aber nicht gelungen, allgemeingültige Merkmale für den Lehrberuf, die ihn als

Profession charakterisieren, festzulegen (Bastian & Helsper, 2000; Gehrman, 2003).

Die Diskussionen um die Frage, ob der Lehrberuf eine Semiprofession oder bereits eine Profession ist, wird in der Literatur seit den 90er Jahren nicht mehr diskutiert. Es herrscht bei keinem der Autor/innen die Meinung vor, dass es sich beim Lehrberuf um eine Semiprofession handelt.

Die Mehrheit der Autor/innen ist der Meinung, dass es sich beim Lehrberuf bereits um eine Profession handelt:

Für Dewe und Wagner (2006) ist die Frage, ob der Lehrberuf eine Profession ist oder nicht, mittlerweile mit einem eindeutigen Ja zu beantworten. Dieser Ansicht ist auch Tenorth (2006), der die Bezeichnung der Profession für den Lehrberuf für angemessen hält; Bauer, Kopka und Brindt (1996) meinen dazu, dass der Lehrberuf genau wie der Beruf der Jurist/innen oder Ärzt/innen alle Merkmale einer Profession aufweist. Laut Gehrman (2003) ist „*der Professionalisierungsprozess heute letztlich abgeschlossen*“ (S. 457), indem er argumentiert, dass der Lehrberuf seinen eigenen Stand hat, wissenschaftlich ausgebildet ist und eine Gemeinwohlorientierung vorherrscht.

Stahl (1995) und Jaumann-Graumann und Köhnlein (2000) gehen von einem hohen Professionalisierungsgrad im Lehrberuf aus, aber von keinem bereits abgeschlossenen Professionalisierungsprozess. Diese Perspektive der Autor/innen liegt der hier vorliegenden Arbeit zugrunde.

### **3.2.2 Deprofessionalisierung**

Die Bezeichnung Deprofessionalisierung wird als Gegenentwicklung zur Professionalisierung diskutiert (Tauch, 2002). Auf diese Weise wird aufgezeigt, dass sich Berufe und Semiprofessionen in ihrer Entwicklung nicht unbedingt in Richtung einer Profession entwickeln müssen, sondern dass es unter bestimmten Voraussetzungen zur Entwicklung in entgegengesetzter Richtung, zu einer Deprofessionalisierung, kommen kann, wie folgende Abbildung 2 verdeutlicht:



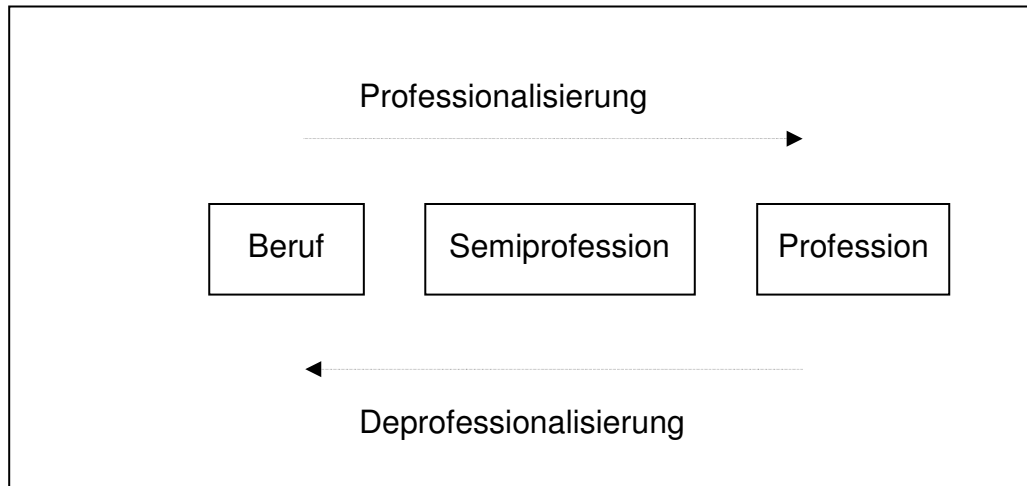


Abbildung 2: Professionalisierung versus Deprofessionalisierung

In der berufssoziologischen Erläuterung liegt eine Deprofessionalisierung dann vor, wenn ein Beruf seine Wissenschaftlichkeit und seine soziale Orientierung verliert (Hartmann, 1972), oder nach Ulamec (2002), wenn es zu einer Berufsauflösung und damit zu einer Laisierung der Berufsmitglieder kommt. In Anlehnung an die Berufssoziologie wird der Verlust von einzelnen Kriterien, die eine Profession charakterisieren, in der Diskussion zur Deprofessionalisierung des Lehrberufs herangezogen. Demnach charakterisiert Schwänke (1988) Deprofessionalisierung in Bezug auf den Lehrberuf als den „*partiellen oder vollständigen Verlust eines oder mehrerer charakteristischer Merkmale*“ (S. 203). Eine fehlende Autonomie oder die starke Bürokratisierung der Lehreraufgabe werden bei Boos-Nünning (1979) als Widerspruch zur Professionalisierung dargestellt und zeigen damit Deprofessionalisierungstendenzen auf. „*Die Schule läßt Normabweichungen nur in dem von ihr gesetzten Kontrollrahmen zu. Dies heißt aber nichts anderes, als daß die Behörde ihrerseits Professionalisierungstendenzen innerhalb der Lehrerschaft als Risiko ansehen muß, dem sie entgegenzuwirken sucht. Damit sind den Professionalisierungsbemühungen der Lehrer strukturelle Grenzen gesetzt*“ (S. 34).

Unabhängig von einzelnen Kriterien, die eine Profession haben muss oder im Zuge einer Deprofessionalisierung verliert, gibt es weitere Gründe aus der Literatur, die zu einer Deprofessionalisierung führen können: Ein Argument wird bei Stahl (1995) angeführt, nämlich dass Professionalisierungsbemühungen ausschließlich dem Berufsstand dienen, um Privilegien zu erreichen, und die Bemühungen nicht für die betref-

fende Klientel, die Schüler/innen, betrieben werden. Ilien (2008) sieht aktuelle Tendenzen der Deprofessionalisierung des Lehrberufs seit PISA und anderen internationalen Vergleichstests in der Übernahme eines „*Total Quality Managements*“ (S. 231), das nach betriebswirtschaftlichem Vorbild und als Top-down-Strategie in Schulen eingesetzt wird.

Für den Lehrberuf würde das bedeuten, dass die Bestrebungen im Sinne der Professionalisierung nicht weiter verfolgt werden. Fragen, was den Lehrberuf zur Profession macht, welche Kriterien dafür ausschlaggebend sind, das Bemühen, den Status in der Gesellschaft weiter zu verbessern, die Lehreraus- und -fortbildung zu forcieren, würden damit unter dem Aspekt der Professionalisierung für den Lehrberuf nicht weiter erarbeitet und beforscht werden. Helsper (2008) bezeichnet diesen Schritt als „*Rückentwicklung*“ (S. 117) von einem bereits erreichten Professionalisierungsniveau. Eine Entwicklung, für die nach Gehrman (2003) besonders pädagogische Berufe anfällig sind, weil sie von ihrer historischen Auseinandersetzung her eher den Semiprofessionen zugeordnet werden.

In der Diskussion zur Deprofessionalisierung stellt Tauch (2002) fest, dass sich Professionen und solche, die es werden wollen, insgesamt in einer Krise befinden. Begründet wird diese Feststellung durch eine „*zunehmende Mündigkeit der Laien*“ (S. 120) in allen Bereichen des Lebens, verstärkt durch eine Entwicklung hin zu einer Informationsgesellschaft im Zeitalter des Internets und des Mediums Computer, die Professionelle in ihrem Handeln und Tun als Expert/innen hinterfragen und damit den Rechtfertigungszwang verstärken.

### **3.3 Professionstheoretische Ansätze**

Die Berufssoziologie ist das Ursprungsfeld für die Theorien der Professionen (Terhart, 1999). Die drei am meisten zitierten Theorien sind der merkmalsorientierte Ansatz, der strukturfunktionalistische Ansatz und der strukturtheoretische Ansatz. Sie stellen eine historisch-chronologische Abfolge in der Auseinandersetzung mit Professionen in der wissenschaftlichen Literatur dar und orientieren sich an den Merkmalen, Funktionen und Strukturen der etablierten Professionen.

Der älteste merkmalsorientierte Ansatz stammt aus den 30er Jahren, wird von Carr und Saunders (1933) geprägt und legt mit seinen bereits erwähnten Merkmalen fest, was einen Beruf zur Profession macht. Der strukturfunktionalistische Ansatz, der vor allem von Parsons Ende der 30er Jahre geprägt wurde, beschäftigt sich neben den Merkmalen einer Profession mit ihrer Funktion in der Gesellschaft. Der strukturtheoretische Ansatz, der von Oevermann seit den 70er Jahren in Zusammenhang mit Professionen prägend ist, stellt neben den Strukturen das Individuum in den Mittelpunkt seiner Forschungen. Eine Sichtweise, die beim interaktionistischen Ansatz (Schütze, 2000), bei dem die Interaktionen von Personen in ihrer Arbeit im Mittelpunkt stehen, verstärkt Bedeutung beigemessen wird.

Alle vier Ansätze sind nach wie vor in der aktuellen Literatur angeführt (Gehrmann, 2003; Combe & Helsper, 1999; Ilien, 2008) und bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für die historische und aktuelle Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf.

In Anlehnung an die vier genannten theoretischen Ansätze zu Professionen werden in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung weitere Professionskonzepte mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung diskutiert, sind aber für den eigenen Ansatz der Arbeit nicht bedeutungsvoll.

Zu nennen ist der machtorientierte Ansatz, der unter dem Aspekt der Legitimation von Herrschaft und Macht in der Gesellschaft diskutiert wird. Komponenten dabei sind eine Spezialausbildung, das Einkommen und Prestige, die den Professionsmitgliedern ihre Macht zusichern (Wamser, 1999; Schämman, 2005).

Die gesellschaftliche Bedeutung von Professionen wird weiters beim Strategie-Ansatz aufgezeigt, der berufspolitische Aktionen zum Beispiel von Verbänden zum Inhalt hat, die aufzeigen sollen, wie zukünftige Professionen in den Genuss der Vorteile von Professionen gelangen (Daheim, 1980).

Ein weiterer Ansatz ist der sogenannte feministische Ansatz, bei dem das Thema unter geschlechterspezifischen Aspekten behandelt wird. Dabei wird festgestellt, dass ein hoher Prozentsatz von weiblichen Berufsmitgliedern dafür verantwortlich ist, dass

Berufe, wie zum Beispiel die sozialen Berufe, unter Semiprofessionen eingereiht werden (Terhart, 1992; Gottschall, 1995)<sup>1</sup>.

### **3.3.1 Merkmalsorientierter Ansatz**

Der merkmalsorientierte Ansatz wurde bereits in den 30er Jahren von Vertretern aus dem angloamerikanischen Raum entwickelt und in die deutschsprachige Diskussion der 60er Jahre übernommen. Andere Bezeichnungen dafür sind in der Literatur der kriterienbezogene oder indikatorische oder klassisch-traditionelle Ansatz. Vertreter dieses traditionellen Professionsmodells nehmen als Vorbild die drei klassischen Professionen der Ärzt/innen, Juristen und Theologen und stellen bestimmte Merkmale auf, an denen alle anderen Berufe gemessen werden (Ulamec, 2002). Dieser Ansatz hat eine Liste von Kriterien, die auf die althergebrachten Professionen zugeschnitten sind, und zeigt auf, wo Berufe in ihrer Entwicklung zur Profession stehen. Im Sinne einer Professionalisierung ist es möglich, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht erfüllten Kriterien in einer Entwicklung zu erreichen und damit zu einer Profession zu werden. Die Deprofessionalisierung stellt eine gegenläufige Entwicklung zu diesem Prozess dar (ebd., 2002).

Beim merkmalsorientierten Ansatz geht es um eine Klassifizierung von Berufen der Frage entsprechend, welche Berufsgruppe denn eine Profession ist und welche nicht. Die Autoren entwickeln Reihen von (Tätigkeits-)Merkmalen, deren Mehrheit eine Profession erfüllen sollte, um als solche anerkannt zu werden (Hesse, 1968; Millerson, 1964). Dabei werden von den jeweiligen Autoren den einzelnen Merkmalen unterschiedlich hohe Bedeutungen beigemessen.

Carr und Saunders haben bereits 1933 Merkmale für Professionen aufgestellt: Demnach ist die Grundlage für professionelle Tätigkeit eine lange, theoretisch fundierte Spezialausbildung mit einem erheblichen Wissensniveau und Standards. Die große Fachkompetenz bedingt die Autonomie im beruflichen Handeln, welche die Abgeltung der Leistungen durch festgelegte Honorare und durch berufsethische Standards regelt. Die Angehörigen einer Profession erbringen eine altruistische, nicht profitorientierte Leistung mit einem hohen gesellschaftlichen Nutzen, die relevante Werte wie

---

<sup>1</sup> Auch wenn von den genannten Autoren die Bezeichnung feministischer Ansatz gewählt wird, ist festzuhalten, dass der Ansatz nicht aus der feministischen Diskussion stammt.

Gesundheit, Konsens, Moral und Recht betrifft. Die Mitglieder gehören einem Berufsstand an, der die Interessen der Mitglieder gegenüber der Gesellschaft und dem Staat vertritt. Millerson (1964) entwickelte die Merkmale von den beiden genannten Autoren weiter und definiert als Ergebnis seiner Studien folgende Merkmale für Professionen:

- *A profession involves a skill based on theoretical knowledge,*
- *the skill requires training and education,*
- *the professional must demonstrate competence by passing a test,*
- *integrity is maintained by adherence to a code of ethics,*
- *the service is for public good and*
- *the profession is organized* (Millerson, 1964, S. 4).

Die soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung (Hesse, 1972; Schwänke, 1988) hat in den 80er und 90er Jahren den Ansatz aufgegriffen und in einer Weiterentwicklung der ursprünglich aufgestellten Kriterien, vor allem nach Carr und Saunders (1933) und Millerson (1964), weiterentwickelt.

In den 90er Jahren setzen sich die deutschen Soziologen Schütze (1999) und Stichweh (1999) mit Merkmalen von Profession auseinander und stellen Kriterien auf, die aus ihrer Sicht maßgebend sind. Nach Schütze (1999) gibt es folgende Bestimmungsmerkmale für Professionen:

- Ausbildung einer ethischen und wissenschaftlichen „Sinnwelt“, zu der die Angehörigen einer Profession Zugang haben,
- Fallcharakter der professionellen Tätigkeit mit Klienten,
- Identifikation der Professionellen mit ihrer berufsspezifischen Rationalität,
- freiwilliges Arbeitsbündnis mit den Klienten, das ein Wissens- und Kompetenzgefälle aufweist (Schütze, 1999).

Die Kriterien weisen keinen direkten Bezug zu den bereits vorhandenen Merkmalskatalogen auf, wie das beim Vergleich von Schwänke zu beobachten ist. Es werden Merkmale genannt, die sich sehr stark auf die Ebene der Lehreraarbeit beziehen, einen starken Bezug zur Psychotherapie feststellen lassen, aber damit viele angesprochene Merkmale, die eine Profession betreffen, nicht in den Blickwinkel nehmen.

Stichweh (1999) reduziert die Merkmale weiter auf die drei für ihn wesentlichen Aspekte, auf

- das spezialisierte Wissen einer Berufsgruppe,
- einen starken Bezug von Interaktionsprozessen für das berufliche Handeln und
- die Funktion der Bearbeitung von Problemen (Stichweh, 1999).

Die Merkmale, die Professionen von Berufen unterscheiden, haben bis zum aktuellen Zeitpunkt Auswirkungen auf die Diskussionen in der Auseinandersetzung um den Lehrberuf, auch wenn davon ausgegangen wird, dass die auf die klassischen Professionen zugeschnittenen Merkmale für moderne Berufe nicht eins zu eins übertragbar sind.

Dieser Ansatz ist der älteste und gleichzeitig auch der für die Diskussion um den Lehrberuf nachhaltigste in der Wirkung und Auseinandersetzung mit dem Thema. Schwänke (1988) greift die Merkmale des soziologischen Ansatzes auf und überträgt sie auf die Bedingungen des Lehrberufs. Er zeigt auf, welchen Merkmalen der Lehrberuf gerecht wird und welche vom Lehrberuf bislang nicht erfüllt werden. Der Vergleich wird anhand folgender Kriterien durchgeführt:

- Die Berufsausübung basiert auf einer langandauernden wissenschaftsbasierten Spezialausbildung, die Tätigkeiten sind überwiegend nicht manuell.
- Die Berufsausübung ist nicht standardisierbar.
- Kodifizierte Verhaltensregeln sind für die Berufsausübung vorhanden, die von Kolleg/innen und den Berufsverbänden überwacht werden.

- Berufsangehörige sind in einem Berufsverband zusammengeschlossen, welcher Disziplinargewalt besitzt und dem die Zulassung zum Beruf obliegt.
- Die Tätigkeit ist eine Dienstleistung für den Klienten und dient dem öffentlichen Wohl.
- Die Berufstätigkeit ist altruistisch motiviert.
- Die Berufsangehörigen sind Experten mit einem hohen Maß an Autonomie, mit viel Eigenverantwortung und der Kontrolle durch das Kollegium.
- Die Berufsangehörigen genießen ein hohes gesellschaftliches Ansehen.
- Die Bezahlung erfolgt nach festgelegten Honoraren.
- Die Berufsangehörigen sind häufig lizenziert und staatlich registriert (Schwänke, 1988).

Schwänke geht in seiner Publikation in weiterer Folge der Frage nach, wie weit sich der Lehrberuf, ausgehend von den aufgezeigten Kriterien, auf dem Weg zur Profession befindet: Für eine Profession des Lehrberufs spricht die Wissensdimension. Insgesamt können nur Personen den Beruf ergreifen, die nach einer mehrjährigen Ausbildung an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule ein staatliches Diplom erhalten. Für eine Profession spricht weiters, dass die Lehrertätigkeit als Hauptberuf ausgeübt wird.

Weit mehr Kriterien sprechen aber gegen eine Profession: Lehrer/innen arbeiten in bürokratischen Organisationen, die über geringe Autonomie verfügen. Die Lehrergewerkschaft hat keine starke Position in der Vertretung von Interessen nach außen, es gibt keine Sanktionsmöglichkeiten nach innen und es fehlt ein Berufsethos, ebenso wie das geforderte, hohe gesellschaftliche Ansehen.

Schwänke orientiert sich in seiner Auseinandersetzung mit Merkmalen für Professionen an bereits bestehenden und stellt einen direkten Vergleich mit dem Lehrberuf her – mit dem Ergebnis, dass viele Merkmale bislang für den Lehrberuf nicht gelten. Stichweh und Schütze (1999) beziehen sich schwerpunktmäßig auf Merkmale, die in

der Psychotherapie gelten, und übertragen die Arbeitsweise auf die Situation von Lehrer/innen in ihrer Zusammenarbeit mit den Schüler/innen. Dabei liegt der Schwerpunkt beim Handeln von Personen und nicht auf der gesellschaftlichen Ebene eines Berufs oder einer Profession.

Seit Ende der 90er Jahre wird vom merkmalsorientierten Ansatz, als Konzept zur Professionalisierung des Lehrberufs, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vermehrt Abstand genommen, weil er nicht den Kern des Lehrberufs trifft, wie Nittel (2000) mit folgendem Zitat zum Ausdruck bringt: *„Die zu enge Auslegung oder starre Ablehnung der Merkmalskataloge hat eine bis heute nachwirkende Indifferenz und Blindheit gegenüber jenen Professionalisierungspotentialen bewirkt“* (S. 57).

Auch Terhart (1992) gibt unter dieser Voraussetzung dem Lehrberuf keine Chance, jemals als Profession betrachtet zu werden.

Bisher wurde der merkmalsorientierte Ansatz in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung in starker Anlehnung an die soziologischen Merkmalslisten diskutiert. In der aktuellen Auseinandersetzung ist eine Entwicklung festzustellen, die unabhängig von den soziologischen Merkmalslisten geführt wird. Ausgehend von den Ergebnissen internationaler Vergleichstests wie PISA ist die Standarddiskussion verstärkt in die Diskussion um die Weiterentwicklung des Lehrberufs eingebracht worden. Damit kann die Standardentwicklung, wie zum Beispiel die von Oser (2001), als Weiterentwicklung der althergebrachten Merkmale für Professionen gesehen werden, mit dem Ziel, durch Standards den Lehrberuf und seine Aufgaben zu definieren und damit einen Beitrag zur Professionalisierung zu leisten. Mit der Einführung von sogenannten nationalen Bildungsstandards wird nach Hailer (2006) *„der Anspruch verbunden, einen theoretisch fundierten und in der Praxis wirksamen Ansatz zu einer vordringlich erachteten Reform des Bildungswesens und damit zu einer Verbesserung des Unterrichts gefunden zu haben“* (S. 5) und damit klare Anforderungen für den Lehrberuf aufzustellen. Die Standards stellen Kompetenzmodelle dar, die Lehrer/innen ein *„Referenzsystem für ihr professionelles Handeln“* (S. 8) ermöglichen. Nach Klieme (2003) ist die Entwicklung von Bildungsstandards aber noch nicht abgeschlossen und die Frage offen, wie gute Standards aussehen und wie die Akzeptanz durch die Lehrer/innen aussieht.



Der merkmalsorientierte Ansatz ist eine Diskussionsgrundlage, die für eine Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf ihre Berechtigung und einen wichtigen Beitrag geleistet hat. Wie bei den angeführten Autoren bereits aufgezeigt, bringt eine direkte Anlehnung an vorgegebene Merkmale anderer Professionen keine Entwicklungsperspektive in Richtung Lehrberuf mit sich. Der Ansatz kann aber dazu beitragen, eigene, spezifische Merkmale für den Lehrberuf auszuarbeiten, in Diskussion zu stellen und damit eine Klärung auf normativer Grundlage herzustellen. Dieses Vorgehen spiegelt sich im Forschungsansatz der Arbeit wider.

### **3.3.2 Strukturfunktionalistischer Ansatz**

Dieser Ansatz, der mit dem Namen des amerikanischen Soziologen Parsons seit den 30er Jahren in Zusammenhang steht, beschreibt neben den Merkmalen, die eine Profession zu erfüllen hat, vor allem die Funktion, die eine Profession in der Gesellschaft zu erfüllen hat (Dewe, Ferchhoff und Radtke, 1992). Für Parsons haben Professionen eine große Bedeutung für die moderne Industriegesellschaft, die als Entwicklung des Übergangs von der ständischen zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne einhergeht (Combe & Helsper, 1999). Im strukturfunktionalen Ansatz nach Parsons werden neben den Funktionen, die eine Profession zu erfüllen hat, auch die im vorhergehenden Kapitel behandelten Merkmale von Professionen stark miteinbezogen.

Parsons (1968) analysiert in seinen Arbeiten Professionen am Beispiel der Professionen der Ärzt/innen und Juristen im englischsprachigen Raum. In Anlehnung an den merkmalsorientierten Ansatz sind Professionen Expertenberufe im tertiären Sektor, die eine langjährige akademische Ausbildung benötigen. Fachwissen und Berufsethik sichern die gesellschaftlich wichtige Position von Professionen, die aufgrund ihrer Tätigkeit ein Monopol besitzen. Sie haben Merkmale, wie zum Beispiel ein hohes Maß an Autonomie und Selbstkontrolle, unterstützt und kontrolliert durch Berufsverbände. Ein hohes Einkommen und Prestige bringen ein hohes Maß an gesellschaftlicher Anerkennung mit sich, die daraus resultiert, dass das große wissenschaftliche Wissen für die Allgemeinheit genutzt werden kann. Parsons befasst sich vor allem mit der Profession des Arztberufs, mit der Funktion von Ärzt/innen für die Gesellschaft in der Zusammenarbeit mit der Klientel, in diesem Fall mit den Patient/innen.

Nach Parsons befindet sich der Patient, die Patientin in einer Situation der Orientierungslosigkeit, die Autonomie des Handelns ist eingeschränkt. *„Es scheint keiner besonderen Betonung zu bedürfen, daß viele der wichtigsten Züge unserer Gesellschaft weitgehend von einem reibungslosen Funktionieren der akademischen Berufe abhängig sind. Sowohl die Entwicklung als auch die praktische Anwendung von natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen wird vorwiegend von den akademischen Berufen getragen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit sind so eng in das Gefüge der modernen Gesellschaft hineinverwoben, daß eine ernstliche Beeinträchtigung dieser Berufe schwerlich ohne grundlegende Änderungen dieser Gesellschaft abgehen könnte“* (Parsons zitiert in Rüschemeyer, 1972, S. 160). Dabei werden Professionsmitglieder als Vermittler/innen für auftretende Probleme in der Gesellschaft gesehen und daran gemessen, welchen funktionellen Beitrag sie für das System leisten. Professionen befassen sich demnach mit einer Problemsituation, die ohne Hilfe und Vermittlung von Expert/innen der Klientel nicht lösbar erscheint und deren Bewältigung aber für die Gesellschaft wichtig ist (Combe & Helsper, 1999).

Nach Gehrman (2003) werden die strukturfunktionalen Arbeiten von Parsons in den 60er und 70er Jahren für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um Professionalisierung herangezogen und adaptiert, weil *„mit ihnen das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft, von individueller Entwicklung und staatlicher Reglementierung in der Institution Schule in einer Weise thematisch werden konnte, wie es bis dato nicht möglich war“* (S. 48).

Parsons Modell konzentriert sich darauf, bestehende Professionen hinsichtlich ihrer Funktion in gesellschaftlichen Strukturen zu untersuchen. Dabei werden vorhandene Strukturen nicht infrage gestellt und kein Bezug auf andere Berufe und ihre Funktionen in der Gesellschaft genommen. Der Bildung wird dabei, im Gegensatz zu den etablierten Professionen, keine gleichwertige Bedeutung für die Gesellschaft beigegeben.

### 3.3.3 Strukturtheoretischer Ansatz

Der Soziologe Oevermann prägt den strukturtheoretischen Ansatz, der seit den 70er Jahren einen wichtigen Beitrag in der Theoriediskussion um Professionen und Professionalisierung leistet. Seine professionstheoretischen Überlegungen beziehen sich auf die Frage der Einbettung von Professionen in eine funktional gegliederte Gesellschaft in Anlehnung an Parsons, denen drei zentrale Aufgaben zugewiesen werden: Wahrheits-, Konsens- und Therapiebeschaffung als wichtige Funktionen menschlicher Gesellschaften (Koring, 1999). Den Professionen ist damit strukturell die Vermittlung zentraler Werte und Normen der Gesellschaft übertragen.

Oevermann bezieht sich stärker als Parsons auf die Struktur professionalisierten Handelns der Akteure. Damit kann dieser Ansatz als Weiterentwicklung der funktionalistischen Theorie unter Einbeziehung der Handlungsebene angesehen werden, wobei der Unterschied zwischen Professionellen und Laien in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen gestellt wird. *„Primär am professionalisierten Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll. Ich nenne diese Beziehungspraxis das Arbeitsbündnis“* (Oevermann zitiert in Gehrman, 2003, S. 91).

In der Zusammenarbeit mit der Klientel geht Oevermann in seinen Forschungen von der Psychotherapie aus. Demnach reicht wissenschaftliches Wissen alleine nicht aus, es muss durch praktische Erfahrungen ergänzt werden. Beide Kompetenzen, die er in einem Theorie- und Praxiswissen sieht, müssen von den Professionellen so verbunden werden, dass praktische Deutungen und Handlungsstrategien zustande kommen (Koring, 1992).

Das therapeutische Strukturmodell nach Oevermann legt das Arbeitsbündnis zwischen Therapeut/innen und Patient/innen fest, das in einer Einhaltung der therapeutischen Grundregel sowie in einer zeitlichen Befristung der Zusammenarbeit und einer Entlohnung gesehen wird (Gehrman, 2003).

In einem ersten Schritt einer professionellen Tätigkeit kommt es nach Oevermann zu einer stellvertretenden Deutung, der sogenannten objektiven Hermeneutik durch die Therapeut/innen. Im Anschluss daran werden bewährte Handlungsstrategien der

Profession individuell auf den Fall angewandt. Professionelle sind für den einzelnen Fall zuständig, unter Beachtung der allgemein verbindlichen Normen, Definitionen und abstrakten Wissensbestände. Ein struktureller Ort, bei dem es zur Vermittlung von Theorie und Praxis kommt (Faßhauer, 1997).

Obwohl sich Oevermann vom merkmalsbezogenen Ansatz distanziert, ist auch in dieser Theorie das Element der Merkmalszuordnung für Professionen mitentscheidend. Der strukturtheoretische Ansatz orientiert sich aber im Gegensatz zu den beiden vorigen Ansätzen stärker am Individuum, an der Klientel in Zusammenarbeit mit den Therapeut/innen.

Oevermann bezieht den strukturtheoretischen Ansatz auch auf den Lehrberuf und stellt fest, dass die stellvertretende Deutung und therapeutische Dimension unter den gegebenen strukturellen Bedingungen von Schule nicht realisiert werden kann. Damit weist für Oevermann das pädagogische Handeln erhebliche Professionalisierungsdefizite auf (Koring, 1989). Er stellt für den Lehrberuf fest, dem Lehrer, der Lehrerin fehle eine Professionalisierung, vor allem im Hinblick darauf, dass es wie in der Therapie üblich kein auf Freiwilligkeit angelegtes Arbeitsbündnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen gibt (Gehrmann, 2003). Das pädagogische Handeln beschränkt sich demnach auf Wissens- und Normenvermittlung, die psychosoziale Betrachtungsweise in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen wird jedoch ausgeblendet (Draßler, 1999).

Eine Feststellung zum Lehrberuf, die in der Literatur unter anderem von Wagner (1998) aufgegriffen und diskutiert wird. Ein wesentliches Element ist bei Oevermann nach Wagner die therapeutische Dimension, von der Professionen abhängig gemacht werden. Ein nach Wagner folgenschwerer Fehler in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Professionalisierung des Lehrberufs, weil dabei „*der Bezugspunkt für dessen Professionalisierung nicht Therapie sein (kann)*“ (S. 96) und die therapeutische Dimension nur ein Aspekt in der Auseinandersetzung sein darf und daher zu eng konzipiert wird. Es wird auf die spezifisch strukturellen Bedingungen von Schule nicht eingegangen, sondern versucht, die Bedingungen, die in der Therapie für Therapeut/innen und Klient/innen vorherrschen, auf die Schule zu übertragen.

Baumert hat sich gemeinsam mit Kunter mit dem strukturtheoretischen Ansatz auseinandergesetzt; sie kritisieren ihn insofern, dass es sich dabei um ein Professionalisierungskonzept handle, das „*keinen konzeptionellen Weg zum Grundproblem pro-*

*professionellen Lehrerhandelns*“ (Baumert & Kunter 2006, S. 472) darstellt. Die Kritik an Oevermann wird in einer zu starken Orientierung an die Therapie gesehen. Mit der Übernahme dieses Ansatzes ist nach den beiden Autoren das Scheitern des Lehrerhandelns vorprogrammiert, trägt nicht zur Professionalisierung des Lehrerhandelns bei und stellt demnach kein passendes Modell für den Lehrberuf dar. Das Fallverstehen jedes einzelnen Klienten, das Arbeitsbündnis in der Therapie wird dem Ansatz entsprechend zum Kern der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen im Sinne einer therapeutischen Beziehung übertragen.

Helsper greift die Kritikpunkte zum strukturtheoretischen Ansatz von Baumert und Kunter auf, dementiert die Ansicht, indem er seine Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes erklärt und der Sicht der beiden genannten Autoren gegenüberstellt. Sein Verständnis des strukturtheoretischen Ansatzes nach Oevermann ist nicht so zu begreifen, dass die therapeutische Dimension eins zu eins auf das Lehrerhandeln übertragen wird. Er sieht die therapeutische Dimension des Lehrerhandelns als eine Funktion pädagogischen Handelns und bestätigt damit Oevermann. Diese Dimension auszublenden, ist nach Helsper nicht möglich und darf seiner Ansicht nach auch nicht passieren, da es sonst zu Deprofessionalisierungstendenzen kommt. Lehrer/innen sind nicht nur für die Vermittlung von Wissen zuständig, sondern brauchen auch einen professionellen Umgang mit Schüler/innen, in einer Lehrer-Schüler-Beziehung, die bewusst gestaltet, reflektiert und distanziert betrachtet gehört. Helsper (2007) spricht von einer „*Übereinkunft zwischen Lehrer und Schüler*“ (S. 570). Er macht Baumert und Kunter den Vorwurf, dass wichtige Aspekte des strukturtheoretischen Ansatzes ausgeblendet und wichtige Inhalte dieses Ansatzes nicht richtig dargestellt werden. Damit wird nach Helsper die Chance verpasst, mit dem strukturtheoretischen Ansatz eine Weiterentwicklung des professionellen Lehrerhandelns zu ermöglichen (ebd., 2007).

Bei den Konzepten der strukturtheoretisch formulierten Professionstheorie geht es nicht um äußere Insignien der etablierten Professionen (Dewe et al., 1992), sondern um das Analysieren der „*Spezifität pädagogischen Handelns*“ (S. 11), einer sogenannten aufgabenspezifischen Professionstheorie. Das Besondere des pädagogisch-professionellen Handelns dabei wird rekonstruiert. Aus strukturtheoretischer Sicht rücken charakteristische Tätigkeiten von Professionellen in der Arbeit mit Personen in den Mittelpunkt. Dieser Ansatz geht demnach der Frage nach, welche Aufgaben

die Professionellen im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wahrnehmen (Faßhauer, 1997).

Der strukturtheoretische Ansatz ist für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung nach wie vor von großer Bedeutung: *„Die strukturtheoretische Betrachtungsweise professionellen Handelns legt eine Abkehr von der Normativität und eine Hinwendung zu empirischen Untersuchungsstrategien nahe, mit denen beschrieben werden kann, wie (...) eine Berufsgruppe mit den komplexen Anforderungen umgeht und welche typischen Handlungsmuster sie zur Bewältigung der beruflichen Situation ausgebildet hat“* (Dewe & Wagner, 2006, S. 59). Die handelnde Ebene der einzelnen Lehrer/innen spielt dabei eine große Rolle, und damit wird *„der einzelne Lehrer in den Mittelpunkt des Professionsdiskurses gestellt“* (Gehrmann, 2003, S. 101). Eine Sichtweise, die sowohl beim merkmalsorientierten als auch beim strukturfunktionalen Ansatz keine so große Rolle spielt.

### **3.3.4 Interaktionistischer Ansatz**

Der interaktionistische Zugang wird ausgehend von der Chicago School mit den Namen Hughes, Strauss, Becker und Freidson, in Deutschland vor allem mit den Arbeiten von Schütze (2000) in Zusammenhang gebracht. Im Unterschied zu den in Kapitel 2 aufgezeigten theoretischen Perspektiven in der Professionalisierungsforschung konzentriert sich der interaktionistische Ansatz auf die Ebene der handelnden Personen in ihrer täglichen Interaktion im Tätigkeitsfeld. Die Frage, ob der Beruf eine Profession ist oder nicht, spielt dabei eine untergeordnete Rolle (Schütze, 1999).

Im Mittelpunkt der Betrachtungen, die mit empirischen Untersuchungen einhergehen, stehen die konkrete Arbeitssituation, die Anforderungen und Strukturen des professionellen Handelns. Dieser Ansatz wurde seit Ende der 80er Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vermehrt angewendet, und es ist damit vermehrt zu theoretischen Forschungen und empirischen Untersuchungen in Bezug auf die berufliche Tätigkeit in der Professionalisierungsdiskussion um den Lehrberuf gekommen. Dabei werden die Akteur/innen in Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, als die wichtigste Instanz für die Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule gesehen. Die handelnden Personen, die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Kompetenzen – das Wissen und Können – stehen dabei im Vordergrund der Auseinandersetzung. Der

Blick auf die Strukturen und die Entwicklung des gesamten Lehrberufs spielt in der Abkehr von den soziologischen Theorien eine geringere Rolle (Tenorth, 2006). Damit einher geht die Bestimmung der Berufsaufgabe, das sogenannte „Kerngeschäft“ des Lehrers, der Lehrerin, das Tenorth im Unterricht sieht (S. 584), der voller Paradoxien ist, mit denen sich die Mitarbeiter/innen einer Profession ständig auseinandersetzen müssen (Schütze, 1999, S. 32). Diese Paradoxien bringen mit sich, dass der Erfolg der Arbeit unsicher und schwer zu messen ist (Gudjons, 2000).

Die Aufgaben der Lehrer/innen werden in der Diskussion beschrieben als eine nur schwer steuerbare und damit nicht eindeutig planbare und gezielt umsetzbare Tätigkeit. Sie ist vielmehr geprägt durch Ungewissheit, Unsicherheit, Offenheit durch Antinomien, Widerspruchskonstellationen, paradoxe Verstrickungen, Komplexitäten und Ambivalenzen (Helsper, 1996). Nach Tenorth (2006) ist die Lehrerarbeit für die Öffentlichkeit eine Sisyphosarbeit, die als paradox und ungewiss bezeichnet wird und damit zu vielen Missverständnissen innerhalb der Berufsangehörigen und der Gesellschaft führt. Eine Auffassung, die nach dem Autor daraus resultiert, dass der Beruf schwierig, aber nicht unbewältigbar ist. Eine Möglichkeit der Bewältigung sieht er in einem klar umrissenen Handlungsrepertoire, mit einer laufenden Kompetenzerweiterung der Berufsmitglieder und Standards, nach denen gemessen und bewertet werden kann, wie gut oder schlecht eine Lehrerin, ein Lehrer handelt.

Die Entwicklung der Lehrerprofessionalität- und -entwicklung sowie die Qualität und Entwicklung der pädagogischen Arbeit sind eng mit der Kultur der einzelnen Schule verbunden. Der Weg zur Professionalisierung ist Schulentwicklung, postulieren Arnold, Bastian, Combe, Reh und Schelle (2000). Professionalität ist nicht nur ein individueller Prozess, sondern in kollegiale, schulkulturelle Kontexte eingebunden. Um Professionalität entwickeln zu können, müssen kollegiale Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten auf der Ebene der Einzelschule aufgebaut werden (Bastian, Helsper, Reh und Schelle, 2000). Eine wichtige Kompetenz, die Lehrer/innen in einem Schulentwicklungsprozess entfalten müssen, ist neben der Reflexionskompetenz die Fähigkeit zur Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers (Herzmann, 2001).

Schulentwicklungsprozesse können Lehrer/innen in ihrer Professionalität stärken und unterstützen. Die Arbeit in einem Schulentwicklungsprozess wird dabei als ein Pro-

fessionalitätsprozess verstanden, der in engem Zusammenhang mit der Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen steht (Combe & Helsper, 1999).

Handlungskompetenzen, als definierte Merkmale, die nach außen vermittelt werden, bieten demnach Angehörigen und Nicht-Angehörigen der Profession die Möglichkeiten nachzuvollziehen, was geleistet wird (Bauer, Kopka & Brindt, 1996). Dabei geht es um Fragen, die im Zuge der Auseinandersetzung mit Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf beantwortet werden (sollen). „Was sind die Arbeitsaufgaben von Lehrer/innen? Welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen? Wie soll Lehrerarbeit organisiert werden? Wie soll die Aus- und Fortbildung für Lehrer/innen gestaltet werden?“ sind nur einige Fragen, die in der Auseinandersetzung mit dem Thema angesprochen werden, die sowohl die Lehrertätigkeit, die Lehrerausbildung als auch die Lehrerfortbildung betreffen.

In der bisherigen Diskussion gibt es keine eindeutigen Kriterien und Merkmale, wie professionelles Handeln von Lehrer/innen auszusehen hat, um als professionelle Tätigkeit zu gelten. Diese Fragestellungen werden vom interaktionistischen Ansatz aufgegriffen, der nicht der Frage nachgeht, welche Merkmale einen Beruf zur Profession machen und welche Merkmale die Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen bestimmen, sondern sich auf die professionelle Tätigkeit der Lehrer/innen bezieht. Diese Tätigkeitsbereiche von Lehrer/innen können als Teilaspekte der Fragestellungen der Autorin betrachtet werden und unterstützen demnach ihren Ansatz für die eigene Forschung.

Der interaktionistische Ansatz wird unter anderem von Terhart (1999), Bauer (1996) und Giesecke (1999) aufgegriffen, die sich in ihren wissenschaftlichen Publikationen mit den Fragen des Lehrerhandelns im Sinne einer Professionalitätsentwicklung auseinandersetzen. Ihre Vorstellungen und Ansätze von Professionalität und Professionalitätsentwicklung werden in Kapitel 5 der Dissertation dargestellt.



### 3.4 Schlussfolgerungen für die eigene Herangehensweise

Professionen sind historisch gewachsene, „besondere“ Berufe. Außer Frage gestellt ist, dass es sich bei den Berufen der Ärzt/innen, Jurist/innen und Theologen um etablierte Professionen handelt. Die genannten Professionen werden als „Vorzeigeprofessionen“ in den soziologischen Theorien und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen behandelt. Der strukturtheoretische Ansatz der 70er Jahre ist in der Auseinandersetzung mit der Professionalisierung des Lehrberufs nach wie vor prägend. Mit diesem Ansatz rückt das Handeln des Individuums in seinem Arbeitsfeld ins Zentrum der Betrachtung. Gehrman (2003) spricht sogar von einem „*professionstheoretischen Paradigmenwechsel*“. Die professionelle Lehrperson ist nach Gehrman der „*auf sich selbst verwiesene Sisyphos, der um die unabschließbare Aufgabe weiß, diese aber durch Kooperation und Selbstsorge bewältigt und damit Ansprüche und Zumutungen von außen bewältigt*“ (S. 97). Die handelnde Person steht im Mittelpunkt der Forschungen und weniger die Rahmenbedingungen und Strukturen, die beim merkmalsorientierten Ansatz und beim strukturfunktionalistischen Ansatz noch maßgebend sind. Die genannten theoretischen Auseinandersetzungen haben nicht mit sich gebracht, dass sich eine intensive Diskussion dahingehend entwickelt hat, zu versuchen, den Lehrberuf aufgrund der aufgezeigten Theorien zu einer eigenständigen Profession zu entwickeln, die bestimmte Merkmale aufweist, eine wichtige Funktion in der Gesellschaft hat und spezielle Strukturen aufweist. Eine Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem Thema sieht die Autorin darin, dass die beschriebenen Theorien und ihre Erkenntnisse aus ihrer historischen Entwicklung heraus betrachtet werden und eine weitere, spezifische Auseinandersetzung um die Professionalisierung des Lehrberufs, getragen von der Erziehungswissenschaft, forciert wird.

Die eigene theoretische Herangehensweise orientiert sich an allen vier vorgestellten Theorien: Der merkmalsorientierte Ansatz wird auf die Anliegen der Autorin übertragen. Die Forschungsfrage „Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?“ wird nach Merkmalen ausgewertet und bildet die Grundlage für die Sichtweise und Checkliste, die die Merkmale zur Professionalität und Professionalisierung zusammenfasst. Im Gegensatz zum merkmalsorientierten Ansatz, der ausschließlich von der Makroebene, der Professionsforschung, ausgeht, beziehen sich die Ergebnisse der Dissertation auf Merkmale der Mikro- und Makroebene.

Der funktionalistische Ansatz nach Parsons betont die Makroebene, die gesamtgesellschaftliche Perspektive. Die Anlehnung an diesen Ansatz verdeutlicht, dass die Bedeutung der Profession und ihrer Funktion für die Gesellschaft mitberücksichtigt wird.

Der strukturtheoretische Ansatz wird in der vorliegenden Dissertation in einer starken Fokussierung auf handelnde Personen innerhalb der Strukturen, in denen sie tätig sind, berücksichtigt.

In Anlehnung an den strukturtheoretischen Ansatz geht der interaktionistische Ansatz noch verstärkt auf die Arbeit und die Interaktion der Personen ein. Dieser Ansatz unterstreicht die Ansicht, dass Lehrer/innen als die wichtigste Instanz für die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht gelten (Herzmann, 2001). Das Individuum und seine interaktive Arbeit werden in den Blickpunkt der Betrachtung gestellt, wie Schütze (1999) betont. *„Die interaktionistische Theoriebildung hat sich demgegenüber im Laufe der Jahre zunehmend den konkreten Arbeitsabläufen innerhalb professioneller Handlungsbereiche zugewandt“* (Schütze, 1999, S. 186). Die Frage, ob der Beruf, wie der Lehrberuf, eine Profession ist oder nicht, spielt dabei eine untergeordnete Rolle, wird aber beim Forschungsinteresse der Autorin im Sinne der ganzheitlichen und wechselseitigen Betrachtung von Mikro- und Makroebene berücksichtigt.

## **4 SPEZIFISCHE THEORETISCHE ANSÄTZE UND DISKUSSIONEN ZUR PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF**

In den nächsten Kapiteln wird verstärkt auf den Lehrberuf, ausgehend von der Darstellung seiner historischen Entwicklung, eingegangen. Die Merkmale, Charakteristika des Lehrberufs und die weiterführende Diskussion in der Erziehungswissenschaft, ob der Lehrberuf eine Profession ist oder nicht, sind Inhalte dieses Abschnitts der Arbeit.

### **4.1 Entwicklung des Lehrberufs**

Die weitere aktuelle Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf findet in einer historischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des Lehrberufs statt. Im Buch „Eselsarbeit für Zeisigfutter“ (1988) beschreibt Walz sehr eindrucksvoll den mühevollen Aufstieg der Lehrer/innen durch die Jahrhunderte bis zu ihrem heutigen Selbstverständnis. Bis ins 19. Jahrhundert waren deutschsprachige Lehrer/innen unter starkem Einfluss der katholischen Kirche. Mönche und Theologen, die Gelehrten dieser Zeit, übernahmen den Unterricht in den Klosterschulen, der von den Inhalten her die Lehre der katholischen Kirche widerspiegelte. „Finanziell schlecht dastehend“, „unterprivilegiert“ sind die Bezeichnungen für Lehrende, die als Schulmeister, Schulhalter, Küsterlehrer oder Wanderlehrer Kinder unterrichteten, in vielen Fällen als Nebentätigkeit.

Im 19. Jahrhundert wird der Wunsch unter den Lehrenden laut, sich von der geistlichen Schulaufsicht zu emanzipieren, und damit eine soziale Besserstellung zu erfahren. Zur Zeit der Weimarer Republik (1919) wurde im deutschen Reich die geistliche Schulaufsicht aufgehoben, in Österreich erfolgte dieser Schritt bereits zur Zeit Maria Theresias (1774). Abt Ignaz Felbiger hat die sechsjährige Schulpflicht und damit die Grundlage für die Volksschule erarbeitet. Damit wurde die Schule zur Angelegenheit des Staats, was einherging mit der Auflösung des Jesuitenordens. In den Städten wurde zu dieser Zeit die Bürgerschule eingeführt, Vorläuferin der heutigen Hauptschule. Die sogenannte Normalschule bildete die Volksschullehrer/innen aus (Hasenmayer & Göhring, 1986).

In der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts hatten Lehrer/innen einen schlechten Stand: Hochmütig, dünkelhaft, überheblich sind nur einige Eigenschaften, die ihnen vorgeworfen wurden (Walz, 1988, S. 51). In der Schlesischen Zeitung von 1850 wurde folgender Ausschnitt eines Artikels über den Berufsstand der Lehrer/innen veröffentlicht: *„Die Schullehrer, die christliche Demut lehren sollen, die aber aufgeblasen sind wie die Feuerkröten und aus frevelhaftem Hochmut die Kirche nicht mehr über sich dulden wollen, müssen von ihrem Amte gejaget werden, daß sie die Schule verlieren, und wie Galgenvögel muß man sie aus dem Lande peitschen“* (S. 139).

Die schlechte Situation der Lehrer/innen veränderte sich auch nicht im ausgehenden 19. Jahrhundert, einer Zeit, in der die bürgerliche Gesellschaft mit dem wirtschaftlichen Aufschwung vermehrt zu Wohlstand kam. Während des Ersten Weltkriegs wurden Lehrer zu Soldaten, was vom Prestige her eine vorübergehende Besserstellung mit sich brachte, die jedoch am Ende des Weltkriegs wieder verloren ging (Walz, 1988).

Während des nationalsozialistischen Regimes wurden Lehrer/innen zu Personen mit einer wichtigen politischen Funktion, die für das Regime gearbeitet haben und damit die Ideologie der Staatspartei des Dritten Reichs propagierten. Ohne diese Funktion eines nationalsozialistischen Volkserziehers war es auch nicht möglich, den Beruf weiter auszuüben. Bereits 1933 wurden 3000 Lehrer *„wegen politischer Unzuverlässigkeiten entlassen“* (S. 191).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Schule geprägt von der *„Umerziehung“*, die zu einer Demokratisierung in der Gesellschaft und damit auch in der Schule führte – eine Entwicklung, die bis heute im deutschsprachigen Raum anhält (Walz, 1988, S. 201).

Geschichtlich betrachtet kann der Lehrberuf, wie bereits dargestellt, zunächst als eine Hungerleidertätigkeit angesehen werden, aber auch als Erfolgsstory, einhergehend mit einem starken sozialen Aufstieg: Aus dem Nebenamt wird im Laufe der Geschichte ein Hauptamt oder ein sogenannter *„Brotberuf“* (Gehrmann, 2003, S. 24), von dem die Lehrer/innen ihren Unterhalt bestreiten konnten. Der soziale Aufstieg der Lehrer/innen geht jedoch mit der öffentlichen Meinung nicht konform und führt nach Gehrmann auch nicht zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein in der Berufs-

gruppe selbst. Klagen über den Beruf werden sowohl von der Gesellschaft als auch von den Lehrer/innen selbst laut.

Es wird auch der Begriff des Akademikers, der Akademikerin zweiter Klasse verwendet. Eine Besonderheit besteht darin, dass der Lehrberuf in einem hohen Bekanntheitsgrad und einer gewissen „Öffentlichkeit“ steht (Enzelberger, 2001). In Analysen zum Lehrberuf finden sich gesellschaftspolitische Ansprüche wieder, die sich nach Peagitsch (1983) folgend charakterisieren lassen: Der Bekanntheitsgrad des Lehrberufs verursacht eine Öffentlichkeit, die es jeder Person gestattet, über diesen Beruf ein Urteil abzugeben und mitzureden. Bereits die angehenden Lehrer/innen orientieren sich an diesem öffentlichen Profil. Berufe und Berufsbilder sind einem historischen und sozialen Wandlungsprozess unterzogen, dennoch haben sich beim Lehrberuf über Jahrzehnte Einstellungen erhalten, wie zum Beispiel das schlechte Prestige, soziale Sicherheit des Berufs, lange Ferien. Es handelt sich dabei nach Peagitsch um hartnäckige Klischeevorstellungen, die ein realistisches Berufsbild behindern.

## **4.2 Anforderungen des Lehrberufs**

Die wachsende gesellschaftliche Bedeutung von Bildung als Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftliche Kohärenz und die zunehmende Heterogenität der Schulklassen stellen eine Reihe von neuen Anforderungen an den Lehrberuf dar (Ilien, 2008). Ziele und Inhalte des Lernens werden verändert, die Verantwortlichkeit aller am Bildungssystem Beteiligten neu überprüft (Wilding, 2001). Von Lehrer/innen wird zunehmend erwartet, sich nicht nur in vorgegebene institutionelle Strukturen einzugliedern und an die Schüler/innen tradierte Bildungsinhalte weiterzugeben, sondern Entwicklungsarbeit auf Unterrichts-, Schul- und Professionsebene zu leisten (Altrichter, 1996). Diese Wandlungsprozesse in den Bereichen Schule, Unterricht und Bildung erfordern eine Adaptierung und Neuorientierung des Berufs der Lehrerin, des Lehrers (Bauer et al., 1996). Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sollen neue Lehr- und Lernformen und Bildungsziele sowie fachliche Prioritäten stärker berücksichtigt und Schüler/innen die Entwicklung ihrer individuellen Interessen ermöglicht werden. Im schulorganisatorischen Bereich werden kollegiale Zusammenarbeit (z.B. in Fachgruppen oder Klassenteams) sowie Elternarbeit, Public

Relations und außerschulische Kooperationen angesprochen. Infolge der Schulautonomie nimmt der Spielraum für Mitentscheidungen zu, etwa bei der Entwicklung von Leitbildern, Schulprofilen, Schulprogrammen und Lehrplänen (Kreis & Stern, 2007). Die Beteiligung am bildungspolitischen Diskurs und die Entwicklung professionsspezifischer Expertise (LCH, 1999) tragen tendenziell zu einer Aufwertung des Lehrberufs bei. Je mehr die Bildung eine Schlüsselrolle für die zukünftige technische und kulturelle Entwicklung übernimmt, desto wichtiger wird die gesellschaftliche Bedeutung der Qualität der Lehrarbeit und der professionellen Kommunikation (Spezialisierung, Fortbildung, Fachzeitschriften, Tagungen).

Seit Mitte der 90er Jahre wird nach Herzmann (2001) wieder verstärkt über die Aufgaben der Schule diskutiert. Gründe, die sie anführt, sind die gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierungsprozesse. Aufgrund der Modernisierung wird Schule oft als „*relikthafes Fossil*“ (S. 16) gesehen, das in Modernitätsrückstand geraten ist. Auch nach Giesecke (1999) befinden sich die „*pädagogischen Berufe in einer tiefen Krise*“ (S. 391), bedingt durch die Ungewissheit in der Gesellschaft, wofür die Akteur/innen dieser Berufe bezahlt werden. Es fehlt das professionelle Selbstverständnis, bedingt durch die Pluralisierung der Gesellschaft auf der einen Seite und die wachsende Individualisierung von Lebensläufen auf der anderen Seite. Für Giesecke sind das Faktoren, die bisher verhindert haben, dass sich eine moderne pädagogische Profession entwickelt.

Neben Peagitsch (1983) und Herzmann (2001) betont auch Terhart (2000) ein Charakteristikum des Lehrberufs, das darin besteht, dass es keine klare Trennung zwischen professionellem Wissen und Laienwissen über Unterricht und Erziehung gibt. Jedermann fühlt sich kompetent, wenn es um die Frage der Beurteilung von Lehrarbeit geht. Der Lehrerschaft wiederum ist es nicht gelungen, sich in der Öffentlichkeit einen Expertenstatus zu erarbeiten, ihre Leistung ist aufgrund der Komplexität nicht messbar und nicht zu beurteilen (Terhart, 2000).

Die angesprochenen Anforderungen an den Lehrberuf sind groß. In der Diskussion um eine Professionalisierung im Lehrberuf werden diese Themen auf unterschiedlichen Ebenen aufgegriffen, indem erforscht wird, was das Spezifische eines Berufs und deren Berufsmitglieder ausmacht und welche Strukturen, Funktionen, Aufgaben und Merkmale von Professionalisierung für eine Weiterentwicklung des Lehrberufs

entscheidend sind. Einige Konzepte und Diskussionen werden im Folgenden aufgezeigt.

### **4.3 Forschungen zur Professionalisierung des Lehrberufs**

Bis in die 80er Jahre wurde die Professionalisierung des Lehrberufs auf bestimmte Kennzeichen klassischer Professionen reduziert und an ihrer Wissenschaftlichkeit der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung gemessen. Die Orientierung an die Wissenschaftlichkeit eines Berufs, einer Profession als Grundlage für berufliches Handeln, kam den Statusinteressen vieler Lehrer/innen und Lehrervertreter entgegen und steht in einem direkten Zusammenhang mit dem merkmalsorientierten Ansatz (siehe Kapitel 3.3.1), der eine wissenschaftliche Ausbildung und Ausübung der Berufsangehörigen verlangt (Terhart, 1991).

Ende der 80er Jahre wurde jedoch Kritik laut, dass mit einer Verwissenschaftlichung und einer damit verbundenen Technokratisierung keine Professionalisierung des Lehrberufs erreicht werden kann. Die Menschen, als Träger/innen einer Profession, sind dabei zu wenig berücksichtigt und involviert worden und rücken daher in der aktuellen Professionalitätsdebatte in den Vordergrund (Herzmann, 2001). Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit der Theoriediskussion und dabei vor allem mit den Anliegen des strukturtheoretischen Ansatzes zu sehen, bei dem, wie in Kapitel 3.3.3 dargestellt, die handelnden Personen in den Blickpunkt der Auseinandersetzung kommen.

Bis in die 90er Jahre gibt es in der Erziehungswissenschaft eine Auseinandersetzung zur Professionalisierung im Lehrberuf, eine Professionalisierungsdebatte, die sehr stark an die Berufssoziologie angelehnt ist. Nach Gehrman (2003) ist festzustellen, *„dass andere beginnen, sich eines Propriums der Pädagogik zu bemächtigen“* (S. 74) – Reimporte der Berufssoziologie, aber keine auf die Gegenwart bezogene Empirie, geschweige eine eigene Professionstheorie. Nach Nittel (2000) handelt es sich dabei um einen *„fremdinduzierten Prozess“* (S. 72).

Die Auseinandersetzung in den 90er Jahren stellt nach Gehrman (2003) eine Wende und damit einen Ausweg aus der babylonischen Gefangenschaft der Erziehungswissenschaften dar. Es geht bei der Debatte um Professionalisierung zunehmend um

qualitative Aspekte, die im Zusammenhang mit einer Verbesserung der pädagogischen Handlungskompetenz gesehen werden. Die Grundstrukturen pädagogischen Handelns mit der Entwicklung eines eigenen Theorieanspruchs, bei dem Fragen wie „*Was macht pädagogisches Handeln aus und wie kann es verbessert werden?*“ (Rapold, 2006, S. 20) im Mittelpunkt stehen.

Nach Rapold (2006) ist das Konzept der sogenannten „old-established“ Professionen hinfällig. Es wurde, wie sie schreibt, von der Wirklichkeit überholt, was unter anderem daran zu merken ist, dass eine Differenzierung nach alten und neuen Professionen nicht mehr relevant ist. Das Festhalten an diesen alten Ansätzen führt dazu, dass es sich im Zusammenhang mit dem Lehrberuf um eine Semiprofession, um eine „*bescheidene Profession*“ oder um eine „*Aschenputtel-Profession*“ handelt (Dewe & Wagner, 2006, S. 52).

Eine allgemein anerkannte Theorie zur Professionalisierung des Lehrberufs ist nach Gehrman (2003) bislang noch nicht entwickelt worden, wird aber von ihm eingefordert. Dewe und Wagner (2006) sehen die Entwicklung einer eigenen Professionstheorie für den Lehrberuf ebenfalls als eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Dabei geht es nach den Autoren vor allem um das Lernen, die Spezifität des pädagogischen Handelns und die Logik des erzieherischen Handelns und ihrer Handlungskompetenzen.

Die Entwicklung einer Theorie zur Professionalisierung des Lehrberufs ist aber umstritten, wie Tenorth (2006) anführt, der in Zweifel zieht, ob eine gemeinsame Theorie überhaupt für die Auseinandersetzung notwendig ist und nicht zu mehr Verwirrung als zu Klarheit führen würde. „... *denn die Lage der Profession ist selbst schon schwierig genug, ihre Theorie muss nicht ergänzend dazu beitragen*“ (S. 581). Er führt an, dass eine soziologische Theorie der Professionen existiert, die den Lehrberuf als Profession strittig macht, und der Ansatz dahingehend ist, die Defizite und nicht die Leistungen aufzuzeigen. Er fordert eine Auseinandersetzung mit dem Thema, welches die alten Ansätze der Berufssoziologie ignoriert. In jüngsten Forschungsprojekten wird bekräftigt, dass es sich bei der pädagogischen Arbeit um eine Tätigkeit handelt, die gekennzeichnet ist von Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns, um einen sogenannten „*unmöglichen Beruf*“ (Tenorth, 2006, S. 583). Die Leistungen, die dabei vollbracht werden, scheinen bei den bestehenden Ansätzen nicht auf. Nach Tenorth ist der Beruf schwierig,



aber mit einem Handlungsrepertoire zu bewältigen. Ein wichtiger Schritt Richtung Professionalisierung ist seiner Meinung nach die Bestimmung der Berufsaufgabe, des sogenannten „Kerngeschäfts“ der Lehrer/innen (S. 584), das für ihn der Unterricht ist. Zentrale Aussage nach Tenorth: weg vom unmöglichen Lehrberuf hin zu den Charakteristika des Berufs und diese als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung von Professionalisierung und zur Kennzeichnung von Profession heranziehen. Darin besteht die „*Technologie des Lehrberufs*“ (Tenorth, 2006, S. 589). Das Ergebnis sind professionelle „Schematas“, sogenannte Muster der „*Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlecht reden darf noch als Wissen unter komplex bestimmen sollte*“ (S. 590).

Zur Charakterisierung des Lehrberufs und zur näheren Bestimmung seiner Besonderheiten haben Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan und Schmidt (1994), in Weiterentwicklung der soziologischen Studien nach Leggatt (1970), folgendes Schema entwickelt, das die Eigenschaften der Berufsgruppe der Lehrer/innen, ihre Zusammenarbeit mit Schüler/innen sowie das berufliche Handeln aufzeigt.

<i>Eigenschaften der Berufsgruppe</i>	<i>Klienten und Interaktionen</i>	<i>Berufliches Handeln</i>
Hohe Mitgliederzahl	Klienten mit niedrigem Status	Schwache Expertenschaft
Großer Anteil weiblicher Mitglieder	Konfrontation mit Klientengruppen	Wissen wird vermittelt, nicht geschaffen
Niedriger Sozialstatus	Zwangsweise hergestellte Beziehung (Schulpflicht)	Arbeitsleistung schwierig zu bewerten
Lockere Binnenorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkurrierende Klienten (Kinder, Eltern, Staat)</li> <li>- Langandauernde Beziehung</li> <li>- Emotional eingefärbte Beziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolation am Arbeitsplatz</li> <li>- Keine besondere Fachsprache</li> <li>- Ganzheitliche Orientierung</li> </ul>

Tabelle 1: Grundlegende Charakteristika des Lehrberufs nach Terhart (1994)

Der Lehrberuf ist nach Terhart et al. (1994) gekennzeichnet durch einen niederen gesellschaftlichen Status mit einer lockeren Organisation der Berufsmitglieder. Die Schüler/innen, die Klientel der Lehrer/innen, haben bedingt durch die Schulpflicht keine gleichwertige Stellung. Die Beziehung ist geprägt durch die Arbeit in einem Klassenraum mit Schüler/innen, bei der die individuelle Arbeit mit dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin zu kurz kommt. Die Zusammenarbeit ist darüber hi-

naus beeinflusst durch die Eltern und den Staat, was die Autonomie im Handeln schmälert. Das berufliche Handeln ist geprägt von einer schwachen Expertenschaft, die ohne eigene Fachsprache Wissen vermittelt.

Ausgehend von dieser Analyse schlägt Terhart (1994) ein selbstbewusstes Vorgehen vor, das bei den Besonderheiten des Lehrberufs und Lehrerhandelns ansetzt. Wie genau diese Kriterien und Charakteristika für den Lehrberuf aussehen müssten, geht aus den Ausführungen Terharts nicht hervor.

Dieser Aufgabe stellen sich Bastian und Helsper (2000), die den Status quo des Lehrberufs durch folgende Merkmale kennzeichnen:

- Erfolg der Arbeit ist schwer zu messen
- Einzelkämpfertum
- Ansprüche und Anforderungen sind widersprüchlich und ambivalent
- Hohe Selbstanforderung
- Lehrerarbeit = Sisypnosarbeit: pädagogisches Handeln hört nie auf – ständig wechselnde Situationen
- Heterogenität kindlicher Biographien
- Geringes gesellschaftliches Ansehen
- Unklarheiten über die Aufgaben von Lehrer/innen
- Komplexität der Lehreraufgaben
- Fehlendes Expertenwissen führt zu Laienkritik

Abbildung 3: Charakteristika des Lehrberufs: Eine Zusammenschau nach Bastian und Helsper (2000)

Nach den Autoren ist der Lehrberuf wie kein anderer Beruf „*dem Wechselbad öffentlicher Thematisierungskonjunkturen ausgesetzt*“ (S. 167). Es handelt sich um einen Beruf, dem viele Funktionen gesellschaftlicher Problembearbeitungen zugewiesen werden. Das Thema der Sucht, Gesundheitsfragen, familiäre Probleme und die steigende Gewalt in der Gesellschaft sind nur einige Aufgaben, die genannt werden. Trotz der vielen Aufgaben, oder vielleicht gerade deshalb, hat der Lehrberuf ein

schlechtes gesellschaftliches Ansehen in der Öffentlichkeit. Grund dafür ist die pädagogische Tätigkeit an sich, die geprägt ist von einem fehlenden Expertenwissen, das für die Laienkritik notwendig erscheint. Das Handeln der Lehrer/innen ist geprägt von der Schwierigkeit, den Erfolg der Arbeit zu messen, die Ansprüche sind widersprüchlich und ambivalent, dazu kommt die Arbeit als Einzelkämpfer/in mit einer hohen Selbstanforderung und die Interaktion mit Schüler/innen, die geprägt ist von einer Sisyphosarbeit, bedingt durch ständig wechselnde Situationen und eine große Heterogenität jedes einzelnen Kindes.

Die beiden Schemata zeigen Übereinstimmungen in den Bereichen der Einschätzung, wie das Lehrerhandeln zu charakterisieren ist und wie es von der Gesellschaft eingeschätzt wird. Die Darstellung nach Terhart (1994) konzentriert sich auf die Beziehung und die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen; Bastian und Helsper (2000) gehen vermehrt auf die Ansprüche der Lehrpersonen ein, wie beispielsweise die hohe Selbstanforderung und den Typus der Lehreraarbeit als Sisyphosarbeit.

Das Thema der Professionalisierung im Lehrberuf ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion keinesfalls obsolet geworden, wie Dewe und Wagner (2006) argumentieren.

Zwei Tendenzen werden in der aktuellen Diskussion zur Professionalisierung im Lehrberuf sichtbar: Auf der einen Seite lassen sich Deprofessionalisierungstendenzen feststellen. Ein Beispiel dafür ist der aktuelle Fall, dass in Baden-Württemberg sich Forstbeamte zu Hauptschullehrer/innen umschulen lassen können und demnach der Lehrberuf von „berufsfremden“ Personen übernommen wird. Andererseits findet eine verstärkte Diskussion statt, wobei der Wunsch erkennbar ist, dass bei den vielen Vorstellungen und Meinungen von Professionalisierung mehr Klarheit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eingebracht wird. Lempert (1998) und Nickolaus (2001) sprechen von einem Boom an Büchern zur pädagogischen Professionalisierung. Eine Kompetenzdiskussion im Zusammenhang mit professionellem Handeln von Pädagog/innen steht dabei im Vordergrund, der Blick auf den gesamten Lehrberuf und seine gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen werden dabei vernachlässigt.

Nach Gehrman (2003) und Ilien (2008) lässt sich der Forschungsstand in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung wie folgt zusammenfassen:

Die Diskussion ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Ansätze von Autor/innen, die nicht aufeinander Bezug nehmen, nach wie vor sind außerpädagogische Sichtweisen in der Diskussion maßgebend. Es gibt wenige historische Betrachtungsweisen, die die aktuelle Situation des Lehrberufs erklären. Die empirischen Erhebungen zeigen Schwierigkeiten auf, professionstheoretische Ansätze und Empirie in Balance zu bringen. Der Schwerpunkt liegt bei der individuellen Konstruktion der Lehrarbeit, es sind wenige Längsschnittstudien, wie die von Gehrman (2003), vorhanden. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zum Thema werden für weitere Forschungen selten berücksichtigt, beziehen sich nicht aufeinander und werden nicht in die Praxis zurückgespielt, was nach Ansicht der Autoren das Theorie-Praxis-Problem begründet (Gehrman, 2003; Ilien, 2008).

## **5 THEORETISCHE ANSÄTZE UND EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALITÄTSENTWICKLUNG VON LEHRER/INNEN**

Mit dem Kapitel 5 der Arbeit wird vor allem die Ebene der Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen thematisiert. Der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann spricht bereits verstärkt die Ebene des professionellen Handelns von Lehrer/innen an. In Anlehnung an diesen Ansatz ist der interaktionistische Ansatz zu nennen, der sich vor allem auf die handelnden Personen in ihrem Arbeitsfeld bezieht. Die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Anforderungen erfordern von der Schule, dass das Lehrerhandeln begründungspflichtig wird. Die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen in Zeiten der Globalisierung verlangen, dass vermehrt wirtschaftliche Forderungen und Wünsche erfüllt werden (Ilien, 2008).

Die folgenden Abschnitte der Dissertation beschreiben drei Beispiele erziehungswissenschaftlicher Ansätze zur Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen, die in der Literatur sehr häufig genannt werden. In den anschließenden Abschnitten werden zu den Bereichen der Lehrertätigkeit (Kapitel 5.4.1), der Lehrerausbildung (Kapitel 5.4.2) und der Lehrerfortbildung (Kapitel 5.4.3) empirische Untersuchungen dargestellt, die im Sinne einer lebenslangen Entwicklung von Professionalität für Lehrer/innen in der wissenschaftlichen Diskussion und den empirischen Studien eine große Rolle spielen (Dubs, 2008).

### **5.1 Partikularismus**

Nach Giesecke (1999) steckt der Lehrberuf in einer „*tiefen Krise*“ (S. 391). Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die begründet sind in einer Pluralisierung der Gesellschaft, stehen einer immer stärkeren Individualisierung der Lebensläufe gegenüber. Diese Diskrepanz beeinflusst in hohem Maße die tägliche Arbeit der Pädagog/innen, zu denen Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen, Freizeitpädagog/innen und Jugendbildungsdozenten beim Autor gezählt werden. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, für welche Aufgaben Lehrer/innen in ihrer täglichen Arbeit mit den Schüler/innen

Verantwortung tragen. Laut Giesecke (1999) gehen Pädagog/innen wie auch die Erziehungswissenschaft immer noch davon aus, dass ein gesamtpädagogisches Handeln möglich wäre, was die Krise bedingt. *„Im ganzheitlichen Verständnis von Erziehung konnte sich eine moderne pädagogische Professionalität nicht entwickeln, weil unklar blieb, worin das Eigentümliche des pädagogischen Handelns eigentlich bestehen soll“* (S. 393).

Die Lösung ist nach Giesecke (1999) der sogenannte Partikularismus, der auf die aktuelle Situation eingeht und nicht den Anspruch erhebt, die Persönlichkeit des Kindes im Ganzen zu steuern. *„Das pädagogische Bewußtsein muß also einen Paradigmenwechsel vollziehen, um Professionalität fundieren zu können“* (S. 393).

Die Eingrenzung des Aufgabenbereichs und damit die Erkenntnis, dass das Handeln von Pädagog/innen immer nur partikulare Bedeutung und Wirkung hat, prägen ein neues Berufsverständnis, das sich, wie der Autor betont, nicht am *„Begriff der Erziehung“* (S. 402) orientiert, die Tätigkeit der Lehrer/innen auf eine *„Lernhilfe“* (S. 394) für Schüler/innen eingrenzt und den *„partikularen Zugang zum Menschen“* (S. 395) betont.

Demnach darf Schule nicht als Ort gesehen werden, in dem alle menschlichen Probleme gelöst werden können, verschiedene Peergroups und Medien haben inzwischen einen genauso großen Einfluss wie die Schule. Zur Eingrenzung der Aufgaben des beruflichen pädagogischen Handelns sollen Lernhilfen bereitgestellt werden. Unter Lernhilfen versteht Giesecke ein Handwerk, das Lehrer/innen die Möglichkeit gibt, planmäßig und zielorientiert zu arbeiten. Dazu gehört

- eine eindeutige Zielsetzung, was am Ende eines Lernprozesses herauskommen soll,
- eine Diagnose der Situation,
- Antizipation des vorgesehenen Handelns im Hinblick auf die zu erwarteten Schwierigkeiten,
- eine Prüfung und Zwischenprüfung der Ergebnisse, auf deren Ergebnisse etwaige Korrekturen durchgeführt werden sollen (Giesecke, 1999).

Lernen erfolgt dabei durch den Austausch von Erfahrungen, wofür gewisse Kompetenzen von Lehrer/innen notwendig sind, wie beispielsweise Wissen, pädagogische Kompetenzen, Kommunikation, Lernende fördern, ermutigen und unterstützen, unterrichten, informieren, beraten, arrangieren, animieren, in einer pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. *„Professionelle Pädagogen sind also als Lernhelfer zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk planmäßig und zielorientiert auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, und sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen“* (S. 395).

## **5.2 Berufsbiographischer Ansatz**

In den 90er Jahren ist durch Erkenntnisse in der Berufssoziologie und Entwicklungspsychologie das Interesse an der Berufsbiographie von Lehrer/innen im Zusammenhang mit der Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen gewachsen (Terhart, 1995). Die Professionalitätsentwicklung lässt sich dem Autor folgend auf der individuellen Ebene als berufsbiographisches Entwicklungsproblem auffassen. Terhart, ein Vertreter des berufsbiographischen Ansatzes, geht von der Hypothese aus, dass Menschen im Laufe ihrer Berufspraxis bestimmte Phasen durchlaufen, in denen typische Aufgaben und Lösungsstrategien obenan stehen. Das bedeutet, dass zu Beginn der Berufslaufbahn andere Aufgaben zu bewältigen sind, als nach zehn oder zwanzig Berufsjahren. Und es bedeutet, dass sich auch Lösungsstrategien und verfügbare Handlungsmuster sowie Theorien von Pädagog/innen über sich selbst und ihre Arbeit im Laufe einer Berufsbiographie mehrmals grundlegend ändern können. Dadurch muss sich Professionalität in einem längeren Prozess entwickeln. Fuller und Brown (1975) beschäftigen sich bereits in den 70er Jahren mit den Berufsbiographien von Lehrer/innen und haben dazu ein Mehrstufen-Modell beruflicher Handlungskompetenz entwickelt, das in drei Stufen den allmählichen Aufbau von Handlungskompetenzen bei Lehrer/innen darstellt. Im Modell wird der Übergang vom Anfänger, der Anfängerin, hin zum *„didaktischen Meister“* beschrieben (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994, S. 23). Die Entwicklung wird dabei als lebenslanger Prozess gesehen, den verschiedene Phasen zugeordnet werden und der

demnach einen individualbiographischen Prozess für die Berufsangehörigen mit sich bringt, welchem bestimmte Entwicklungsmuster zugeordnet werden können.

### **5.3 Professionelles Selbst**

In zahlreichen Studien, die im Zeitraum 1991 bis 1995 von Bauer und Kollegen durchgeführt wurden, beschäftigen sich diese in Anlehnung an die berufsbiographischen Forschungen nach Terhart mit der Frage, was professionelle Lehrarbeit kennzeichnet und welche Arbeitsaufgaben Lehrer/innen haben. Bauer hat dafür den Begriff des „Professionellen Selbst“ in die Diskussion eingeführt. Bei diesem wird von einem Handlungsrepertoire ausgegangen, das die Dimensionen Werte/Ziele, eine eigene Berufssprache und ein Fach- und Berufswissen mit eigenen Techniken beinhaltet, wozu ein eigenes Handlungsrepertoire aufzuweisen ist (Bauer, Kopka & Brindt, 1996).

Daraus ergeben sich Aufgabenfelder, nach denen bestimmt werden kann, ob es sich um einen guten Unterricht handelt. Folgende Kriterien werden genannt:

- das Hervorbringen sozialer Strukturen und geordnete Arbeitsabläufe,
- eine lebendige Interaktion,
- das Lenken von Informationsprozessen und die Steuerung von Kommunikationsabläufen,
- die Gestaltung der Lernumgebung, der Lernmittel und der Lehrperson selbst als Protagonisten des Unterrichtsgeschehens,
- die Hintergrundarbeit von Lehrer/innen (Bauer, 2000).

Nach Bauer handelt eine Person pädagogisch professionell, wenn sie sich die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sie ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben aufweist, sie ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt (ebd., 2000).



Das Modell spiegelt die Komponenten des „Professionellen Selbst“ wider, unter dem Einfluss sogenannter externer Faktoren, wie die der Berufssprache, der Berufswissenschaft und der Kolleg/innen und der Partner/innen an der Schule, die für die Entwicklung des Individuums von Bedeutung sind. Dabei handelt es sich um Bezugspunkte des Selbst mit seinen Umwelten, die auf die Professionalität Einzelner Auswirkungen haben. Die Verantwortung obliegt aber dem Selbst, diese externen Faktoren in der Entwicklung mitzubedenken. Dementsprechend wird das Selbst definiert: Unter dem Selbst wird ein bewusster, zugänglicher Kern des Individuums verstanden, von dem aus die persönliche Sicht der Dinge und die eigene Entwicklung organisiert wird. Dabei spielt die Interaktion mit anderen, die Bewältigung der Aufgaben mit einem Handlungsrepertoire und Herausforderungen eine besondere Rolle des „Professionellen Selbst“, das in der abschließenden Version des Modells professionellen Handelns nach Bauer, Kopka und Brindt (1999) gezeigt wird.

Das „Professionelle Selbst“ entsteht aus der Absicht der Handlungsträger/innen, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, und den Erwartungen kritischer Beobachter andererseits eine Balance zu finden. Das Selbst greift dabei auf eine besondere Berufssprache zurück, sucht oder erfährt soziale Unterstützung in einer Kooperation mit Kolleg/innen und orientiert sich an pädagogischen Werten. Zur Entwicklung eines „Professionellen Selbst“ ist ein Training, eine Supervision und eine Beratung von Bedeutung. Die folgende Abbildung 4 fasst die Bereiche des Selbst zusammen.

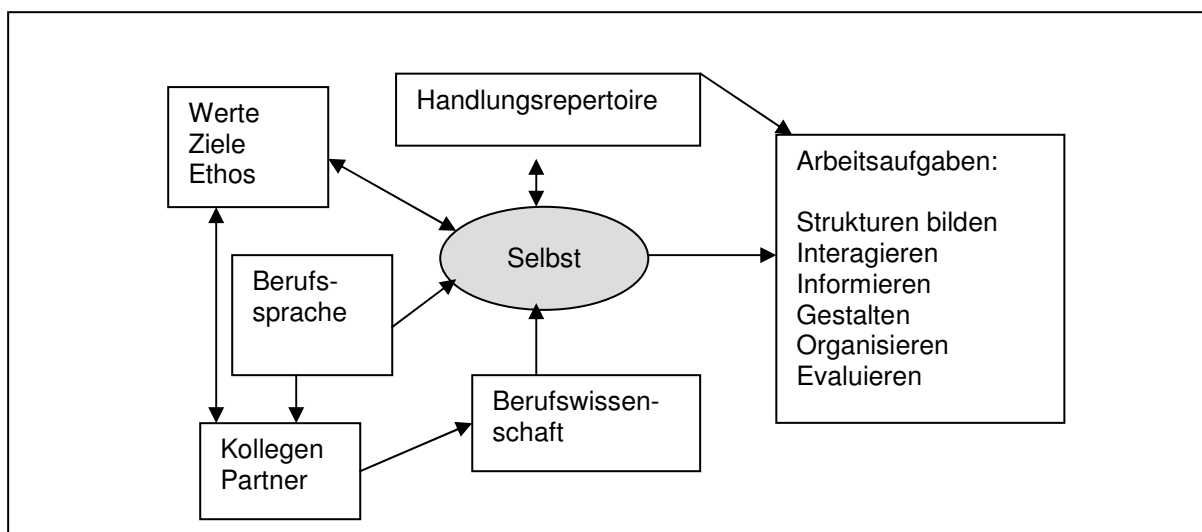


Abbildung 4: Komponenten pädagogischer Professionalität (Bauer et al., 1999, S. 15)

In der Auseinandersetzung mit Komponenten pädagogischer Professionalität, bei der das „Professionelle Selbst“ im Zentrum steht, soll laut Bauer ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung geleistet und damit verdeutlicht werden, dass die *„pädagogische Berufsarbeit zu einem besonderen Typus von Berufsarbeit (gehört), der handlungslogisch gesehen professionelle Anteile enthält ...“* (Bauer, 2000, S. 67). Die abschließende Version des Modells pädagogischen Handelns wird in Kapitel 8.2 dargestellt und bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit.

Die beschriebenen Ansätze, der Partikularismus nach Giesecke (1999), der berufsbiographische Ansatz nach Terhart (1995) und das „Professionelle Selbst“ nach Bauer et al. (1999) zur Professionalität von Lehrer/innen im Lehrberuf, stellen einen wichtigen Beitrag zur Diskussion in der Erziehungswissenschaft dar. Die Verringerung der Aufgaben für Lehrer/innen im sogenannten Partikularismus, mit dem Aufzeigen von berufsbiographischen Verläufen und den Komponenten des Professionellen Selbst wird der Lehrberuf in seiner Komplexität charakterisiert, das Spezielle sichtbar gemacht.

## **5.4 Empirische Untersuchungen zur Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf**

Die theoretischen Überlegungen zur Professionalität sind die Basis für ein neues Konzept, wie Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Sinne einer Professionalisierung des Lehrberufs entwickelt werden kann. Dabei spielen seit den letzten zehn Jahren verstärkt empirische Untersuchungen eine wichtige Komponente in der Auseinandersetzung zur Bestimmung von Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf.

Seit den 90er Jahren gibt es ein verstärktes Interesse an Fragen und Problemen des Lehrberufs. Merkmale, wie Berufsalter, Geschlecht, Fächerkombinationen, werden zu wichtigen Differenzierungskategorien für die in der Schule arbeitenden Akteur/innen (Carle & Buchen, 1999). Gründe dafür sind nach Terhart Krisenmeldungen zur Situation des Lehrberufs und der Lehrerausbildung und eine sogenannte Aufwertungsdiskussion, wobei die Arbeit der Lehrer/innen zwar immer schwieriger, aber zugleich auch wichtiger und verantwortungsvoller für die Gesellschaft geworden ist.

Daraus ergeben sich neue Herausforderungen für den Lehrberuf und der Ruf nach einer vermehrt wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Lehrerforschung im Bezug auf die Rekrutierung künftiger Lehrer/innen, auf Modelle einer Ausbildung und Fortbildung (Terhart et al., 1994) im Sinne einer Bildungsforschung, die die Struktur des Lehrerhandelns in seiner Komplexität erforscht (Ilien, 2008).

Insgesamt gibt es eine Fülle von Einzelstudien, eine gemeinsame Klammer fehlt nach Gehrman (2003) allerdings in der Erziehungswissenschaft bislang. Aus den Ergebnissen der Einzelfallstudien (Hertramp & Hermann, 1999; Bauer et al., 1996) wird dabei auf die allgemeine Situation des Lehrberufs geschlossen. *„Der einzelne Lehrer und sein pädagogisches Tun (wird) zum Fokus, nicht ein empirisch greifbares Kollektiv und seine Artikulation“* (Gehrman, 2003, S. 17). Der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin und seine/ihre Professionalität wird dabei zum Sprachrohr des gesamten Berufs. Zugleich besteht die Gefahr, dass die Professionalisierung des Lehrberufs auf die Entwicklung von Professionalität beschränkt wird und die gesamte Entwicklung des Berufs außer Acht bleibt. In diesem Fall kommt es zu einer Professionalitätsentwicklung von einzelnen Lehrer/innen, die an bestimmten Aufgabenbereichen gemessen werden, ohne eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu forcieren. Auf diese Entwicklung weist bereits Terhart (1992) hin, wenn er feststellt, dass es zu einer *„Abkehr von der singulären Betrachtung einzelner Fälle und deren Fehlschluss auf das ganze Kollektiv“* (S. 128) kommen muss.

#### **5.4.1 Untersuchungen zur Lehrertätigkeit**

Untersuchungen über Lehrer/innen, über deren Haltungen und Einstellungen, gehören nach Terhart et al. (1994) zu einem *„vernachlässigten Bereich der pädagogischen Schulforschung“* (S. 141), auch wenn es nach Faßhauer (1997) seit Ende der 80er Jahre zu einem Aufschwung in der wissenschaftlichen Diskussion um professionelles Lehrerhandeln gekommen ist. In den 60er und 70er Jahren richtet sich ausgehend vom Lehrermangel der Fokus der empirischen Lehrerforschung auf die Persönlichkeit und die Belastungen von Lehrer/innen (Combe & Buchen, 1999). Dazu zählen zahlreiche Studien zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrer/innen, zum Burn-out-Phänomen, zur Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit sowie zu Einstellungen, Kompetenzen und Aufgabenbereichen von Lehrer/innen (Terhart et al., 1994; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Cloer, Klika & Kunert, 2000).

Die Darstellungen der gewählten empirischen Untersuchungen werden strukturiert nach den inhaltlichen Fragestellungen der Arbeiten, nach dem Untersuchungsdesign und den angewendeten Methoden sowie den jeweiligen Ergebnissen und daraus schließenden Konsequenzen.

#### **5.4.1.1 Arbeitszeit, Belastungsstudie und Selbstverständnis von Lehrer/innen**

Eine großangelegte empirische Studie haben Forneck und Schriever (2001) in der Schweiz zum Thema Arbeitszeit und Arbeitsbelastungen von Lehrer/innen aller Schultypen durchgeführt. Ausgehend von der Feststellung der Autor/in, dass es eine Vielzahl von Studien zum Thema gibt, kritisieren sie die fehlende Vergleichbarkeit der Studien, die zwar nebeneinander existieren, aber keinen Bezug aufeinander nehmen. Ziel der empirischen Studie ist es aufzuzeigen, wie Lehrerarbeit funktionaler gestaltet werden kann, welche Aufgabenfelder Lehrer/innen haben, worin die Belastung der Arbeit liegt und wie die Arbeitszeit verteilt ist. In einer methodischen Triangulation wurde im Jahr 2000 mit 8000 Personen im Kanton Zürich eine Online-Fragebogenerhebung zu den Aufgabenfeldern von Lehrer/innen entwickelt, ein Fragebogen zur Belastung von Lehrkräften erarbeitet und Arbeitszeitprotokolle erstellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Belastungen für die befragten Lehrer/innen die Selektionsfunktion des Berufs ergeben, wie beispielsweise durch die Korrekturen von Prüfungen oder durch die Beurteilung von Schüler/innen. Die Unterrichts- und Beratungstätigkeiten spielen bei den Belastungen des Lehrberufs ebenso eine Rolle wie die Organisations- und Verwaltungstätigkeiten oder die zu großen Schulklassen. Zu wenig Zeit haben Lehrer/innen für die Arbeit an Schulreformen und Schulentwicklung, für die berufliche Fortbildung und für die individuelle Beratung und Betreuung von Schüler/innen.

Die Autor/in nennen als Ergebnisse ihrer Untersuchung zusammenfassend folgende Aspekte professioneller Lehrerarbeit:

- Ein spezifisch auf die Tätigkeiten von Lehrer/innen ausgerichtetes Arbeitszeitmanagement (das bis jetzt noch nicht besteht) zu entwickeln und dieses in die Fortbildung zu integrieren.
- Strukturierung der Lehrertätigkeiten, ohne die methodische Gestaltungsfreiheit zu stark einzuschränken.

- Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung im Hinblick darauf, dass pädagogische Aufgaben unabschließbar sind. Damit soll eine Hilfe zur Grenzziehung und Abgrenzung erfolgen.
- Schulentwicklung als Teil der Arbeitszeit von Lehrer/innen ermöglichen und mit einer Sonderhonorierung abgelten.
- Weiterentwicklung der schulinternen Kooperation, um der Individualität im Lehrberuf entgegenzuwirken (Forneck & Schriever, 2001).

Eine weitere Studie hat Faßhauer (1997) verfasst, bei der es um das Selbstverständnis von deutschen Berufsschullehrer/innen geht, die an berufsbildenden Schulen arbeiten und diesen Beruf im Zuge ihrer Ausbildung ergreifen wollen. Er fasst fünf vorhandene empirische Untersuchungen, die von unterschiedlichen Autoren<sup>2</sup> im Zeitraum von 1982 bis 1995 durchgeführt wurden, zusammen, ergänzt sie durch kleinere Studien und beantwortet die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis, dem sogenannten „professionellen Habitus“ (Faßhauer, 1997). Für den Autor ist *„der empirische Blick auf das professionelle Selbstverständnis auch das konkrete Bestimmen von Problemlagen im Alltagshandeln, auf die eine zeitgemäße und flexible Ausbildung der PraktikerInnen vorbereiten könnte“* (S. 61), vorrangig.

Folgende Ergebnisse lassen sich aus den Untersuchungen nachweisen: Das Rollenverständnis der Lehrer/innen und Auszubildenden ist sehr stark von traditionellen Leitbildern geprägt, zu bezeichnen als *„helfende Pädagog/innen“* (S. 64) und Fachwissenschaftler/innen. Der Beamtenstatus verstärkt den Typus der festgelegten Institutionen, in denen Innovationen schwer durchzusetzen sind. Die Sicherheit ist allerdings auch ein Faktor dafür, dass dieser Beruf gewählt wurde. Es herrscht eine hohe Bereitschaft für fachwissenschaftliche, pädagogische und didaktische Fortbildung vor, ebenso wie zu Lernortkooperationen, auch wenn der Beruf als Einzelkämpfertum gesehen wird.

Als eine Konsequenz der Studie soll nach Ansicht des Autors bei der Lehrerausbildung angesetzt werden, die Interdisziplinarität zum Prinzip haben soll, die vermehrt

---

<sup>2</sup> Studien folgender Autoren werden für eine Bearbeitung herangezogen: Bammé & Holling (1982); Berger & Walden (1995); Giesbrecht (1983); Haernisch & Reckmann (1992) und Jenewein (1994).

die Berufspraxis berücksichtigt und die einen höheren Anteil an Pädagogikstunden mit einplant. Damit könnte in Zukunft über die Ausbildung Einfluss auf die Arbeit der Schulen genommen werden (Faßhauer, 1997). Auf die Frage, wie sich eine Erhöhung der Pädagogikstunden auf das Curriculum der Ausbildung auswirkt und ob diese Maßnahme mit einer Reduzierung der fachbezogenen Stunden einhergeht, wird nicht thematisiert.

#### **5.4.1.2 Berufsbiographische Studien**

Seit den 80er Jahren ist die berufsbiographische Perspektive ins Zentrum der empirischen Untersuchungen gerückt (Terhart et al., 1994; Ammann, 2004). Die Forschung fokussiert stark auf das Individuum der Lehrkräfte, differenziert nach den Geschlechtern und den verschiedenen Lehrergenerationen und fragt nach dem Lehrerhandeln in seinen unterschiedlichen Entwicklungsschritten entlang der beruflichen Praxis von Lehrer/innen, mit seinen Phasen und Entwicklungsmustern (Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1991; Terhart et al., 1994).

Terhart ist seit über zwei Jahrzehnten maßgeblich an der Diskussion um die Lehrerprofessionalisierung beteiligt, hat mehrere Erhebungen durchgeführt und damit einen Beitrag zur Forschungs- und Theorieentwicklung zum Lehrberuf geleistet.

Im Zentrum der Lehrererhebung, die 1992 mit insgesamt 1200 Lehrer/innen verschiedenster Schultypen (Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium) in Deutschland durchgeführt wurde, stand die Entwicklung der Junglehrerin, des Junglehrers zur erfahrenen Lehrerin zum erfahrenen Lehrer, (Altersgruppe 30 bis 60 Jahre). Die Fragestellung lautet wie folgt: „*Gibt es Unterschiede in der Biographie von Lehrerinnen und Lehrern nach den Schultypen?*“ (S. 33). Dazu wurden Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen verschickt und vertiefende Interviews geführt.

Der erste Teil des insgesamt 52 Fragen umfassenden Fragebogens befasst sich mit der Entscheidung, die für die Wahl, den Lehrberuf zu ergreifen, verantwortlich ist. Weiters werden im Fragebogen Fragen zum Berufsbeginn, zur Konstanz und Veränderung im Laufe des Berufslebens und zum Berufswechsel und Berufsende gestellt.

Ein zweiter Teil der Befragung besteht aus Fragen zur Berufsgeschichte mit ihren Hochs und Tiefs, zur Zufriedenheit bei der Arbeit und zu verschiedenen Aspekten der

Lehrertätigkeit, zu Lehrerkompetenzen und aus Fragen, wie sich Lehrer/innen ihr pädagogisches Handeln erklären.

Die Ergebnisse und die Analyse der Daten zeigen nach Terhart et al. (1994), dass es als unbedingt notwendig erscheint, die berufliche Sozialisation von Lehrer/innen als lebenslangen Prozess zu verstehen. Mit zunehmendem Alter zeigt sich eine Konstanz der eigenen beruflichen Fähigkeiten und Eigenschaften, die Bereitschaft zu einem Berufswechsel geht zurück. Auch die Belastungen für Lehrer/innen sind von den verschiedenen berufsbiographischen Abschnitten abhängig. Lehrer/innen gehen davon aus, ihre erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben angemessen zu erfüllen; Schwierigkeiten ergeben sich bei der Bewertung von Schülerleistungen, im Umgang mit Eltern und bei Fragen der Verwaltung. Ein gutes Verhältnis zu den Schüler/innen, eine gute Atmosphäre im Unterricht stehen an erster Stelle der wichtigsten Aspekte für den Lehrberuf. Die Motive der Berufswahl sind bei Männern und Frauen ähnlich, wobei Lehrer/innen vermehrt Anfangsschwierigkeiten mit Disziplinproblemen und dem Desinteresse der Schüler/innen haben. Beiden, sowohl Lehrerinnen als auch Lehrern, geht es bei ihrer Arbeit um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wobei aber Lehrer/innen vermehrt unter den Belastungen durch Schüler/innen leiden.

Zur Lehrerbelastung wurden zusätzlich zum Fragebogen Interviews geführt, die aufzeigen, dass 50% von 514 befragten Lehrer/innen psychisch und physisch belastet sind; wobei die Auseinandersetzung mit problematischen Schüler/innen und das Aufrechterhalten des täglichen Organisationsrahmens die stärkste Belastung ausmacht, gefolgt von den Problemen mit den Schüler/innen, wobei sich länger im Dienst befindliche Lehrer/innen stärker belastet fühlen als ihre jüngeren Kolleg/innen. 65% der Befragten sind mit ihrem Beruf zufrieden. Mit zunehmendem Alter sinkt allerdings der Anteil an zufriedenen Lehrer/innen (Terhart et al., 1994, S. 124ff.).

Die großangelegte Untersuchung von Terhart et al. (1994) ist ein wichtiger Beitrag zur Forschungs- und Theorieentwicklung zum Lehrberuf. Dabei wird die Professionalität als individuelles Entwicklungsproblem gesehen, in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Berufsbiographie der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers.

Im Zuge der Biographieforschung beschäftigt sich auch Ammann (2004) mit der Berufssituation vieler Lehrer/innen. Was die Berufszufriedenheit von Lehrer/innen angeht, sind wenige Untersuchungen bisher durchgeführt worden, es gibt viele weiße

Flecken. Empirische Untersuchungen zur beruflichen Zufriedenheit, die gesamte Berufsbiographie vom Lehrereinstieg bis hin zu einem späteren Zeitpunkt der Berufspraxis fehlt im deutschsprachigen Raum ebenso wie eine eindeutige Bestimmung, was unter „*Berufszufriedenheit*“ (S. 129) verstanden wird, wie Ammann schreibt.

Ziel dieser Untersuchung ist es, die berufsbiographische Perspektive von Berufszufriedenheit als persönliche Lebens- und Lerngeschichte zu untersuchen und damit einen individuellen Einblick in den komplexen Berufsalltag von Lehrer/innen zu gewinnen.

Vom Autor wird das Forschungsinteresse in folgenden Fragestellungen zusammengefasst:

- Was bedeutet Berufszufriedenheit bei den befragten Lehrer/innen aus geschlechterspezifischer Sicht?
- Welche Erfahrungen machen Lehrer/innen im Laufe ihres Berufslebens und welche Berufsbilanz ziehen sie aufgrund dieser Erfahrungen unter Einbeziehung ihrer privaten Lebenssituation?
- Welche Rolle spielen bei der Berufszufriedenheit die gesellschaftlichen Veränderungen? (Ammann, 2004)

Die Befragungen werden der Methode der qualitativen Sozialforschung zugeordnet, das methodische Instrument ist das qualitativ-empirische, explorative Verfahren. Mittels narrativen Interviews bei 66 Grundschullehrerinnen im Alter zwischen 38 und 48 Jahren, mit ungefähr 13 bis 20 Dienstjahren, wurden im Jahr 2000 in und um Augsburg individuelle Berufsbiographien erforscht und die Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und analysiert. Im Mittelpunkt dabei steht die Berufserfahrung im Laufe ihres Berufslebens und wie sich diese Erfahrungen auf die Berufszufriedenheit auswirken. Dabei wird die Berufszufriedenheit als Bilanz aus einer Vielzahl positiver und negativer beruflicher und persönlicher Erfahrungen definiert.

Die Ergebnisse zeigen fünf Phasen eines Berufslebens bei Lehrer/innen auf:

1. *Erfahrungen in der Kindheit und der Jugend,*
2. *Berufswahl und Studium,*



3. *zweite Ausbildungsphase,*
4. *die ersten Berufsjahre und*
5. *der gegenwärtige Berufsalltag (S. 329).*

Ausgehend von diesen Phasen lassen sich nach Ammann (2004) zehn Strategien für eine zufriedenstellende berufliche Entwicklung aufzeigen:

- die Liebe zu den Kindern als Basis für die Berufswahl,
- die gemachten Erfahrungen als persönliche und berufliche Entwicklungschance sehen, wobei der Reflexion der Erfahrungen eine wichtige Rolle zukommt,
- das Reduzieren idealistischer Berufsansprüche,
- auf sich selbst als Person achten: nur wer mit sich klar kommt, kann auch anderen helfen,
- seine eigenen Stärken pflegen und seine Schwächen annehmen,
- seinen persönlichen Standpunkt klären und den eigenen Weg gehen,
- auf die Wünsche der Schüler/innen eingehen,
- der Routine vorbeugen, indem durch Reflexion die Innovationsbereitschaft bleibt,
- das Eingehen von Kooperationen in Form von Teamarbeit und Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen,
- ein zufriedenstellendes Privatleben führen.

Die Untersuchungsergebnisse beziehen sich sehr stark auf das Verhalten von Lehrerinnen in ihrer täglichen Arbeit mit den Schüler/innen. Das Befinden der Lehrpersonen und das der Schüler/innen steht im Zentrum der Ergebnisse nach Ammann (2004). Fachbezogene und fachdidaktische Fragen werden nicht angesprochen und spielten bei dieser Befragung für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen in der Grundschule keine Rolle.

Als Beispiel für eine weitere individuelle Betrachtungsweise wird im Anschluss die Studie von Bauer, Kopka und Brindt (1999) sowie Hertramp und Hermann (1997) und, für eine breit angelegte empirische Untersuchung, die Studie von Gehrman (2003) vorgestellt.

#### **5.4.1.3 Professionelles Selbst**

Bauer ist der Begründer des sogenannten „Professionellen Selbst“, das bereits in Kapitel 5.3 vorgestellt wurde. Im Zentrum des pädagogischen Selbst steht ein *„reichhaltiges, der Situation angemessenes Handlungsrepertoire verbunden mit einem professionellen Bewußtsein“*, das sich herausbildet und weiterentwickelt werden kann (Bauer, Kopka & Brindt, 1999, S. 95). Weiters sollte die Lehrerprofessionalisierung seiner Auffassung nach *„immer die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit auf berufswissenschaftlicher Grundlage zum Ziel haben“* (S. 115).

In seinem Forschungsprojekt zum Thema „Lehrerarbeit auf dem Weg zur pädagogischen Professionalität“, das er gemeinsam mit Kopka und Brindt von 1991 bis 1995 durchgeführt hat, geht Bauer der Frage nach, welche Arbeitsaufgaben Lehrer/innen eigentlich haben sollen. Mit dieser Forschungsarbeit geht es den Autoren um die Frage, *„pädagogische Professionalität zu klären und auszuscharfen“* (S. 19) und damit ein, wie Bauer erklärt, realistisches Bild der Lehrerarbeit im Sinne ihres Handlungsrepertoires zu zeigen, das bisher noch zu „unscharf“ ist und demnach zu viele Fragen offenlässt. Im östlichen Ruhrgebiet wurden 30 Lehrer/innen aus neun verschiedenen Schulen, in fünf Gymnasien, in drei Hauptschulen und in einer Gesamtschule, befragt. Ziel der Autoren ist es, eine Theorie der Lehrerprofessionalität zu erarbeiten, die von *„tatsächlichen Arbeitsaufgaben und beruflichen Handlungsmustern ausgeht“* (S. 29). Das Konzept umfasst dabei sowohl praktische als auch theoretische Aspekte der Lehrerarbeit, die mit den Methoden der qualitativen Forschung untersucht wurden.

In zwei Projektphasen wurden Daten mittels Interviews, teilnehmenden Beobachtungen, Fotodokumentationen, Feedbackgesprächen, Videographie erhoben. Die Forschergruppe bestand aus zwei Wissenschaftlern und zwei studentischen Hilfskräften. Dabei wurde im Wesentlichen zwei Fragen nachgegangen: Welche Arbeitsaufgaben haben Lehrerinnen und Lehrer? Welches Handlungsrepertoire brauchen sie? Von

den Mitwirkenden wurden fünf Schlüsselkategorien erarbeitet, die die Arbeitsaufgaben der Lehrer/innen widerspiegeln sollen:

- Lehrer/innen müssen soziale Strukturen schaffen und für geregelte Arbeitsabläufe sorgen.
- Lehrer/innen müssen in eine lebendige Interaktion mit Schüler/innen treten.
- Lehrer/innen müssen während des Unterrichts Informationsprozesse lenken und steuern und die Kommunikation optimieren.
- Lehrer/innen müssen die Lernumgebung gestalten und sehen sich als Protagonisten des Unterrichtsgeschehens.
- Lehrer/innen müssen Hintergrundarbeit leisten, die im Unterricht nicht direkt sichtbar wird. (Bauer et al., 1999)

Wie die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, verfügen professionelle Lehrer/innen über ein großes Handlungsrepertoire, was durch ein gelungenes Handeln in unterschiedlichen Situationen, ausgehend von den fünf aufgestellten Dimensionen, sichtbar wird. Dabei geht Bauer davon aus, dass gelungenes Handeln in pädagogischen Situationen kein Zufall ist, sondern ein „*Zeichen von pädagogischer Professionalität*“ (S. 230), die Fortbildung, Diagnosekompetenz, Fallverstehen, reflexive Weiterentwicklung voraussetzt und notwendig macht. Im Mittelpunkt dabei steht bei Bauer immer das Selbst, wobei es aufgrund der Komplexität keinen Idealtypus des professionellen Lehrers, der professionellen Lehrerin gibt.

Die auf diesen Forschungsergebnissen aufbauende und von den Autoren entwickelte Theorie der pädagogischen Professionalität, die auf Lehrerkompetenzen aufgebaut ist, umfasst folgende Kerngedanken:

Demnach lassen sich pädagogische Kompetenzen gezielt und systematisch fördern und müssen ständig in Anlehnung an die Organisation Schule weiterentwickelt werden. Dabei sind Modelle, Muster oder Schemata und die Entwicklung von Begrifflichkeiten sowie das Handlungsrepertoire von großer Bedeutung, wie die Autoren betonen. Das Handlungsrepertoire beinhaltet diagnostische Fähigkeiten, die Evaluation und Reflexion der eigenen Arbeit wie auch didaktische Kompetenzen. Die Ergebnis-

se sind nach Aussage der Autoren wichtig für die weitere Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung und sollten in der Curriculumsentwicklung berücksichtigt werden.

Hertramp und Hermann (1999) haben unter anderem eine empirische Studie zur Kompetenzwahrnehmung durchgeführt. Insgesamt 100 Lehrer/innen wurden in Gymnasien in Baden-Württemberg in mehreren qualitativen Erhebungen 1997 in problemzentrierten Interviews und Gruppeninterviews zu ihren Kompetenzen befragt. Unter Kompetenz werden die vom Lehrer, von der Lehrerin wahrgenommenen „*Fähigkeiten der eigenen Person in deren beruflichen Bezügen*“ (S. 57) betrachtet.

Ziel der Studie ist es, mittels „*Kompetenzgenese*“ (S. 49) erfahren, nach welchen Regeln das Lehrerhandeln bestimmt ist. Das Handeln der Lehrpersonen wird nach Ansicht der Autoren von den Kompetenzen der Lehrpersonen abgeleitet, die es zu erfragen und damit zu rekonstruieren galt. Hertramp und Hermann (1999) wollen damit keine allgemeingültigen Regeln des Lehrerhandelns aufstellen, sondern die von den Lehrer/innen selbst wahrgenommenen Kompetenzen, die für das Handeln notwendig sind, erfahren. Mit der Untersuchung sollen konkrete Schlüsse für die Gestaltung von Unterricht und Praxis gezogen werden.

Dabei gehen die Autoren von der Hypothese aus, dass erst durch das Zusammenspiel verschiedenster persönlicher Dispositionen und Berufserfahrungen spezifische Kompetenzbündel entstehen. In einer ersten Interviewerhebung wurden berufsbio-graphische Erfahrungen von Lehrer/innen mit folgenden Fragen erhoben: Welche Kompetenzen sollte der Lehrer, die Lehrerin haben? Was ist besonders wichtig für den Lehrberuf? Welche Probleme traten beim Berufseinstieg und in den ersten Berufsjahren auf? Welche Herausforderungen stellen sich im heutigen Alltag?

Die Ergebnisse zeigen laut den Autoren, dass für viele der Befragten „*nur wenige zentrale Kompetenzen*“ (S. 52) erwähnenswert sind:

- die Deskription vieler Kompetenzen bleibt unscharf;
- viele der Einstellungen und Kompetenzwahrnehmungen sind resistent gegenüber den Faktoren Geschlecht, Schulart, Kollegium, Berufserfahrung und persönliche Lebensgeschichte;
- eigene und auch fremde „*personale Sachverhalte*“ (S. 52) werden als Einflussfaktoren genannt;

- Unter dem Begriff der Lehrerpersönlichkeit werden Eigenschaften genannt, die für eine erfolgreiche Berufsausübung notwendig und nicht „erlernbar“ (S. 53) sind.

Nach Ansicht der Autoren werden, auch wenn die Ergebnisse nicht den Erwartungen der Autoren entsprechen „konkrete Schlüsse für die Gestaltung der Praxis des Lehrerberufs“ (S. 68) aufgezeigt, die in die Lehreraus- und -fortbildung Eingang finden sollten, bisher aber noch zu wenig berücksichtigt werden.

#### **5.4.1.4 Lehrerarbeit**

Die Untersuchung von Gehrman (2003) gehört zu den größten Erhebungen im deutschsprachigen Raum. Sie basiert auf vier Fragebogen-Querschnittstudien im Zeitraum von 1996 bis 1999. Die Berufsrealität von Lehrerinnen und Lehrern im Kollektiv, die Aufklärung zentraler Dimensionen der heutigen beruflichen Tätigkeit in der Institution Schule sind Themen, die dabei angesprochen werden.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sollen nach Aussage des Autors einen Beitrag dazu leisten, dass der Lehrberuf neu entdeckt und vor dem Hintergrund des Lebenslauf- und Berufsbiographieparadigmas neu ausgelegt wird. Nach Gehrman wird damit ein neues Paradigma eingeleitet und ein realistischeres professionelles Bild des Lehrberufs sichtbar. Der Lehrer, die Lehrerin ist nach Ansicht des Autors anders, als die Öffentlichkeit sich ihn/sie vorstellt, die Verwaltung sich ihn/sie wünscht und die Wissenschaft ihn/sie akzentuiert.

Die folgende Darstellung beschreibt einen Querschnitt der Erhebungen im Zeitraum von 1994 bis 1999, die in Berlin und Brandenburg durchgeführt wurden, (Gehrman, 2003): Fragebogenerhebungen zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrer/innen in Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sonderschule und Gymnasium (1994); berufliche Erfahrungen und berufliches Selbstverständnis von Lehrer/innen in Berlin (1996, 1998, 1999). In Folge kam es zu einer Querschnittstudie (Auswahl der Schulen nach einem Zufallsprinzip) über alle vier Erhebungen, unterteilt nach Schulart (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sonderschule und Gymnasium), Schulpersonen (Lehrer/innen, Schulleitung) und Region (u.a. Vergleich der Schulen nach der Zeit der DDR; Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland nach der Wende) und nach Geschlecht. Die Werte gleicher

Variablen zu mehreren Zeitpunkten mit unterschiedlichen Stichproben wurden für die Analysen weiter bearbeitet und sollen einen Trend im Lehrberuf aufzeigen.

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden Berechnungen anhand einer Faktorenanalyse durchgeführt.

Wie die Ergebnisse der Analyse zeigen, gehen 60% der Lehrer/innen von einer beruflichen Zufriedenheit aus, 30% geben ein deutliches Belastungsgefühl wieder, unabhängig vom Alter, Geschlecht und den familiären Kontexten.

Die mittlere Arbeitszeit der vollbeschäftigten Lehrer/innen liegt bei „44,5 Stunden pro Unterrichtswoche“ (S. 327). Die Zeit für den Unterricht selbst wird dabei mit 56% angeführt, 44% werden als Quasi-Hintergrundarbeit gemacht, die sich auf die Vor- und Nachbereitung (ca. 20%), Eltern- und Schülergespräche (ca. 15%) und Konferenzen (ca. 9%) aufteilen.

Weitere Ergebnisse werden zu den Berufsbiographien (unterteilt in Ausbildungsverläufe, Dauer der Berufstätigkeit und familiäre Kontexte) und zu Einstellungen der Lehrkräfte (Unterrichtsverständnis, Schülerorientierung, Kollegialität, Profil der eigenen Schule, Schulleitung, schulpolitische Veränderung sowie Bildungspolitik und Schulaufsicht) angeführt. Damit werden alle Ebenen der Lehrerprofessionalisierung angesprochen.

Gehrmann (2003) kommt zu dem Schluss, dass zu den bisherigen Ergebnissen aus empirischen Arbeiten seit den 50er Jahren es zu keinen signifikanten Veränderungen gekommen ist. *„Weder konnte ein stetiger Veränderungsprozess von Einstellungen und Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Berufsverlauf nachgezeichnet werden ..., noch konnte eine besondere Belastungsstruktur von Frauen im Lehrberuf belegt werden“* (S. 459).

Die weiteren Kapitel beschäftigen sich mit empirischen Untersuchungen in den beiden Bereichen der Lehreraus- und -fortbildung. Zu jedem dieser Bereiche, die für eine Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen ihre Bedeutung haben, werden empirische Untersuchungen aus der Literatur angeführt.

## 5.4.2 Untersuchungen zur Lehrerausbildung

Spätestens seit der Durchführung von internationalen Vergleichstests wie TIMSS und PISA ist die Lehrerbildung in den Blickpunkt der Betrachtungsweise gerückt. Kommissionen, Expertenrunden und die Öffentlichkeit machen die Ausbildung für das schlechte Abschneiden bei den Vergleichstests mitverantwortlich, Reformen der Lehrerausbildung werden gefordert. Nach Mayr (2006) stammt dieser Trend aus dem angloamerikanischen Raum und ist im deutschsprachigen Raum seit den 90er Jahren aktuell.

Für Bayer, Bohnsack, Koch-Priewe und Wildt (2000) besteht Einigkeit darüber, dass sich die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf die Schule auswirken und daher die gewandelten Aufgaben von der Schule eine „*tiefgreifende Weiterentwicklung bzw. einschneidende Reform der Lehrerbildung*“ (S. 7) notwendig machen. Die umfassende Kritik wird beschrieben, dass „*angehende Lehrerinnen und Lehrer mit einer mangelhaften Berufsqualifikation in die Schule gehen*“ (S. 7). Eine Professionalitätsentwicklung, die bereits in der Lehrerausbildung beginnt, wird daher gefordert. Dabei spielen ungelöste Kernprobleme wie das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft, Inhalte in der Lehrerausbildung und das Theorie-Praxis-Problem eine zentrale Rolle. Von zu viel und zu wenig Praxis ist die Rede, die Ausbildung ist zu teuer und unflexibel (Terhart, 2000), die Forschung in der Lehrerbildung ungeklärt (Altrichter & Mayr, 2004). Nach Terhart (2000) gibt es bis jetzt keine großangelegten empirisch gesicherten Bestandsaufnahmen der Lehrerbildung, ebenso wenig weiß man darüber Bescheid, inwiefern und ob es einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Qualität der Lehrerarbeit gibt. Es gibt nur sehr wenige empirisch abgesicherte Analysen darüber, wie die Ausbildungen wirken. Auch auf die Zusammenhänge zwischen der Lehrerbildung und den Leistungen in der Schule gibt es kaum Antworten (Breidenstein, Helsper & Kötters-König, 2002). Fragen, die dabei auftreten, sind unter anderem die, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wissen und können müssen und wie dazu die Lehrerbildung aussehen muss, um dieses Wissen und Können zu vermitteln. Nach Blömeke, Reinhold, Tulodziecki und Wildt (2004) kann in den letzten Jahren ein Aufschwung in der Debatte um die Lehrerbildung verzeichnet werden. Sie sind der Meinung, dass durch die internationalen Schulleistungsvergleiche der Bedarf und die Intensität in der Auseinandersetzung gestiegen ist, auch wenn sich Literatur zur Lehrerbildung als „*dürftig*“ (S. 9) darstellt.

In der aktuellen Auseinandersetzung zur Reform der Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum ist die Diskussion zur Standard- und Kompetenzentwicklung vorrangig, die ein normiertes professionelles Handeln der Lehrkräfte beschreibt. Die empirische Forschung zur Lehrerausbildung hat im deutschsprachigen Raum nach Oser (2001) sehr wenig Tradition (Oser, 2001). Nach Baumert und Kunter (2006) ist die Standarddiskussion in der Lehreraus- und -fortbildung attraktiv und Gegenstand in der Diskussion über die Modernisierung und Reform der Lehrerbildung, weil man mit dieser Auseinandersetzung zu einer näheren Definierung der Kernaufgaben von Lehrkräften kommt. Im deutschsprachigen Raum werden vor allem die Ergebnisse von Terhart (2000) und Oser (2001) in der Standarddiskussion zitiert. Ein theoretisches Rahmenmodell, das die verschiedenen Standardmodelle integriert, besteht derzeit aber noch nicht, was eine Vergleichbarkeit erschwert (Baumert & Kunter, 2006).

Die Aufgabe der Lehrerausbildung ist es, die zukünftigen Lehrer/innen in Wissen und Können zu professionalisieren. Tenorth (2006) stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was zukünftige Lehrer/innen bei ihrer Ausbildung lernen sollen. Seiner Meinung nach sind dabei Kernbereiche das Erlernen einer Fachkompetenz, einer Handlungskompetenz und einer Reflexivität in engem Zusammenhang mit Forschung. Forderungen, die seines Erachtens bis jetzt an den Ausbildungsstätten nicht erfüllt werden.

#### **5.4.2.1 Kompetenz der Selbstreflexion**

Für den universitären Bereich liegen nur wenige Untersuchungsergebnisse vor. Ein Beispiel findet sich im Forschungsprojekt von Koring (1989), der in einem dreisejmestrigen Forschungsseminar an der Universität Frankfurt am Main im Zeitraum 1980 bis 1982 im Zuge der Pädagogikausbildung die Förderung der hermeneutischen Kompetenz bei Studierenden nach Oevermann trainierte. Die Bearbeitung und die stellvertretende Deutung von Problemen in pädagogischen Situationen war die Ausgangslage und steht nach Koring im Zentrum professionalisierter Pädagogik. Die Beschäftigung mit Interpretationen ist wichtig, *„weil durch die Ausbildung professionelles pädagogisches Wissen und entsprechende Handlungs- und Orientierungsfähigkeiten generiert werden sollen“* (S. 243).



Als Grundlage dienten Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden (Sequenz von 14 Minuten); narrative Interviews wurden mit einer Lehrerin und Schüler/innen geführt, Studierende reflektierten ihren eigenen Arbeitsprozess und Interpretationen der Videoaufnahmen wurden ebenfalls von Wissenschaftler/innen, unter anderem von Oevermann selbst, durchgeführt. Ziel dabei ist die Rekonstruktion von Verstehen und Handeln in pädagogischen Kontexten, die bereits in der Ausbildung trainiert gehören, damit sie im späteren Berufsleben zur Anwendung kommen. Die systematische Untersuchung der empirisch-hermeneutischen Forschungsergebnisse hat gezeigt, wo die Professionalisierungsdefizite liegen. Koring (1989) fordert eine empirisch-hermeneutische Erziehungswissenschaft, die als Ziel die *„Rekonstruktion der Struktur pädagogischen Handelns und pädagogischer Situationen verfolgt“* (S. 335).

#### **5.4.2.2 Standardmodell nach Oser**

Oser (2001a), der das Modell entwickelt hat, geht es um die Fähigkeiten und Fertigkeiten von zukünftigen Lehrer/innen im Sinne von professionellen Kompetenzen, die in der Ausbildung erworben werden und in weiterer Folge den Unterricht in den Schulen verbessern sollen. Die Schüler/innen rücken dabei in den Mittelpunkt der Betrachtung, die von Lehrer/innen nach Aussagen der Autors verlangen können, dass sie Kompetenzen haben und diese in den jeweiligen Situationen zeigen können. Nach Oser sind dafür Kompetenzprofile, die in der Diskussion nicht vorhanden sind, notwendig. Das Problem liegt nach Oser in der Schwierigkeit, *„solche Kompetenzen“* zu formulieren (S. 80).

Im Zentrum der Ausbildung steht, wie sie feststellen, weder die Persönlichkeitsbildung noch die Fachausbildung an sich. Im Mittelpunkt sollten vielmehr *„abgrenzbare professionelle Kompetenzen, die theoretisch fundiert sind, wissenschaftlich überprüft und praktisch validiert sind“* (S. 82) stehen.

Mit Fachdidaktiker/innen und Didaktiker/innen wurden mittels der Delphi-Methode Standards formuliert und bewertet. Auf diese Art und Weise kamen insgesamt 88 Standards (12 Standardgruppen) von der Forschungsgruppe um Oser zustande. Diese Standards wurden den Lehramtsstudierenden (n=ca. 1000) in einer Fragebogenerhebung in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz bei Abschluss ihrer Ausbildung (für den Kindergarten bis zur Sekundarstufe II) und ein Jahr nach ihrer Ausbildung vorgelegt. 57 Interviews wurden mit Lehrerausbildner/innen durchgeführt,

die zum Ziel haben, mit den Ergebnissen Empfehlungen in Form von Standards für eine neue Lehrerausbildung anzubieten. Als Ergebnis wurden von den Forscher/innen folgende zwölf Standardgruppen definiert:

1. *Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung*
2. *Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln [sic]*
3. *Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken*
4. *Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten*
5. *Lernstrategien aufbauen und Lernprozesse begleiten*
6. *Gestaltung und Methoden des Unterrichts*
7. *Evaluation und Leistungsmessung*
8. *Medien im Unterricht*
9. *Zusammenarbeit in der Schule*
10. *Schule und Öffentlichkeit*
11. *Selbstorganisation der Lehrperson*
12. *Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (Oser, 2001, S. 230)*

Der Autor schreibt, dass beim Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung einiges „*im Argen*“ (S. 310) liegt. Daher auch die Forderung nach einer zukünftigen Ausbildung, die sich von Anfang an an den genannten Standards orientieren soll, und zwar theoretisch, in Form von praktischen Übungen und mit intensiven Lernerfahrungen im Praxisfeld.

Die Schweizer Ergebnisse zeigen, dass Auszubildende nur in seltenen Fällen über eine theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzen/Standards hinauskommen und nach Oser (2001) eine sehr unzureichende Auseinandersetzung stattfindet.

Die Vorgehensweise mit einer Standardisierung in der Lehrerausbildung ist von einigen Autor/innen kritisiert und in Frage gestellt worden (Helsper, 2008; Mayr, 2006). Positiv kann festgestellt werden, dass aufgrund der Schweizer Ergebnisse weitere Untersuchungen durchgeführt wurden (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Lüders & Wissinger, 2007; Mayr, 2006).

### 5.4.2.3 Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehrer/innen in Österreich

Ausgehend von den Untersuchungen und Ergebnissen der Gruppe um Oser hat Mayr im Zuge seiner Forschungen die Befunde der Schweizer Studie auf die Situation in der Lehrerbildung an den österreichischen Pädagogischen Akademien<sup>3</sup> mittels Befragungen angewendet und untersucht, ob sich der Schweizer Befund auf Österreich übertragen lässt und es zu einem ähnlichen Ergebnis kommt – nämlich dass die derzeitige Ausbildung an den Pädagogischen Akademien, jetzt Pädagogische Hochschulen, wenig Chancen bietet, sich Standards während der Ausbildung in vertiefter Weise anzueignen. Die von Mayr flächendeckend durchgeführte Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen wurde nach folgenden Fragen quantitativ erforscht:

- Lassen sich für die österreichische Ausbildung der Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen die Befunde der Schweiz replizieren?
- Gibt es Belege dafür, dass ein vertieftes theoretisches, übendes und in der Schulpraxis angesiedeltes Lernen zum Erwerb von Lehrer/innen-Kompetenzen führt und damit zu einer erfolgreichen Schulpraxis?
- Ist eine vertiefende Verarbeitung der Standards einhergehend mit einer positiveren Einschätzung der Ausbildung durch die Absolvent/innen gegeben?
- Kann das Kompetenz- und Professionsgenerierungsmodell von Oser bestätigt werden und eignet sich das Erhebungsverfahren zu einer solchen Überprüfung? (Mayr, 2006)

Die über 10 Jahre geführte Längsschnittstudie (Beginn 1994/95) der Fragebogenerhebungen bei Studierenden und Absolvent/innen aller 14 österreichischen Pädagogischen Akademien, jetzt Pädagogische Hochschulen genannt, umfasst insgesamt sechs Erhebungen; bei der Erhebung 2001 wurde unter anderem die Frage zur Aneignung der Standards nach Oser gestellt. Die Datenerhebung konzentriert sich auf bestimmte Merkmale (Studienangebote, Rahmenbedingungen, Interessen etc.), die auf die Entwicklung von Kompetenzen abzielen.

---

<sup>3</sup> Die Pädagogischen Akademien wurden im Jahre 2006 in Pädagogische Hochschulen umbenannt.

Ausgangspunkt dieser Erhebung 2001 war der gekürzte und auf österreichische Verhältnisse adaptierte Fragebogen von Oser (2001) mit seinen 88 Standards in 12 Standardgruppen. Für die folgenden Aussagen wurden 557 Personen berücksichtigt, die den Fragebogen beantwortet zurückgesandt haben. Die Befragten wurden bei jedem Standard gefragt, ob sie sich mit ihm theoretisch beschäftigt, zu ihm Übungen gemacht und sich mit ihm in der Praxis auseinandergesetzt haben, oder ob sie im Zuge ihrer Ausbildung nichts davon gehört haben.

Auch wenn die österreichischen Ergebnisse der Pädagogischen Akademien nicht ident sind, bestätigen sie die Ergebnisse der Schweizer Erhebung von Oser insofern, dass die Hälfte der Befragten angibt, selten während der Ausbildung Erfahrungen mit den vorgegebenen Standards gemacht zu haben – und wenn, dann überwiegend theoretisch. Er weist darauf hin, dass man sich um die Ausbildung keine Sorgen zu machen braucht, denn *„die meisten Lehrer/innen erfüllen ihre Berufsaufgaben durchaus kompetent, zumindest haben sie selbst diesen Eindruck“* (S. 160).

Nach Mayr (2006) weisen die Erhebungen nach Oser einige Schwächen auf. Es stellt sich ihm die Frage, ob durch die Messung von Kompetenzen und Standards Lehrerkompetenzen überhaupt generiert werden können, da sich Lernerfahrungen entlang einer Ausbildung nicht immer in Kompetenzen messen lassen und dabei nicht planbare und nicht rationale Determinanten des Handelns ausgeblendet werden. Demnach kann ein einziges Modell nicht alle Standards abdecken und für Lehramtsstudierende gleichermaßen eine Handlungsanleitung sein.

### **5.4.3 Erhebungen zur Lehrerfortbildung**

Lebenslanges Lernen ist ein grundlegendes Prinzip der europäischen Bildungspolitik zur Bewältigung eines sozialen und ökonomischen Wandels. Im europäischen Memorandum von 2002 wird in diesem Zusammenhang berichtet, dass lebenslanges Lernen im Vorschulalter beginnt und bis ins Pensionsalter reicht und damit das gesamte Spektrum des formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfasst wird.

Auch im Bologna-Prozess von 1999 und im Regierungsprogramm von Österreich 2004 wird angeführt, dass lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen einen Teil der europäischen Vereinbarung darstellt.

Die Lehrerfortbildung bildet in der Kette des lebenslangen Lernens einen weiteren wichtigen Teil in der Professionalisierung des Lehrberufs. Nämlich in der Steigerung der Qualität von Lehrer/innen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung (Radtko, 1999). Fullan (1999) beschreibt das individuelle Lernen im Sinne der Fortbildung als Suche nach „*neuen Erkenntnissen, Überprüfung und Anwendung vorhandenen Wissens sowie die Reflexion der eigenen Arbeitsweise*“ (S. 187), das nur aus einem persönlichen Bedürfnis heraus erfolgt. Ender und Strittmatter (2001) weisen allerdings darauf hin, dass Fortbildung aus einer ethischen Verpflichtung gegenüber den Schüler/innen, der Schule, den Eltern, dem Berufsstand und der Gesellschaft heraus passieren muss. Fortbildung wird demnach als Unterstützung kompetent Handelnder gesehen, dabei werden die vorhandenen Kompetenzen von Lehrer/innen weiterentwickelt und professionalisiert.

In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche Kritikpunkte an der vorhandenen Lehrerfortbildung. Oelkers (2000) spricht von Mängeln in der Fortbildung, die Lehrer/innen in der professionellen Entwicklung nicht genug unterstützt, und fordert, dass sich die Universitäten stärker in die Lehrerfortbildung einbinden. Bühren und Rolff (2002) sind der Ansicht, dass sich die Fortbildung vermehrt in innerschulische Zusammenhänge einbinden lassen muss und auf die Einzelschule abgestimmt sein soll, wo sie mit dem Kollegium abgestimmt wird, damit neben der Fortbildung einzelner Lehrer/innen auch die Bedürfnisse der Schule und der Schulentwicklung mitberücksichtigt werden. Krainer und Posch (1996) berücksichtigen in ihren Konzepten zur Lehrerfortbildung die Bedürfnisse der Lehrpersonen und stellen das berufliche Lernen von Lehrer/innen in den Mittelpunkt. Die Förderung einer selbstkritischen Reflexion wird als Beitrag zur Professionalisierung im Lehrberuf gesehen. Dabei wird eine Fortbildung vertreten, die sehr nahe an der Praxis der der Lehrer/innen angesiedelt ist.

Die schlechten Ergebnisse bei internationalen Vergleichstests haben Förderungen von Projekten im deutschsprachigen Raum entstehen lassen, die die Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen in einem Unterstützungssystem fördern. Im Anschluss werden zwei Projekte vorgestellt, in denen die Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

#### **5.4.3.1 Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching)**

Das Projekt IMST verfolgt einen Ansatz, in dem Schulpraxis, Wissenschaft und Schulverwaltung systematisch kooperieren (Krainer, 2002). Bezugnehmend auf Fullan (1999) werden Top-down- und Bottom-up-Strategien miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt. Im IMST-Projekt wird Professionalitätsentwicklung nicht als individueller Bildungsprozess verstanden, sondern als Interaktionsgeschehen auf verschiedenen Ebenen. Neben der professionellen Handlungskompetenz der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers spielen dabei auch die Organisationsstruktur an der Schule sowie die Kommunikation und Kooperation nach außen – mit Partner/innen aus anderen Schulen, Universitäten, Sponsor/innen, Schulinspektor/innen, Lehrervertreter/innen, Politiker/innen und sonstigen Institutionen – eine wichtige Rolle. Professionalität wird dabei in Anlehnung an Stenhouse (1975) als *„Fähigkeit zur selbstgesteuerten beruflichen Weiterbildung und Weiterentwicklung“* verstanden und auf die Dimensionen Aktion und Reflexion sowie Autonomie und Vernetzung bezogen (Krainer & Posch, 1996). Dahinter steht die Annahme, dass vor dem aktuellen Hintergrund schulischer Praxis in der Unterrichts- und Schulentwicklung Reflexion und Vernetzung zu verstärken wären, insbesondere durch Teamarbeit mit gemeinsamer Planung und Reflexion. Das Denken in langfristigen Prozessen, die Einbeziehung von Kolleg/innen und Schulleitung durch Kooperation von Schulpraxis, Wissenschaft und Schulverwaltung spielen dabei eine wichtige Rolle.

In Anlehnung an den strukturtheoretischen und interaktionistischen Professionalitätsansatz orientiert sich Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Projekt IMST von Lehrer/innen an den beiden Konzepten.

Als Beispiel einer Professionalitätsstudie im Rahmen von IMST wird die PEL(T)-Studie, die Abkürzung steht für „Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen(teams)“, von Streissler und Stern (2007) vorgestellt, die in der Zusammenarbeit mit IMST-Lehrer/innen durchgeführt wurde. Die Autor/innen gehen von einer Professionalitätsentwicklung bei Lehrer/innen aus, die über eine Fortbildung in Kursen weit hinausgeht, und schließen das systematische Lernen aus eigenen Erfahrungen und aus dem kollegialen Ideenaustausch ein. Lehrer/innen werden in Anlehnung an Schön (1983) als reflektierende Praktiker/innen gesehen, die nicht nur Erfahrungs- und Methodenwissen in bestimmten Situationen anwenden („knowledge-

in-action“), sondern auch die eigene Praxis evaluieren und über alternative Handlungsmöglichkeiten nachzudenken in der Lage sind („knowledge-about-action“). Die Tätigkeit der Lehrer/innen ist nicht bloß Umsetzung von beruflichen Allgemeinwissen, sie erfordert vielmehr eine Entwicklung von kontext- und situationsspezifischem Wissen, wie man die Schüler/innen einer bestimmten Klasse, Schule und Region beim Lernen am besten unterstützen kann.

Von Interesse der Autor/innen der PEL(T)-Studie sind vor allem zwei Fragen: Wie schaffen Lehrer/innen es, ihre berufliche Weiterentwicklung selbst zu steuern? Und welche Unterstützung kann ihnen dabei nützen? Die Fragen wurden anhand dreier Fallbeispiele (Stern & Streissler, 2006, 2007), von einer Hauptschullehrerin, von einem Fachteam in einem Gymnasium und von einem interdisziplinären Team an einer berufsbildenden höheren Schule, insgesamt fünf Lehrerinnen (ausschließlich Frauen), deren Projekte alle von IMST gefördert wurden, bearbeitet. In je drei Erhebungsrunden wurden an allen drei Standorten über ein Semester Daten über Bedingungen, Verlauf und Ergebnis der schulischen Innovation gesammelt und im Hinblick auf graduelle Veränderungen im Denken, Handeln und im Selbstbild ausgewertet und analysiert. Ziele der Studie sind eine Festlegung von Kriterien (bzw. Spannungsfeldern/Dilemmata) für die Bewertung der Professionalitätsentwicklung von Lehrerteams, eine Nutzbarmachung der Ergebnisse der Untersuchungen für die beteiligten Lehrerteams sowie Erkenntnisse über förderliche und hemmende Faktoren bei innovativer Lehrarbeit. In zahlreichen Interviews haben die Autor/innen Antworten auf die Professionalitätsentwicklung erarbeitet. Die Ergebnisse der drei Fallbeispiele in Bezug auf die Professionalitätsentwicklung können wie folgt charakterisiert werden: Fächerübergreifende Projekte und das Erproben von Methoden selbstständigen Lernens (mehr Individualisierung und Eigenverantwortung der Schüler/innen) fördern die Lernprozesse der beteiligten IMST-Lehrerinnen. Professionalitätsentwicklung beschränkt sich bei den IMST-Lehrerinnen nicht auf ein oder zwei Merkmale, sondern auf eine Fülle von unterschiedlichen Aspekten: Der Unterricht, die Schulorganisation und die Reflexion der Lehrer/innen sind wichtige Ebenen der Professionalitätsentwicklung. Alle beteiligten Lehrerinnen suchten bewusst und gezielt Unterstützung für ihre selbstgesteuerten, eigenen Lernprozesse, die sich nicht nur positiv auf ihre Berufszufriedenheit, sondern auch auf die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulentwicklung auswirken. Die Professionalitätsentwicklung der Lehrpersonen wird weiters durch innovative Unterrichtsmethoden, interdisziplinäre Themenstellungen,

kollegiale Teamzusammenarbeit und Anerkennung durch die Schulleitung begünstigt, allgemein durch eine passende Unterstützung der regionalen Schulbehörde, kollegialer Netzwerke und anderer Umwelten.

Um als empirisch gesichert gelten zu können, bedürfen nach Aussage der Autor/innen einige dieser Schlussfolgerungen und deren Voraussetzungen jedoch zusätzlicher Untersuchungen anhand der folgenden beiden Forschungsfragen:

- *Über welche Kompetenzen müssen Lehrer/innen verfügen, um nicht nur Unterrichtsqualität und Klassenführung zu hinterfragen und zu verbessern, sondern sich auch zunehmend an schulorganisatorischen Aktivitäten zu beteiligen und über persönliche und gesellschaftliche Aspekte des Lehrberufs zu reflektieren und zu kommunizieren?*
- *Sind Forschungsk Kooperationen mit universitären Wissenschaftler/innen ein gangbarer Weg, um Professionalitätsentwicklung zu fördern und die Lehrer/innen zu befähigen, ihre eigenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte voranzutreiben?* (Kreis, Mayr & Turner, 2008, S. 30)

Die Klärung und Beantwortung dieser Fragen ist nach Aussage der Autor/innen nicht nur wichtig, um die komplexe Lehrerarbeit theoretisch besser zu verstehen, sondern auch, um praktische Hinweise für eine Reform der Lehreraus- und -fortbildung zu erhalten. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass Lehrer/innen die Möglichkeit haben, ihre Fortbildung auf die eigene Praxis abzustimmen und selbst zu steuern.

#### **5.4.3.2 Projekt SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts**

Die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat in Deutschland als Reaktion auf das schlechte Abschneiden bei der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) von 1998 bis 2003 ein Programm namens SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) gestartet und das Folgeprojekt SINUS-Transfer (2003 bis 2007) und SINUS-Transfer Grundschule (2004 bis 2009) finanziert (Krainer, 2007).

Die Initiative SINUS, die zur Unterstützung der Sekundarstufe I angeboten wurde, hat in elf Modulen insgesamt 180 Schulen in 15 Ländern dabei unterstützt, folgende Grundprinzipien zu verfolgen:



- *die Lehrer/innen arbeiten problemorientiert;*
- *die Prozesse der Qualitätsentwicklung sollen auf Ebene der beteiligten Schulen passieren und in Unterstützung mit den Programmverantwortlichen gemeinsam der Unterricht reflektiert und weiterentwickelt werden;*
- *als Leitprinzip innerhalb der Schule und darüber hinaus sollen in Schulnetzwerken Kooperationen stattfinden (Ostermeier, 2004, S. 3).*

Unterstützung erfahren die mitarbeitenden Schulen und Lehrer/innen in der Förderung des Austauschs untereinander, in einer wissenschaftlichen Begleitung aus der Lehr-Lern-Forschung, den Fachdidaktiken und der Evaluationsforschung. Die dargestellte empirische Untersuchung von Ostermeier (2004) ist Teil der Begleitforschung zum Programm, bei der Prozesse kooperativer Qualitätsentwicklung und deren Bedingungen aus der Sicht der mitarbeitenden Lehrer/innen in zwei Fragebogenerhebungen (2000 und 2002) erforscht wurden. Professionalität und Professionalitätsentwicklung werden dabei in der Zusammenarbeit und einem Austausch innerhalb und außerhalb der eigenen Schule gesehen, im Sinne einer „*professionellen unterrichtsbezogenen Kooperation der Lehrer/innen*“ (S. 60). In den beiden empirischen Untersuchungen (n=ca. 1000), sogenannten Akzeptanzstudien, werden drei zentrale Fragen behandelt:

1. *Welche Prozesse einer kooperativen Qualitätsentwicklung lassen sich in den Schulnetzwerken im Verlauf des Programmes feststellen?*
2. *Unterscheiden sich die Schulnetzwerke zu Beginn und im Verlauf des Programmes im Hinblick auf Prozesse kooperativer Qualitätsentwicklung?*
3. *Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen gibt es für Schulnetzwerke? (Ostermeier, 2004, S. 3f.)*

Bei den beiden quantitativen Erhebungen werden Fragen zu den Kooperationsaktivitäten, Einschätzungen zur Qualität der Zusammenarbeit und der Unterstützungsleistung des Programms mittels entwickelter Prozessindikatoren und Skalen erforscht. Indikatoren für die Kooperationsaktivitäten sind dabei der Austausch von Materialien, gemeinsame Zielabsprachen, Rückmeldungen zu den Materialien einholen und geben und die Arbeit an den Modulen. Für die kooperative Qualitätsentwicklung sind

das Ausmaß der Kooperationsaktivitäten, die Qualität der Zusammenarbeit, die Zufriedenheit mit dem Programm und die eigenen wahrgenommenen Entwicklungen wichtige Indikatoren.

Wie die Ergebnisse zeigen, fällt die Einschätzung der Lehrer/innen zu den Kooperationsaktivitäten und zur Qualität der Kooperation positiv aus, ebenso wie die steigende kooperative Qualitätsentwicklung im Längsschnitt gesehen. Die Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen wird positiv eingeschätzt, auch die Zufriedenheit mit dem Programm ist Teil der Ergebnisse. Die deutlichste Steigerung ist bei der persönlichen Weiterentwicklung und der Veränderung des Unterrichts zu sehen. Im Bezug auf die Schulnetzwerke ist ein Ergebnis des Autors, dass sie sich sehr voneinander unterscheiden und während der Dauer des Programms nur geringe Veränderungen festzustellen sind. Dabei spielt die Zusammensetzung der Schulnetzwerke, wie die Größe der Gruppen, die Beteiligung der Schulleitung und die Unterstützung der eingerichteten Netzwerkkoordinatoren eine entscheidende Rolle (Ostermeier, 2004).

Die beiden aufgezeigten Untersuchungen in der Lehrerfortbildung haben die Professionalität- und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen in den Blickpunkt der Projekte genommen. Dabei sind Indikatoren für die Professionalität von Lehrer/innen in der Reflexion ihrer Arbeit, in der Kooperation und Kommunikation und in der Netzwerkbildung zu erkennen, die wichtige Anhaltspunkte für die vorliegende Arbeit sind.

#### **5.4.3.3 Projekt COAKTIV – Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz**

Das Projekt COAKTIV, das von Baumert, Blum und Neubrand geleitet wird, ist eine Zusatzstudie, die organisatorisch und datenmäßig in PISA 2003/04 eingebunden war; mit dem Ziel, das professionelle Wissen der Mathematiklehrer/innen in der Sekundarstufe I fachbezogen, theoretisch und empirisch zu erheben. Dabei werden drei Ebenen des professionellen Wissens angesprochen: das Wissen über das Fach, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen (Krauss, Kunter, Brunner, Baumert, Neubrand, Jordan & Löwen, 2004). Die Stichprobe der beiden Fragebogenerhebungen umfasst 352 Lehrkräfte mit ihren Klassen zum ersten Messzeitpunkt und 223 Lehrkräfte mit ihren Klassen zum zweiten Messzeitpunkt. Hauptschulklassen und deren Lehrkräfte nahmen nur beim ersten Messzeitpunkt teil. 180 der Lehrkräfte haben an beiden Messzeitpunkten der Studie teilgenommen. Inhalte des Fra-

gebogens sind unter anderem die Einstellungen und Kenntnisse der Lehrpersonen über Mathematikaufgaben, Fragen zu ihren diagnostischen und prognostischen Fähigkeiten und ihr didaktisches Handlungsrepertoire und Wissen. Weiteres Untersuchungsmaterial der Forschungsgruppe waren Klassenarbeiten, Hausaufgaben und Einstiegsaufgaben der befragten Lehrer/innen.

Eine Auswahl der zahlreichen Ergebnisse (Neubrand, 2004) zeigt, dass

- Schwächen im professionellen Wissen von Lehrpersonen vorhanden sind.
- Lehrkräfte an Gymnasien mehr Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als Lehrkräfte in Hauptschulen aufweisen. Das zeigt sich in einem Mathematikunterricht, der selbstständiges, verständnisvolles Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Im Gegensatz dazu wird der Mathematikunterricht von Schüler/innen an Hauptschulen relativ positiv beurteilt, während Gymnasiast/innen ihren Unterricht eher kritisch bewerten.
- das fachdidaktische Wissen und nicht das Fachwissen von Lehrpersonen einen Beitrag zum Lernzuwachs bei Schüler/innen mit sich bringt.

Nach Ansicht der Verantwortlichen von COAKTIV müssen die Ergebnisse Auswirkungen für Lehreraus- und -fortbildung haben. Die Fachdidaktiken werden dabei als Orte angesehen, an denen Fragen beantwortet, diskutiert und reflektiert werden, wie zum Beispiel die Frage, welche Prozesse bei Lehren und Lernen von Mathematik ablaufen (Neubrand, 2004).

## **5.5 Schlussfolgerungen und Auswirkungen auf die eigene Erhebung**

Die beispielhaft aufgezeigten Erhebungen in den Bereichen der Lehrertätigkeit, der Lehreraus- und -fortbildung geben einen Einblick in die aktuelle Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Literatur. Das Hauptaugenmerk bilden einzelne Studien, die sich mit dem Handeln, Wissen und Können und der Arbeitszeit von Lehrer/innen auseinandersetzen und erforschen, was das Spezielle an der Lehrerarbeit darstellt und auch benennt. Die in diesem Zusammenhang geführte Diskussion liefert Ergebnisse zu einer spezifizierten, normierten, professionalisierten Lehrerarbeit, die in der wissenschaftlichen Diskussion forciert wird. Die Ergebnisse der einzelnen Untersu-

chungen beziehen sich in den meisten Fällen nicht aufeinander, sondern bleiben nebeneinander stehen, die gemeinsame Klammer fehlt (Gehrmann, 2003).

Im Zuge zahlreicher qualitativer und quantitativer Untersuchungen werden das Wissen und das Know-how von Lehrer/innen erfragt. Empirische Untersuchungen, die Lehrer/innen selbst zur Frage „Was ist Professionalität?“ ansprechen, konnten von der Autorin nicht recherchiert werden. Eine erfolglose Suche nach Untersuchungen, die sich dieser Thematik widmen, hat die Autorin dazu veranlasst, namhafte deutschsprachige Wissenschaftler/innen anzuschreiben, mit der Bitte, empirische Untersuchungen zu nennen und bekannt zu geben, bei denen Lehrer/innen direkt nach Professionalität befragt werden. Eine Antwort auf die Fragestellung wurde von folgenden Personen gegeben: H. Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz; F. Lipowsky, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main; N. Ratzka, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main; T. Guldemann, Pädagogische Hochschule St. Gallen; E. Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main; K. Reusser, Universität Zürich; M. Prenzl, Christian-Albrechts-Universität in Kiel.

Es herrscht bei den Antwortmails allgemeiner Konsens vor, dass es eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen gibt. Direkt zur Fragestellung der Autorin, was für Lehrer/innen Professionalität bedeutet, sind den angeschriebenen Wissenschaftler/innen aber keine Studien bekannt, wie folgende Zitate belegen:

- *„Ein interessantes Thema, das Sie da bearbeiten.“*
- *„Ich kenne keine Literatur, in denen LehrerInnen direkt nach Professionalität befragt werden.“*
- *„Speziell zu Ihrem Thema habe ich keine Literatur gefunden.“*
- *„Ich kann Ihnen da leider präzise nicht viel weiterhelfen.“*

Die Aussagen sind für die Autorin eine Bestätigung und begründen die Vorgehensweise der Darstellung einiger empirischer Studien in Kapitel 5, die Ansätze aufzeigen, was unter Professionalität und Professionalitätsentwicklung verstanden wird und

woran gemessen werden kann, unter welchen Umständen es sich bei der Lehrertätigkeit um eine professionelle pädagogische Arbeit handelt.

Der Untersuchungsansatz der Autorin ist, dass die Entwicklung des Lehrberufs im Sinne einer Professionalisierung auf der individuellen Ebene der Lehrer/innen und auf der gesamtberuflichen Ebene (siehe Kapitel 2) erfolgen soll. Das Forschungsinteresse ist auf der Ebene der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers angesiedelt. Die Forschung ist der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, im Zuge dessen die Fragestellungen und Hypothesen aufgestellt wurden. Die Methoden, die zur Beantwortung der Fragen gewählt wurden, sind das problemorientierte Interview und die Gruppendiskussion, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

## II EMPIRISCHER TEIL

## 6 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

*„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus, aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2000, S. 40).*

Der qualitative Forschungsansatz zeichnet sich durch eine große Offenheit und Flexibilität aus. Die Befragung, beispielsweise mit qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen, ist erklärend und hypothesengeneriert, die Subjektivität des Beobachteten und des Beobachters von Interesse. Durch diese Vorgehensweise wird ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erreicht, ohne allerdings repräsentative und zahlenmäßige Aussagen machen zu können. Die Stichprobenbildung erfolgt nach theoretischen Gesichtspunkten, sie wird aus einer kleinen Gruppe von für den Untersuchungsgegenstand typischen Vertreter/innen ausgewählt. Ziel der qualitativen Forschung ist es, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der Gesprächspersonen abzubilden und ihre Sichtweise und Meinung nachzuvollziehen und zu verstehen (Witzel, 2000).

Eine quantitative Erhebung kam für das Forschungsinteresse der Autorin nicht in Frage. Die Neugierde und die Offenheit, in Gesprächen zu erfahren, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen und wie sie auf die Frage reagieren, bedingt eine qualitative Vorgehensweise.

Die Abfolge in der qualitativen Forschung wird in Form einer zirkulären Strategie dargestellt, wonach es nach einem Vorverständnis des Forschers, der Forscherin zu einer kreiselförmigen Abfolge kommt, die mit einer abschließenden Theorieentwicklung beendet wird, wie folgendes Modell zeigt:

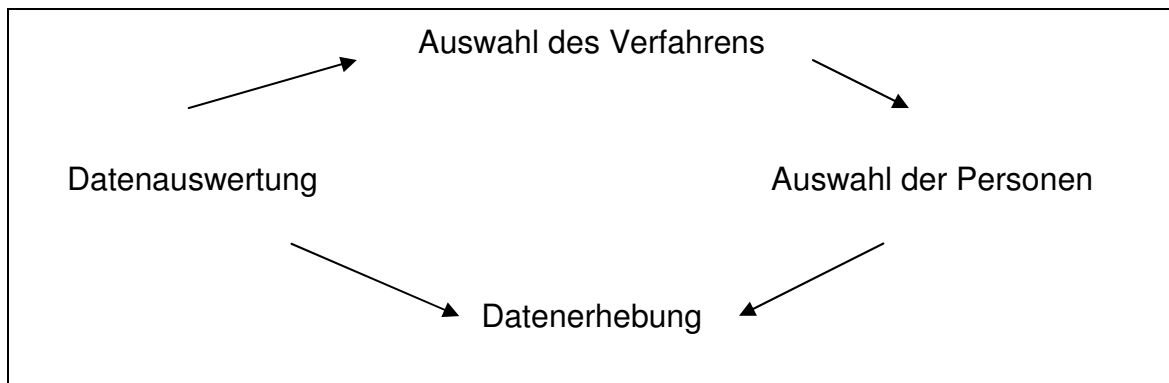


Abbildung 5: Strategie in der qualitativen Forschung (Lamnek, 2005, S. 194)

Der Strategiekreislauf setzt bei der Auswahl des Verfahrens an, mit dem die Fragen der Forscher/innen formuliert werden. In einem weiteren Schritt werden die Personen ausgewählt, die befragt werden sollen, bevor es zur Datenerhebung und in einem weiteren Schritt zur Datenauswertung kommt. Zirkulär heißt hier auch, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des vorherigen abhängt.

## 6.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Das eigene Forschungsinteresse, Lehrer/innen selbst zu ihrem Verständnis von Professionalität zu befragen, wird in den folgenden Forschungsfragen zum Ausdruck gebracht, die mit Hypothesen unterlegt werden.

- *Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?*

Dieser Frage liegt die Hypothese zugrunde, dass wenn Lehrer/innen zur Professionalität befragt werden, Irritation entsteht, weil die Thematik im Bewusstsein des Alltagshandelns von Lehrer/innen keine Bedeutung hat und daher eine Auseinandersetzung nicht stattfindet.

- *Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?*

Die Interviews mit den Lehrer/innen werden nach Merkmalen ausgewertet, die die Vorstellung von Professionalität aus der Sicht der befragten Lehrer/innen widerspiegeln. Den Ausgangspunkt bildet die Hypothese, dass von den Lehrer/innen verschie-



dene Ebenen des Lehrberufs angesprochen werden. Die Ansichten von Professionalität werden nicht nur auf die Person der Lehrer/innen bezogen, sondern es werden auch Merkmale genannt, die über die Person der Lehrer/innen, das heißt nach den zwei Ebenen der Autorin, über die Mikroebene hinausgehen und nach dem Schema die Makroebene betreffen. Vorstellungen von Schule, Erwartungen an die Schulverwaltung, Politik und Gesellschaft werden dabei angesprochen, und dementsprechende Forderungen.

- *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar?*

Ein erster Vergleich wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse zu Merkmalen dargestellt. Welche Merkmale werden genannt und was wird darüber in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur geschrieben? Dahinter steckt die Hypothese der Autorin, dass die von den Lehrer/innen genannten Merkmale auch in der einschlägigen Literatur einen großen Stellenwert haben und sich nur in einigen Merkmalen unterscheiden.

Ein direkter Vergleich der Ergebnisse findet in Kapitel 8 statt, in dem die erhobenen Merkmale mit den Standards nach Oser (2001) und den Komponenten des „Professionellen Selbst“ nach Bauer et al. (1999) dargestellt sind.

## **6.2 Stichprobe**

Die in den drei Untersuchungen befragten Lehrer/innen unterrichten an AHS und BMHS und sind zwischen vier bis 30 Jahren im Lehrberuf tätig. Bei den interviewten Personen handelt es sich um Lehrer/innen mit naturwissenschaftlichen, sprachlichen und kommerziellen Fächern. Die befragten Schulleiter/innen und Administrator/innen sind alle aus dem AHS-Bereich. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die gewählte Stichprobe:

Interviewpartner/innen	weiblich	männlich	insgesamt
Lehrer/innen der AHS	13	21	34
Lehrer/innen der BMHS	8	2	10
Schulleitung/Administration der AHS	1	7	8
insgesamt	22	30	52

Tabelle 2: Anzahl der Interviewpartner/innen nach Funktion, Schultyp und Geschlecht

Die Auswahl der Befragten wurde auf die Personen beschränkt, die im Zuge des Projekts IMST<sup>4</sup> mitgearbeitet haben und viel einschlägige Berufserfahrung mitbringen. Die Unterrichtsfächer der Lehrer/innen beziehen sich überwiegend auf die von IMST geförderten naturwissenschaftlichen Fächer, es wurden aber auch Lehrer/innen mit nicht naturwissenschaftlichen Fächern befragt (siehe Tabelle 4).

Es wird aufgrund der Anzahl der interviewten Personen nicht der Anspruch erhoben, alle Aspekte von Professionalität zu erfahren – zu unterschiedlich sind die Auffassungen von Professionalität in den einzelnen Schultypen. Die Stichprobe ist zu klein, dass verallgemeinernde Aussagen zur Professionalität im Lehrberuf gemacht werden können. Aus der Sicht der Autorin bilden die befragten Lehrer/innen und Schulleiter/innen aufgrund ihres Engagements und einer großen Erfahrung und Bereitschaft zur Fortbildung eine gute Stichprobe für die Frage nach ihren Vorstellungen von Professionalität im Lehrberuf. Bei dem komplexen Thema erscheint es sinnvoll, Lehrer/innen zu befragen, die sich bereits mit ihrer Tätigkeit reflektierend auseinandergesetzt haben. Durch die Teilnahme am Projekt IMST ist das gegeben.

---

<sup>4</sup> Das Projekt IMST gibt es seit 2000. Die Phase von 2000 bis 2004 wurde IMST<sup>2</sup> genannt.

## 6.3 Methoden

### 6.3.1 Experteninterviews

Experteninterviews zählen seit ungefähr 20 Jahren in der qualitativen Forschung zu einer häufig angewendeten Methode, bei der in Interviews Wissensbestände von Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Funktionen als Expert/innen gelten, erfragt werden (Flick et al., 2000). Über das Experteninterview gibt es aber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung unterschiedliche Auffassungen: Meuser und Nagel (1997) merken an, dass es sich im Gegensatz zu den klassischen Methoden um ein „*randständiges Verfahren*“ handelt und von einem „*auffälligen Mangel an methodischer Literatur*“ in der qualitativen Forschung gesprochen wird (S. 481). In den Handbüchern zur empirischen Sozialforschung wird das Experteninterview bei Mayring (2002) und Lamnek (2005) nicht explizit angeführt, bei Meuser und Nagel (1997) erwähnt. Bohnsack, Marotzki und Meuser (2005) sprechen hingegen von einer Methode, die häufig ihre Anwendung findet.

Es gibt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Experteninterviews kein einheitliches Konzept. Ein Grund dafür ist nach Bogner, Litting und Menz (2005) die bisher geringe Beachtung dieser Methode in der qualitativen Forschung, was bedingt, dass es keine systematische Begründung der Methode gibt. Andererseits spielt das Experteninterview als Methode bei der Datengewinnung, zum Beispiel im Rahmen pädagogischer Fragestellungen und in der Bildungsforschung, eine aktuelle Rolle. Es handelt sich dabei um die Generierung von praxisnahem Expertenwissen (Meuser & Nagel, 1997).

Expert/innen sind Personen, die über ein spezielles Wissen aufgrund ihrer Funktion in ihrem Handlungsfeld, in ihrer Berufsrolle verfügen, das nicht jeder Person zugänglich ist. Es handelt sich dabei um einen Wissensvorsprung, der sie vom Laien oder Durchschnittsbürger unterscheidet. Dabei steht nicht die Biographie der Person im Vordergrund, sondern das Wissen, das in einen Funktionskontext eingebunden ist, was diese Methode vom biographischen Interview unterscheidet. Das Experteninterview wird von einem besonderen Erkenntnisinteresse der Interviewer/innen geprägt,

das eine Grundhaltung widerspiegelt, die den zu interviewenden Personen den Status eines Experten, einer Expertin zugesteht (ebd., 1997).

Beim Experteninterview handelt es sich um befragte Personen, die Wissen zum Forschungsgegenstand haben, wie Ärzt/innen zum Gesundheitszustand oder Lehrer/innen über den Unterricht. Über das eigene Wissen, die Einstellungen und Meinungen hinaus wird das Wissen über Interaktionszusammenhänge untersucht.

Das Experteninterview gleicht technisch gesehen dem Leitfadenterview, bei dem es keine strikte Abfolge von vorgegebenen Fragen gibt, sondern Flexibilität und Offenheit; der Gesprächsverlauf hängt stark von der interviewten Person ab.

Das Experteninterview ist in der qualitativen Sozialforschung inzwischen eine Methode, die in Kombination mit anderen Methoden, aber auch als eigenständiges Verfahren eingesetzt wird. Kern der Methode ist die Auswahl der Personen, die als Expert/innen vom Forscher, der Forscherin, interviewt werden. Unklar ist in vielen Fällen, wer als Expertin, als Experte gilt und wer nicht. In der Wissenssoziologie wird dabei zwischen Laien und Expert/innen unterschieden, die über ein sogenanntes Sonderwissen verfügen. Personen, die eine „*institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*“ besitzen und damit einen Wissensvorsprung aufweisen, der „*aus der privilegierten Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert*“ (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2003, S. 57).

Die Auswertungen beim Experteninterview beziehen sich auf eine Analyse und einen Vergleich der Interviews untereinander. Welcher Experte, welche Expertin, äußert sich wie zu einer bestimmten Fragestellung. Es wird dabei nicht auf die subjektive Sicht jedes Einzelnen eingegangen. Wenn man sich die Auswertungstechniken von Experteninterviews ansieht, wird deutlich, dass dabei der Schwerpunkt auf der Analyse und dem Vergleich der Inhalte des Expertenwissens liegt, und nicht auf der subjektiven Problemsicht (Flick, Kardorff & Steinke, 2000). Beim Experteninterview soll sich das Gespräch nicht in Themen verlieren, die nicht direkt mit dem Thema zusammenhängen (Meuser & Nagel, 2005).

### **6.3.2 Problemorientierte Interviews**

Unter dem Begriff problemorientierte Interviews werden nach Mayring (2003) alle Formen der halbstrukturierten und halboffenen Befragungen zusammengefasst. Sie gelten als Interviews, die in der qualitativen Sozialforschung häufig angewendet werden. Dabei wird dem Interviewpartner, der Interviewpartnerin sehr viel Platz gelassen für ein offenes Gespräch. Die Problemstellung – ein sogenanntes wichtiges gesellschaftliches Problem – wird im Vorfeld vom Interviewer, der Interviewerin, erarbeitet und in einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Von Interesse sind die subjektiven Erfahrungen der Interviewpartner/innen sowie ihre Sichtweisen und Wirklichkeiten. Der Grundgedanke des problemorientierten Interviews ist nach Witzel (2000), die Orientierung des Interviews an gesellschaftlich relevante Problemstellungen. Dabei steht der Gegenstand der Fragestellung im Mittelpunkt, ohne vorgefertigte Konzepte. Eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre soll dazu führen, dass die Interviewpartner/innen über ihre Einstellungen und Handlungen sprechen können und zu einer Reflexion motiviert werden.

### **6.3.3 Problemorientierte Interviews mit Expert/innen**

Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methoden der qualitativen Forschung hat die Entscheidung schwer gemacht, welche Form von Interviews eingesetzt werden soll. Sowohl die Orientierung an problemorientierten Interviews als auch an Experteninterviews erschienen möglich. Aus diesem Grund wurden beide Interviewformen dargestellt, auch wenn die Autorin letztlich dem problemorientierten Interview – allerdings mit Expert/innen – den Vorrang gegeben hat. Ausschlaggebend dafür war vor allem, dass Lehrer/innen zwar Expert/innen für den Unterricht sind, nicht aber für das Wissen zum Forschungsgegenstand. Ein weiteres Argument, das gegen das Experteninterview spricht, ist, dass bei der Auswertung des Experteninterviews nicht auf die subjektive Sicht einzelner Personen eingegangen wird, was jedoch für die persönliche Analyse und Auswertung der Arbeit eine große Rolle spielt.

Das Erkenntnisziel zur Professionalität aus der Sicht der Lehrer/innen stimmt demnach mit der Absicht der problemzentrierten Interviews überein, bei dem mit einer dementsprechenden Gesprächshaltung möglichst viele konkrete Erfahrungen, Sichtweisen und Wirklichkeitsausschnitte jedes einzelnen Akteurs sichtbar gemacht werden sollen (Witzel, 2000).

### 6.3.4 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, auch als Fokusgruppe bekannt, gehört zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung, bei der eine Gruppe von Personen in einer Diskussion zu einem Thema (= Fokus) ihre Erfahrungen und ihr Wissen einbringt. Das Instrument des Gruppendiskussionsverfahrens wurde in den USA bereits in den 40er Jahren etabliert und im angelsächsischen Sprachraum unter der Bezeichnung „*focus groups*“ bekannt (Bohnsack, 2007, S. 105). Im deutschsprachigen Raum seit den 50er Jahren bekannt, entwickelte sich diese Methode zu „*einem der Standardzugänge qualitativer Sozialforschung*“ (Bohnsack et al., 2003, S. 76). Einstellungen, Meinungen, Ansichten und Orientierungen sollen in einer Gruppe in einem kollektiven Bewusstsein sichtbar werden. Gruppendiskussionen beruhen auf dem Austausch von Erfahrungen unter den Gruppenmitgliedern. Es werden Phänomene und Perspektiven zu einem Thema sichtbar. Die Methode eignet sich vor allem bei Fragestellungen, bei denen es um ein kollektives Bewusstsein, um gemeinsame Einstellungen geht (Mayring, 2002). Kollektive Erfahrungen sollen in einer Gruppe artikuliert werden, die gemeinsame Erfahrungen zum Thema hat (Bohnsack, 2000). Die Teilnehmerzahl liegt zwischen zwei und 20 Personen, ideal sind sechs bis sieben Diskutant/innen. Der Vorteil der Methode liegt unter anderem darin, dass in relativ kurzer Zeit eine Bandbreite von Meinungen zu einem Thema eingeholt werden kann (Loos & Schäffer, 2000). Die Gruppendiskussion ist eine Methode, bei der Interviewerin, der Interviewer, sich sehr im Hintergrund hält. „*Das oberste Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion (ist) in der Herstellung von Selbstläufigkeit*“ zu sehen (S. 51). Innerhalb der Gruppe soll es zu einem regen Austausch kommen, der Moderator, die Moderatorin hält sich dabei im Hintergrund. Das bietet für die Erhebung den Vorteil, dass man eher ein Gesamtbild von der Thematik erhält, und weniger Antworten auf gezielte Fragen, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „*Das Gruppendiskussionsverfahren (ist) keine standardisierte Methode, mit der eine Liste von Fragen abgearbeitet wird, sondern eine Methode, bei der man „an einem kommunikativen Austausch interessiert ist*“ (S. 48).

Beim Ablauf der Gruppendiskussion umreißt der Diskussionsleiter, die Diskussionsleiterin, die konkrete Fragestellung, spricht das Thema der Diskussion an. Die Eingangsfrage, als Start der Diskussionsrunde, kann dabei provokant sein, der Grundreiz soll die Diskussion in Schwung bringen. Die weitere Diskussion ist selbstgesteu-

ert, die Diskussionsleitung lässt die Gruppe frei agieren; bei Bedarf werden neue Reize in die Diskussion eingebracht (Mayring, 2002). Den Abschluss bildet ein Gespräch der Diskussionsleitung mit der Gruppe, bei dem die Erfahrungen reflektiert werden. Einen Überblick über den Verlauf und die Leitung einer Gruppendiskussion wird von Bohnsack (2000) wie folgt dargestellt: Die gesamte Gruppe ist Adressat/in der Intervention, einzelne Personen werden von der Diskussionsleitung nicht direkt angesprochen. Es werden Themen für die Diskussion vorgegeben, nicht aber Inhalte, die von der Gruppe aufgegriffen werden sollen. Die Fragestellung am Beginn der Diskussion ist bewusst vage gehalten und gibt keine Anleitung dazu, worüber diskutiert werden soll. Erst wenn die Diskussion ausklingt, werden noch offene Fragen von der Diskussionsleitung aufgeworfen und widersprüchliche Aussagen, die sich in der Auseinandersetzung unter den Diskutant/innen ergeben haben, erfragt.

## 6.4 Erhebungen

Die Abfolge der qualitativen Erhebungen kann als laufende, prozesshafte Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem Thema gesehen werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Abfolge, Methode, Analyseverfahren und Ergebnisse der drei Erhebungen:

Erhebung/Jahr	Methode	Analyse	Ergebnis
Vorerhebung 2002	Problemorientiertes Experteninterview  (33 Personen: 12 Frauen, 21 Männer)	Induktiv	Reaktionen auf die Frage nach Professionalität;  Merkmale zur Professionalität von Lehrer/innen
2003	Gruppendiskussion  (9 Personen: 2 Frauen, 7 Männer)	Deduktiv und induktiv	
2004	Problemorientiertes Experteninterview  (10 Personen: 8 Frauen, 2 Männer)	Deduktiv und induktiv	
In Summe 52 Personen			

Tabelle 3: Eigene Zusammenstellung: Überblick der Erhebungen

Die Forschungsfragen wurden mit problemorientierten Interviews mit Expert/innen und in einer Gruppendiskussion beantwortet und fanden im Zeitraum von 2002 bis 2004 statt. Die Interviews dauerten im Schnitt 60 Minuten, sie wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, analysiert und dargestellt.

### 6.4.1 Vorerhebung

Bei diversen Veranstaltungen wurde mit Lehrer/innen des IMST-Projekts (Rauch & Kreis, 2007) über die Professionalität von Lehrer/innen geredet. Lehrer/innen äußerten sich dabei in sehr skeptischer Art und Weise zum Thema. Aussagen wie „*Was ist das überhaupt?*“ oder „*Das haben sich wieder irgendwelche Erziehungswissenschaftler ausgedacht*“ oder „*Warum soll ich mich damit auseinandersetzen?*“<sup>5</sup>, um nur einige wenige Aussagen zu nennen, haben die Autorin dazu veranlasst eine erste Vorerhebung zu dem Thema in einen größeren Kontext zu stellen. Die Gelegenheit bot sich im Zuge der Begleitevaluation des Schwerpunktprogramms 2 „Schulentwicklung“ von IMST<sup>2</sup> (Woschnak, 2002). An sechs IMST<sup>2</sup>-Schulen wurden mit insgesamt 69 Personen, Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Schüler/innen, Interviews zum Thema Schulentwicklung und IMST durchgeführt. Im Zuge dieser Erhebung wurde 33 Personen (Lehrer/innen und Schulleitung) die Frage gestellt, was sie unter Professionalität verstehen. Ziel dieser Befragung war ein erstes Erfahren, wie die Beteiligten auf die Frage nach ihrem Professionalitätsverständnis reagieren (Kreis, 2002, 2007), was sie darunter verstehen.

Die nachstehende Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Befragten der Vorerhebung nach Schulen, Funktionen, Unterrichtsfächern und Geschlecht.

Schule	Funktion	Fächer	Geschlecht (Anzahl)
BG/BRG Leibnitz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiter</li> <li>• Administrator</li>   <li>• Lehrer/innen</li> </ul>	Mathematik/Physik/Informatik Physik  Englisch/Chemie Physik/Informatik/Mathematik Chemie	Männlich Männlich  Männlich (2) Weiblich (1)
BG/BRG/BORG Dornbirn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiter</li> </ul>	Latein/Deutsch	Männlich

<sup>5</sup> Die Aussagen stammen von Lehrer/innen, die an IMST<sup>2</sup>-Vernetzungstreffen teilgenommen haben.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrer/innen</li> </ul>	Französisch/Geographie Mathematik/Physik Biologie Mathematik/Physik	Weiblich (2) Männlich (2)
BG Linz-Hamerling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulleiter</li> <li>Administrator</li> <li>Lehrer/innen</li> </ul>	Mathematik Chemie/Biologie/Informatik  Biologie/Chemie Mathematik/Physik Mathematik/Informatik	Männlich Männlich  Männlich (1) Weiblich (2)
BG/BRG Kufstein	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulleiterin</li> <li>Lehrer/innen</li> </ul>	Mathematik/Geographie  Chemie Biologie/Chemie Physik Biologie	Weiblich  Männlich (3) Weiblich (1)
BRG 18 in Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulleiter</li> <li>Lehrer/innen</li> </ul>	Biologie  Biologie Mathematik/Geographie Mathematik/Geschichte Deutsch/Geographie Mathematik/Geographie	Männlich  Weiblich (3) Männlich (2)
BG/BRG Rohrbach	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulleiter</li> <li>Lehrer/innen</li> </ul>	Musik/Religion  Mathematik/Physik Mathematik/Physik Mathematik/Geschichte Physik	Männlich  Männlich (4)
			Insgesamt: 33 Männer: 21 Frauen: 12

Tabelle 4: Überblick über die Vorerhebung nach Schulen, Funktionen, Unterrichtsfächern und Geschlecht

## 6.4.2 Erste Erhebung

Die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial der ersten Vorerhebung hat gezeigt, dass es für die befragten Lehrer/innen nicht leicht ist, auf die direkte Frage nach ihrer Professionalität zu antworten. Diese Beobachtung hat die Autorin veranlasst, eine weitere Befragung zu dem Thema nach der Methode der Gruppendiskussion durchzuführen.

Einen Überblick über die Diskutant/innen bei der Gruppendiskussion gibt die folgende Tabelle:

Interviewpartner/innen	Interviewdauer	Fächer	Methode	Ausgangsfrage
9 IMST-AHS-Lehrer/innen (2 Frauen und 7 Männer)	90 Minuten	Biologie, Chemie, Physik, Mathematik und Informatik	Gruppendiskussion	Ausgangspunkt ist ein Zitat: „Lehrer/innen sind nicht professionalisiert, weil sie nicht wissen, was man unter Professionalität versteht!“

Tabelle 5: Eigene Zusammenstellung: Informationen zur Gruppendiskussion

Im Zuge des IMST<sup>2</sup>-Vernetzungstreffens des Schwerpunktprogramms 2 am 10. November 2003 haben sich neun Lehrer/innen freiwillig zu der Diskussionsrunde zusammengefunden und über eine Stunde zum Thema Professionalität diskutiert. Die Autorin hat die Gruppendiskussion moderiert und geleitet. Ziel der Erhebung war eine intensivere, durch die Wahl der Methode freiere Auseinandersetzung mit dem Thema. Die wenigen Vorgaben für die Diskussion, die aus einem Anfangsimpuls bestand, ermöglichten der Autorin zu beobachten und zu analysieren, worum es Lehrer/innen bei der Auseinandersetzung mit Professionalität geht. Der Anfangsimpuls lautete: *„Der Lehrberuf ist nicht professionalisierbar, weil Lehrer/innen nicht wissen, was man unter Professionalität versteht.“* Es handelt sich dabei um ein Zitat, das die Autorin von Apel (1999, S. 420) übernommen hat. Diese Aussage spiegelt keinesfalls die Ansicht der Autorin wider, hat aber dazu beigetragen, dass die Diskussion sofort eröffnet wurde. Das Gespräch wurde aufgezeichnet, die Aussagen der Lehrer/innen nach den Forschungsfragen ausgewertet und analysiert.

### **6.4.3 Zweite Erhebung**

Ausgehend von den Ergebnissen der Gruppendiskussion und der Überprüfung der Merkmale der beiden Interviews sind in einer weiteren Untersuchung der Autorin Interviews an einer IMST-Schule, der HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) in Villach, durchgeführt worden, mit dem Ziel, weitere Informationen zu den beiden ersten Forschungsfragen zu bekommen. Die Erhebung hat zum Projekt „FIT for the future“ – eine innovative Unterrichtsform, die an der Schule eingeführt wurde – stattgefunden. Geprägt ist der Unterricht von einem großen Anteil selbstständigen Arbeitens von Seiten der Schüler/innen und einer intensiven Teamentwicklung und Teamarbeit unter den mitwirkenden Personen innerhalb der Schule. Bei diesen leitfadengestützten Interviews ging es um die Erfahrungen der Lehrpersonen mit Teamarbeit und wie sich diese neue Zusammenarbeit auf die Organisation Schule auswirkt. Das Thema der Professionalität wurde als eine Frage in das Interview eingebaut. Die Einzelinterviews (à 45 Minuten) wurden mit 10 Lehrer/innen an der HLW Villach (IMST-Schule) im Zeitraum vom 8. bis 12. März 2004 durchgeführt, ausgewertet und analysiert.

Interviewpartner/innen	Interviewdauer	Methode	Fragestellung
10 Lehrer/innen (8 Frauen, 2 Männer)	45 Minuten	Problemorientierte Interviews	Was verstehen Sie unter Professionalität?

Tabelle 6: Informationen zur zweiten Erhebung

## 6.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse geht laut Bohnsack et al. (2003) auf den Ansatz von Kacauer (1959) zurück, der damit einen alternativen Ansatz zu quantifizierenden Verfahren herstellt. Die Inhaltsanalyse meint ein spezifisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren mit standardisierten Methoden mit dem Ziel, mittels Analyseschritten das Datenmaterial in einer scharfen Kategorienbildung zu subsumieren und damit das Material zu verdichten. Der bekannteste Ansatz einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde von Mayring (2003) entwickelt.

Ziel der Inhaltsanalyse ist demnach *„die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“* (S. 11). Dabei handelt es sich um eine sogenannte fixierte Kommunikation, die einer Analyse unterzogen wird, bei der systematisch, regelgeleitet vorgegangen wird – mit dem Ziel, damit *„Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“* (S. 13).

Nach dieser Sichtung des Materials wird ein System von Kategorien festgelegt, kodiert und klassifiziert: *„Die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten, um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“* (S. 22). Diese Kategorien werden im Wechselverhältnis zwischen der Theorie (den Fragestellungen) und dem konkreten Datenmaterial entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert, überarbeitet und rücküberprüft. Die einzelnen Schritte lassen sich wie folgt beschreiben:

1. *Festlegung des Materials*
2. *Analyse der Entstehungssituation*
3. *Charakterisierung des Materials*

4. *Richtung der Analyse*
5. *Theoretische Differenzierung der Fragestellung(en)*
6. *Bestimmung der Analysetechniken: Klassifizierung, Hermeneutik*
7. *Definition der Analyseeinheiten: Sätze, Wörter*
8. *Analyseschritte mittels des Kategoriensystems: Zusammenfassung/Explikation/Strukturierung*
9. *Interpretation der Ergebnisse nach der/den Fragestellung(en)*
10. *Rücküberprüfung(en)* (Mayring, 2003, S. 19ff.)

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse stehen zwei Ansätze: der deduktive Ansatz und der induktive Ansatz (Mayring, 2000). Beim deduktiven Ansatz geht es um bereits im Vorfeld festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte. Der qualitative Analyseschritt besteht dabei darin, deduktiv gewonnene Kategorien den Textstellen zuzuordnen. Im Gegensatz dazu steht der induktive Ansatz, bei dem ohne vorweg festgelegte Kategorien, ausgehend vom Vorverständnis der forschenden Person, Informationen aus dem vorhandenen Material gewonnen werden, wie folgende Abbildung verdeutlicht:

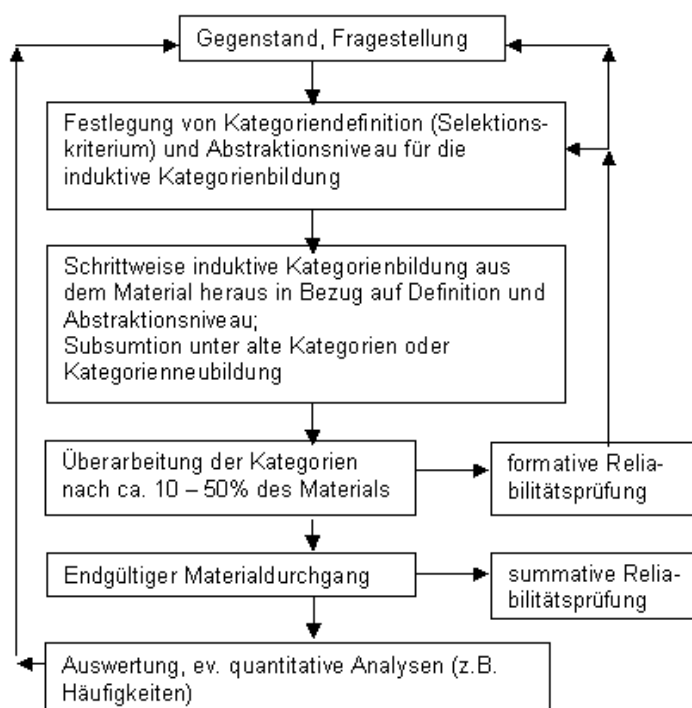


Abbildung 6: Ablaufmodell einer induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2000, S. 116)

Der Grundgedanke ist der, dass aus einer oder mehreren Fragestellungen einer Untersuchung Kriterien festzulegen sind, nach denen bestimmte Aspekte im Material berücksichtigt werden. In weiteren Schritten wird das Datenmaterial in Form von Kategorienbildungen durchgearbeitet sowie Rückkoppelungsschleifen eingezogen. Das heißt, dass bestehende Kategorien in mehreren Durchläufen immer wieder entlang des Datenmaterials überprüft werden. In einem nächsten Schritt werden Überkategorien gebildet und weiter ausgewertet. Unter den praktischen Problemen der Inhaltsanalyse ist das Problem der Reliabilität zu nennen, die Zuverlässigkeit der Einordnungen der Textbestandteile in Kategorien. Die Qualität der Aussagen wird durch mehrere Rückschleifen in einer mehrmaligen Überarbeitung des Materials gesteigert.

Oft wird die qualitative Inhaltsanalyse mit der quantitativen Inhaltsanalyse kombiniert, wie zum Beispiel mittels der Frequenzanalyse: In den Untersuchungseinheiten wird die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale eruiert. Aus diesen Häufigkeiten wird auf die Intensität und Bedeutsamkeit des Merkmals geschlossen. In der eigenen Untersuchung werden im Bereich der Mehrfachnennung quantitative Zählungen durchgeführt. Der Autorin geht es um eine möglichst große Bandbreite von Merkmalen, in denen sich die Meinung der befragten Personen widerspiegelt, mit dem Ziel, die subjektive Auffassung von Lehrer/innen zur Professionalität in Interviews zu erfragen.

Bei der Datenauswertung handelt es sich um eine sowohl induktive als auch um eine deduktive Vorgehensweise in der Analyse des Datenmaterials. In einem ersten Schritt wurden ausgehend von der Vorerhebung (siehe Kapitel 6.4.1) in einer induktiven Vorgehensweise Merkmale von Professionalität analysiert. Die bereits bestehenden Merkmale dieser Voruntersuchung wurden auf die zweite Erhebung in einer deduktiven Vorgehensweise übertragen und zusätzlich neue Merkmale zur Fragestellung im Sinne einer induktiven Vorgehensweise eruiert. Die neu definierten Merkmale wurden in einer Rückkoppelungsschleife in die Analyse übernommen, dabei handelt es sich um eine deduktive Vorgehensweise. Ebenso wurde bei der dritten Erhebung vorgegangen. Die Ergebnisse der ersten Erhebung hatten Wirkungen auf die folgenden Erhebungen und bedingen das Resultat. Eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen kam für Forschungsinteressen der Autorin nicht in Frage. Die Neugierde und die Offenheit zu erfahren, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen, bedingt für die Autorin eine qualitative Vorgehensweise.

## 6.6 Auswertung der Interviews

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wurde anhand der Forschungsfragen das Datenmaterial nach jeder Befragung gesichtet und in mehreren Schritten kategorisiert, analysiert und immer mehr verdichtet. Die Kategorien- und Merkmalsbildung wurde in mehreren Interpretationsschritten und Rückkoppelungsschleifen durchgeführt (siehe Abbildung 7). Nach der Vorerhebung (E0) wurden in einer induktiven Vorgehensweise die Antworten der Befragten und Merkmale von Professionalität eruiert. Bei der Gruppendiskussion (E1) sind neue Aspekte zu den Forschungsfragen angesprochen worden, die in einer formativen Reliabilitätsprüfung auf die Vorerhebung übertragen wurden. Bei den Einzelinterviews (E2) wurden die Merkmale der beiden vorherigen Befragungen in die Analyse übernommen (deduktive Vorgehensweise) und ergänzt (induktive Vorgehensweise) sowie in einer abschließenden summativen Reliabilitätsprüfung, wie folgende Abbildung verdeutlicht, überprüft.

Daraus hat sich eine Sammlung mit Merkmalen zur Professionalität ergeben (siehe Kapitel 7).

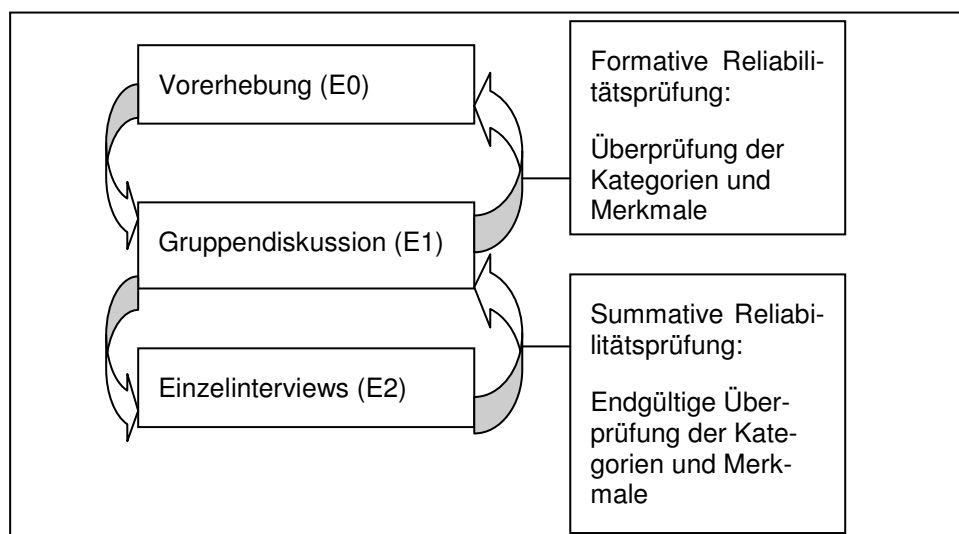


Abbildung 7: Schritte der Datenanalyse

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die Merkmale entweder der individuellen Ebene, die der Lehrpersonen (Mikroebene), oder der beruflichen Ebene (Makroebene) zugeordnet, was ebenfalls mehrere Durchgänge der Datenbearbeitung notwendig gemacht hat, da nicht alle Begriffe gleich beim ersten Mal eindeutig einer Ebene zugeordnet werden konnten. Mehrfachnennungen wurden bei der Auswertung

des Interviewmaterials berücksichtigt, eine grobe prozentuale Verteilung der Aussagen bei der ersten Forschungsfrage „Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?“ durchgeführt, weitere quantitative Auswertungen haben nicht stattgefunden.

## 6.7 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Befragungen mit den erarbeiteten Merkmalen, Kategorien und Einzelnennungen werden im Ergebnisteil der Arbeit (siehe Kapitel 7) erklärt und mit Zitaten der drei Erhebungen belegt. Die wörtlichen Zitate werden kursiv unter Anführungszeichen hervorgehoben. In der Klammer befindet sich die Information, ob es sich um die Aussage einer Lehrerin, eines Lehrers (L) oder um die Information von der Schulleiter/in oder eines Administrators<sup>6</sup> (SL) handelt. Im Anschluss wird angeführt, aus welcher Befragung (Vorerhebung: E0, Gruppendiskussion: E1 und Einzelinterview: E2) die Interviewpassage stammt, samt Seitenzahl des Transkripts.

Die Übertragung der Merkmale zur Professionalität auf das Schema der zwei Ebenen von Professionalität und Professionalisierung (siehe Kapitel 2.1) findet in einem weiteren Arbeitsschritt statt. Davon ausgehend entstanden eine Sichtweise und eine Checkliste mit Merkmalen zur Professionalität. Im Anhang befindet sich eine Liste mit allen Merkmalen, Kategorien und Nennungen getrennt nach Mikro- und Makroebene.

---

<sup>6</sup> Die Aussagen der Administratoren werden wegen der Anonymität ebenfalls mit SL gekennzeichnet.

## 7 ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Erhebungen werden in den folgenden Kapiteln (7.1 bis 7.4) nach den drei Forschungsfragen dargestellt und analysiert.

- *Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?*
- *Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?*
- *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar?*

Die erste Forschungsfrage wird entlang der Antworten der Lehrer/innen nach „Professionalität ist für mich ein Thema“, „Professionalität ist für mich kein Thema“, und „Ich kann mir darunter nichts vorstellen“ dargestellt. Die zweite Forschungsfrage wird mit den Merkmalen zur Professionalität auf der individuellen Ebene (Mikroebene) und auf der Ebene des Berufs (Makroebene) ausgewertet. Die dritte Forschungsfrage wird in einem ersten Schritt bereits im Anschluss an jedes beschriebene Merkmal samt Zitaten aus den Interviews mit Aussagen aus der einschlägigen Literatur ergänzt. Damit wird aufgezeigt, in welcher Form die Merkmale in der Literaturoseinandersetzung ihren Niederschlag finden. In Kapitel 8 werden die Merkmale in einem weiteren Schritt mit den Standards nach Oser (2001) und dem „Professionellen Selbst“ nach Bauer et al. (1999) in Beziehung gesetzt und analysiert und dabei aufgezeigt, inwiefern die Merkmale mit den Ergebnissen der angeführten Autoren übereinstimmen und in welchen Bereichen Unterschiede sichtbar werden.

### 7.1 Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?

Die befragten Lehrer/innen haben auf die Frage „*Was ist für Sie Professionalität?*“ unterschiedlich reagiert. Viele der Befragten, rund 50%, sind von dem Wort Professionalität irritiert, was in einigen Fällen dazu führt, dass der Begriff an sich kritisiert wird („blödes Wort“, „irritierender Begriff“ oder „Schlagwort“). Auf diese Spontanäußerungen folgte in vielen Aussagen die Meinung, dass sich die Befragten in ihrem Alltag nicht mit diesem Begriff auseinandersetzen und er für sie daher im Alltag keinerlei



Bedeutung hat. Aber es gibt auch gegenteilige Meinungen: Eine Gruppe von Befragten, ungefähr 50%, erklärten, dass es sich um einen Begriff handelt, mit dem sie im Alltag zu tun haben, mit dem sie sich auch auseinandersetzen. In drei Interviews werden Definitionen, was denn überhaupt Professionalität ist, geäußert. Die Antworten lassen sich in folgende drei Kategorien einteilen, deren Hauptinhalte im Folgenden beispielhaft dargestellt werden:

- Professionalität ist für mich ein Thema.
- Professionalität ist für mich kein Thema.
- Ich kann mir darunter nichts vorstellen.

### **7.1.1 Professionalität ist für mich ein Thema**

Die drei Definitionen zur Professionalität stammen von Lehrer/innen aus der Gruppendiskussion: „Also unter Professionalität verstehe ich, dass ich die Arbeit, die ich zu machen habe, ordentlich mache, ja?“ (L, E1, S. 5) und „Ich glaube, soviel ich weiß, kommt das von Profession, das Seinen-Beruf-Ausüben“ (L, E1, S. 2), oder die dritte Definition lautet: „Professionalität bedeutet die Anerkennung durch die Außenstehenden“ (L, E1, S. 2).

Es handelt sich dabei um Aussagen auf unterschiedlichen Ebenen: In der ersten Definition bezieht sich Professionalität auf die Qualität der Arbeit von Lehrer/innen; die zweite Definition bezieht sich ebenfalls auf die Berufsausübung von Lehrer/innen, wird aber von der persönlichen Ebene auf die Berufsebene gehoben; bei der dritten Definition handelt es sich um eine Aussage, die nicht mit der handelnden Person, der Lehrerin, dem Lehrer, in Zusammenhang gebracht wird, sondern um eine Bewertung schulfremder Personen, die mit dem Lehrberuf selbst nichts zu tun haben. Bei zwei Aussagen ist sich die interviewte Person nicht sicher, ob sie richtig liegt, wobei sich die Unsicherheit im Wort widerspiegelt.

In mehreren Interviewaussagen verdeutlichen Lehrer/innen ihr Interesse an Professionalität, ohne auf den Inhalt des Begriffs einzugehen, wie folgende Zitate verdeutlichen: „Für mich ist Professionalität ein großes Thema, ich lese sehr viel dazu“ (L, E2, S. 22f.). „Ich finde, die Frage hat eine Berechtigung. Man kann sich da dem auch stellen, bin ich jetzt professionell oder nicht? Damit habe ich kein Problem“ (L, E1, S. 12). „Also für mich ist es ein Thema, und ich finde es interessant und wichtig, ich

*stelle mich auch der Auseinandersetzung und arbeite auch daran und rede auch mit anderen über das, nicht erst jetzt aufgrund des heutigen Abends“ (L, E1, S. 25).*

Eine Interviewpartnerin vermittelt mit ihrer Antwort, dass sie durch die Frage endlich die Gelegenheit bekommt, ihr Wissen über Professionalität loszuwerden: *„Ja ich könnte da gleich loslegen, weil mich das persönlich sehr beschäftigt“ (L, E0, S. 54).*

Für Interviewpartner/innen, die Interesse an dem Thema zeigen, wird die Frage zur Professionalität gleich dazu genutzt, eigene Vorstellungen von Professionalität anzusprechen. Damit wird Professionalität mit bestimmten Merkmalen und Charakteristika in Zusammenhang gebracht, wie folgendes Beispiel zeigt: *„Ich bemühe mich, mich durch Weiterbildung und auch Selbststudium am Laufenden zu halten“ (L, E2, S. 11).* Das sind auch diejenigen Personen, die davon ausgehen, dass der Lehrberuf professionell ist: *„Mir ist es völlig unverständlich, wie man sagen kann, dass der Lehrberuf nicht professionell sein kann“ (L, E2, S. 19).*

Bei einigen Interviewpartner/innen wird das Interesse zur Thematik zwar sichtbar, gleichzeitig wird aber erkennbar, dass sie selbst nicht wissen, was unter Professionalität zu verstehen ist: *„Ich hätte schon manchmal das Bedürfnis, dass ich jetzt weiß, was Professionalität ist und was ich tun soll“ (L, E2, S. 18).*

In der Gruppendiskussion gab es noch eine weitere Dimension der Auseinandersetzung mit Professionalität, indem viele Vergleiche mit anderen Berufsgruppen, ihrer Arbeit und ihrem Auftrag angesprochen, reflektiert und mit dem Lehrberuf verglichen werden. Mehrmals wird der Arztberuf thematisiert und dabei die Frage gestellt, wann denn dieser Beruf professionell ist: *„... wenn jetzt ein Arzt eine Operation macht, macht er die amateurhaft oder ist das professionell?“ (L, E1, S. 28).* Auch wird die Professionalität des Lehrberufs im Vergleich mit anderen Berufen gesehen und diskutiert und im Zuge dessen auch sehr selbstbewusst Positionen eingenommen: *„Ich glaube, dass viele andere Berufsgruppen nicht annähernd diese Professionalität haben“ (L, E1, S. 24).* In einer längeren Unterhaltung wird darüber gesprochen, was denn die Arbeit des Konditors im Vergleich zum Lehrberuf ausmacht. Dabei werden Unterschiede aufgezeigt und damit der Lehrberuf charakterisiert: *„Der Konditor, der 20 Jahre das Gleiche tut, der muss nicht viel überlegen, ob er etwas anderes macht oder nicht. Aber wenn wir mit geändertem Publikum arbeiten, unter anderen Rahmenbedingungen, ist es wichtig, dass man sich überlegt, ist es so, wie ich es vor fünf*

*Jahren gemacht habe, wirklich noch passend?“ (L, E1, S. 25). „Ein professioneller Konditormeister, was muss der können? Der muss hervorragend eine Sachertorte glasieren können“ (L, E1, S. 12).*

Die Diskussion der Lehrer/innen zeigt, dass es sich beim Lehrberuf um einen, im Unterschied zu anderen Berufen, wie dem des Konditormeisters, sehr komplexen Beruf handelt, bei dem nicht klar ist, was eigentlich die Aufgabe der Berufsmitglieder ist. Eine Frage, die in den letzten zehn Jahren verstärkt in der erziehungswissenschaftlichen Literatur behandelt wird.

Es wird weiters angeführt, dass die Diskutant/innen nicht verstehen, warum die Frage nach der Professionalität von Lehrer/innen überhaupt gestellt wird: *„Ich werde in der Privatwirtschaft nie gefragt, ob der Beruf des Versicherungsagenten professionell ist oder nicht. Das wird da nie infrage gestellt, das wissen wir einfach. Die sind sicher weniger professionell als bei uns, das habe ich in vier 3-Tages-Seminaren gelernt, und da habe ich sechs Jahre studiert dafür!“ (L, E1, S. 20).* Ein anderer Vergleich bezieht sich auf die Voest-Arbeiter/in: *„... der wird nie fragen oder da wird es nie heißen, dass der unprofessionell arbeitet, weil der macht halt da seine Nachtschicht oder Tagschicht, oder was er gerade für einen Dienst hat, würde nie jemand auf die Idee kommen“ (L, E1, S. 23).* Ähnliches gilt für den Beruf des Elektrikers, der von der Diskussionsgruppe angesprochen wird: *„Da geht jeder davon aus, das ist ein Professionalist, der kann das“ (L, E1, S. 4).* Oder für Jurist/innen: *„Ich nehme ja auch nicht an, dass ein Richter im Gerichtssaal ist und der dann plötzlich das erste Mal die Akten sieht!“ (L, E1, S. 5).* Oder das Baugewerbe: *„Im Baugewerbe gibt es den Begriff des Professionalisten, und das heißt nur, das ist die Unterscheidung zwischen denen, die es gelernt haben, und denen, die pfuschen, ja?“ (L, E1, S. 3).*

Bei den genannten Zitaten wird ersichtlich, dass die Diskussionsgruppe aus einem sehr selbstbewussten Verständnis ihrer Lehrerrolle heraus nicht einsieht, warum überhaupt die Frage gestellt wird, ob sie professionell arbeiten oder nicht; als Indikator dafür wird zum Beispiel die lange Ausbildung angeführt, die einen Laien von einem Profi unterscheidet. Bei den Aussagen wird auch deutlich, dass der Lehrberuf in der Gesellschaft, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, keinen hohen Stellenwert hat und die Arbeitsleistung der Lehrer/innen von der Gesellschaft nicht dementsprechend honoriert wird. Warum das gerade beim Lehrberuf der Fall ist, wurde von den Diskutant/innen nicht angesprochen.

## 7.1.2 Professionalität ist für mich kein Thema

Bei vielen Aussagen wird erkennbar, dass Professionalität für Lehrer/innen von „außen“ an sie herangetragen wird. Es werden Aussagen getätigt, dass das Thema aus der Wirtschaft kommt, oder auch von wissenschaftlicher Seite, und da vor allem aus der erziehungswissenschaftlichen Disziplin: *„Es ist kein Problem für mich, dass jetzt so wirtschaftliche Fragestellungen kommen, und ich denke mir, vielleicht solltest Du wirklich ein bisschen professioneller denken bei manchen Dingen“* (L, E1, S. 12). Oder: *„Das ist sicherlich der Erguss oder das Resultat eines pädagogischen Werks“* (L, E1, S. 22). *„Nur weil sich irgendwer vorstellt, was Professionalität im Lehrerberuf heißt, und dann muss ich das hinnehmen, ich meine, das kann ja auch nicht unsere Aufgabe sein“* (L, E1, S. 27).

Von diesen Diskutant/innen wird das Thema damit aus dem eigenen Beruf, dem eigenen Arbeitsplatz, von der eigenen Person weggeschoben und zeigt, dass es sich dabei um kein Thema handelt, das sie interessiert. Es wird vielmehr als Trend angesehen, der wieder vorbeigehen wird. Eine Auseinandersetzung in diesem Fall lohnt sich nach Aussagen der Interviewpartner/innen nicht, wie folgendes Zitat zeigt: *„Also für mich nicht, das traue ich mich ganz ehrlich sagen, weil das für mich von außen herangetragen wird. Ich meine, engagieren tut man sich sowieso, versuchen, dass man was Neues zustande bringt, tut man auch, und ökonomische Sachzwänge sieht man auch, wenn wir jetzt da sind, so wie bei uns, jo mei, das ist recht nett, aber auch das wird, wie jeder Trend, an uns vorübergehen“* (L, E1, S. 25).

Die häufig genannte Aussage, dass das Thema von „außen“ herangetragen wird, wird als Angriff gegen den Lehrerberuf und die eigene Arbeit gesehen und zeigt damit eine Abwehrhaltung: *„... aber es gibt zum Beispiel Leute im Bereich der Pädagogik, die wollen ununterbrochen an unserer Professionalität arbeiten ...“* (L, E1, S. 13). Die Gesellschaft und das Umfeld von Schule werden als sehr negativ beurteilt, und es wird ihrer Meinung nach nicht erkannt, welche Leistungen Lehrer/innen für die Kinder und die Gesellschaft vollbringen. Ein Grund, der die Befragten dazu veranlasst, eine Auseinandersetzung mit Professionalität abzulehnen: *„Ich lehne es ab, grundsätzlich, ja“* (L, E1, S. 6). *„Zum Wort Professionalität fällt mir sofort das Gegenteil ein, der Dilettantismus, und wenn man sagt, mehr Professionalität in der Schule – dann sehe ich die Gefahr, dass man uns von außen ja doch immer wieder unterjubelt, die Lehrer sind faul, sie können nichts, sie machen nichts, einen Halbtagsjob haben sie, sie*

*wissen nichts Richtiges. Also ich sehe in dieser Forderung nach mehr Professionalismus eine Gefahr und einen Angriff. ... Wir haben immer mehr Kinder aus kaputten Familienverhältnissen, wir müssen immer mehr Seelsorgeraufgaben wahrnehmen, Beichtvater, Feuerwehr spielen – immer mehr Dinge auffangen, die früher die Familie getragen hat, und auch bei der fachlichen Vermittlung ... man fordert immer mehr, die Lehrer müssen und die Lehrer müssen und so weiter und so fort, und das ist das, wo sich bei mir die Haare aufstellen, weil das wäre gegen jeglichen Professionalismus in der Wirtschaft, wenn der Boss sagt, meine Leute sind schlecht – das ist ja demotivierend für die Belegschaft, und von uns verlangen sie immer mehr Professionalismus, aber die ober uns schaffen das nicht!“ (L, E0, S. 55).*

Die ablehnende Haltung der Lehreraussagen zeigt, dass die Entwicklung der Lehrertätigkeit und das Berufsbild in der Öffentlichkeit nicht unter dem Label der Professionalitätsentwicklung und Professionalisierung im Lehrberuf gesehen werden. Allein das Wort löst Irritationen und Abwehr aus, bedingt durch die Unsicherheit, was damit gemeint sein könnte: *„Das Thema berührt mich eigentlich nicht. Ich meine, ich weiß nicht, ob ich professionell bin, keine Ahnung. Und ich stelle mir auch nicht selber diese Frage, ob ich professionell bin oder nicht“ (L, E2, S. 19).* Einer anderen Aussage zufolge gibt es keinen Anlass, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen: *„Ich lehne es ab, über Professionalität zu reden, solange nicht mehr Probleme auftauchen“ (L, E1, S. 20).*

### **7.1.3 Ich kann mir darunter nichts vorstellen**

Einige Lehrer/innen sagen, dass sie nicht wissen, was unter Professionalität zu verstehen ist. Es wird der Begriff weder erklärt noch abgelehnt: *„Ich bin da ehrlich gesagt überfragt, also mir ist es kein Begriff“ (L, E0, S. 59).* *„Das ist eine gute Frage. Da müssten wir einmal wissen, was wir uns unter einem professionellen Lehrer vorstellen“ (SL, E0, S. 7).*

Vor allem in der Gruppendiskussion wird die Frage nach Professionalität mit einer Gegenfrage kommentiert oder gesagt, dass nicht darüber geredet wird. *„Wir haben uns nie unterhalten, was Professionalität ist ...“ (L, E1, S. 24)* oder *„Ja, wie weit ist denn der Begriff überhaupt definiert?“ (L, E1, S. 1).* *„Also das glaube ich, aber es geht ja bei der Professionalität, glaube ich, immer eher um den Unterricht als sol-*

*chen, nicht?“ (L, E1, S. 6). In vielen Fällen wird auch der Ball zurückgespielt und gefordert, dass man Lehrer/innen einmal sagt, was man denn darunter zu verstehen hat. „Wenn mich jemand fragt, ob ich meine Professionalität ausbauen will, dann muss er mir einfach sagen, was er unter Professionalität versteht“ (L, E1, S. 27) oder „Was heißt denn eigentlich professionell sein?“ (L, E1, S. 2).*

Die Antworten der befragten Lehrer/innen zeigen, dass das Thema der Professionalität von Lehrer/innen viele offene Fragen, Unsicherheiten und Spekulationen mit sich bringt. Es ist nicht klar, woher das Thema kommt, und von rund 50% der Interviewpartner/innen wird vermittelt, dass es sich dabei um kein Anliegen für die Befragten handelt und sie sich nichts darunter vorstellen können. In vielen Fällen werden Versuche unternommen aufzuzeigen, dass es sich um eine Thematik handelt, die an Lehrer/innen von außen herangetragen wird. Viele negative Assoziationen bezeugen auch, dass es sich um einen negativ konnotierten Begriff handelt, der viel Unsicherheit bei den Befragten auslöst und in vielen Fällen auch abgelehnt wird. Die Assoziationen zur Frage sind jedoch nicht nur negativ geprägt. 50% der Interviewpartner/innen führen an, dass es sich sehr wohl um ein Thema handelt, das sie interessiert und mit dem sie sich im Berufsalltag beschäftigen. Bestätigt wird diese Aussage durch einige Versuche, den Begriff zu definieren und anhand von Merkmalen auch greifbar zu machen.

## **7.2 Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?**

Die Auswertung, Analyse und Darstellung der Interviews erfolgt nach den Richtlinien, ob es sich um ein Merkmal handelt, das direkt die Person der Lehrerin, des Lehrers betrifft (Mikroebene), oder ob es sich um ein Merkmal handelt, das über die Vorstellung und das Wirken der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers hinausgeht und damit der Lehrberuf an sich (Makroebene) angesprochen wird. Von den befragten Personen selbst wird diese Unterscheidung nicht getroffen.

Auf der Mikroebene wurden acht, auf der Makroebene sechs Merkmalskategorien benannt, die sich aus den Kategorien und den Einzelaussagen ergeben. Insgesamt gibt es auf der Mikroebene 23 Kategorien, auf der Makroebene 17 Kategorien. Die Anzahl der Aussagen, die in der folgenden Tabelle angeführt sind, beträgt auf der

Mikroebene 273, gegenüber 150 Nennungen auf der Makroebene. Einzelne Merkmale wurden mehrfach genannt, die im Anhang in Klammer angeführt sind. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Merkmale und Kategorien sowie über die von den Lehrer/innen genannten Einzelnennungen.

Merkmal zur Professionalität	Kategorien	Anzahl der Einzelaussagen
Partizipation der Schüler/innen ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitbestimmung</li> <li>• Beziehung aufbauen</li> <li>• Verantwortung</li> </ul>	5
		9
		3
		17
Kompetenzen haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruktionskompetenz</li> <li>• Fachwissen</li> <li>• Didaktisch-methodisches Wissen</li> </ul>	15
		17
		3
		35
Unterricht kritisch hinterfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback einholen</li> <li>• Reflektieren</li> <li>• Methoden</li> </ul>	14
		22
		10
		46
Lebenslang lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung(en) haben</li> <li>• Fortbildung betreiben</li> <li>• Abwägen: Altes versus Neues</li> <li>• Veränderungsbereitschaft</li> <li>• Neue Medien einsetzen</li> </ul>	3
		10
		6
		19
		7
		45
Freude am Beruf haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive Einstellung zum Beruf</li> <li>• Freude am Unterrichten</li> </ul>	7
		7
		14
Verantwortung für sich selbst übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respektvoller Umgang mit sich selbst</li> </ul>	22
Bereitschaft zur Kooperation zeigen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung, dass Teamarbeit wichtig ist</li> <li>• Gemeinsames Handeln</li> <li>• Transparenz der Arbeit</li> </ul>	25
		25
		13
		63
Freiwillig Schule mitentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit</li> <li>• Verantwortung für Schule übernehmen</li> <li>• Schulentwicklung betreiben</li> </ul>	16
		6
		9
		31
Insgesamt 8 Merkmale	23 Kategorien	273 Nennungen

Tabelle 7: Merkmale, Kategorien und Nennungen auf der Mikroebene

Die „Bereitschaft zur Kooperation zeigen“ ist mit 63 Nennungen das am häufigsten genannte Merkmal zur Professionalität bei den befragten Lehrer/innen, gefolgt von den Merkmalen „Unterricht kritisch hinterfragen“ (46 Nennungen) und „Lebenslang lernen“ (45 Nennungen). „Kompetenzen haben“ (35 Nennungen), „Freiwillig Schule mitentwickeln“ (31 Nennungen) sowie „Verantwortung für sich selbst übernehmen“

(22 Nennungen), die „Partizipation der Schüler/innen ermöglichen“ (17 Nennungen) und „Freude am Beruf haben“ (14 Nennungen) sind in weiterer absteigender Reihenfolge Merkmale von Professionalität.

In derselben Herangehensweise werden die genannten Einzelaussagen, die Kategorien, die Überkategorien, die die aufgezeigten Merkmale zur Professionalität bestimmen, dargestellt und interpretiert.

Merkmale zur Professionalität	Kategorien	Anzahl der Einzelaussagen
Unterstützung durch Schulleitung und Administration erhalten	• Perspektiven aufzeigen	4
	• Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule	12
	• Förderung von Lehrer/innen	14
		<hr/> 30
Unterstützung durch außerschulische Umwelten erhalten	• Universitäre Einrichtungen	1
	• Eltern	3
	• Wirtschaft	2
	• Gewerkschaft	3
	• Behörden/Politik	7
	• Medien	4
		<hr/> 20
Kriterien für den Lehrberuf festlegen	• Was macht die Lehrerausbildung aus?	16
Geeignete Rahmenbedingungen schaffen	• Gute Rahmenbedingungen schaffen	15
	• Bessere Abgeltung für Leistungen	28
	• Ausstattung	2
		<hr/> 45
Angebot und Qualität der Aus- und Fortbildung sichern	• Ausbildungsangebot	14
	• Fortbildungsangebot	11
		<hr/> 25
Am Image arbeiten	• Schlechtes Image	5
	• Berichterstattung	9
		<hr/> 14
Insgesamt 6 Merkmale	17 Unterkategorien	150 Nennungen

Tabelle 8: Kategorien, Unterkategorien und Nennungen auf der Makroebene

Am häufigsten wird von den befragten Lehrer/innen das Merkmal „Geeignete Rahmenbedingungen schaffen“ gefordert (45 Nennungen), nachgefolgt von der „Unterstützung durch Schulleitung und Administration erhalten“ (30 Nennungen) und dem Merkmal „Angebot und die Qualität von Aus- und Fortbildung“ sichern (25 Nennungen). Weitere Merkmale sind eine „Unterstützung durch außerschulische Umwelten



erhalten“ (20 Nennungen) und „Kriterien für den Lehrberuf festlegen“ (20 Nennungen) sowie „Am Image arbeiten“ (14 Nennungen).

In einer Graphik in den Kapitel 7.3 und 7.4 werden die Merkmale auf der jeweiligen Ebene zusammenfassend dargestellt. Sie bilden die Grundlagen für die Darstellung am Schema zur Professionalität (siehe Kapitel 7.5), der Sichtweise zur Professionalität aus der Sicht der Lehrer/innen (siehe Kapitel 7.6), und für die Checkliste zu Merkmalen der Professionalität (siehe Kapitel 7.7).

Die Darstellung der Merkmale beginnt jeweils mit demjenigen Merkmal mit den meisten Nennungen. Es handelt sich dabei aber um keine Prioritätenliste.

### 7.3 Merkmale auf der individuellen Ebene der Lehrer/innen

Im folgenden Abschnitt werden die Merkmale von Professionalität beschrieben und mit Aussagen aus der Literatur verglichen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick zu den Merkmalen. In der Klammer wird die Anzahl der Nennungen angeführt.

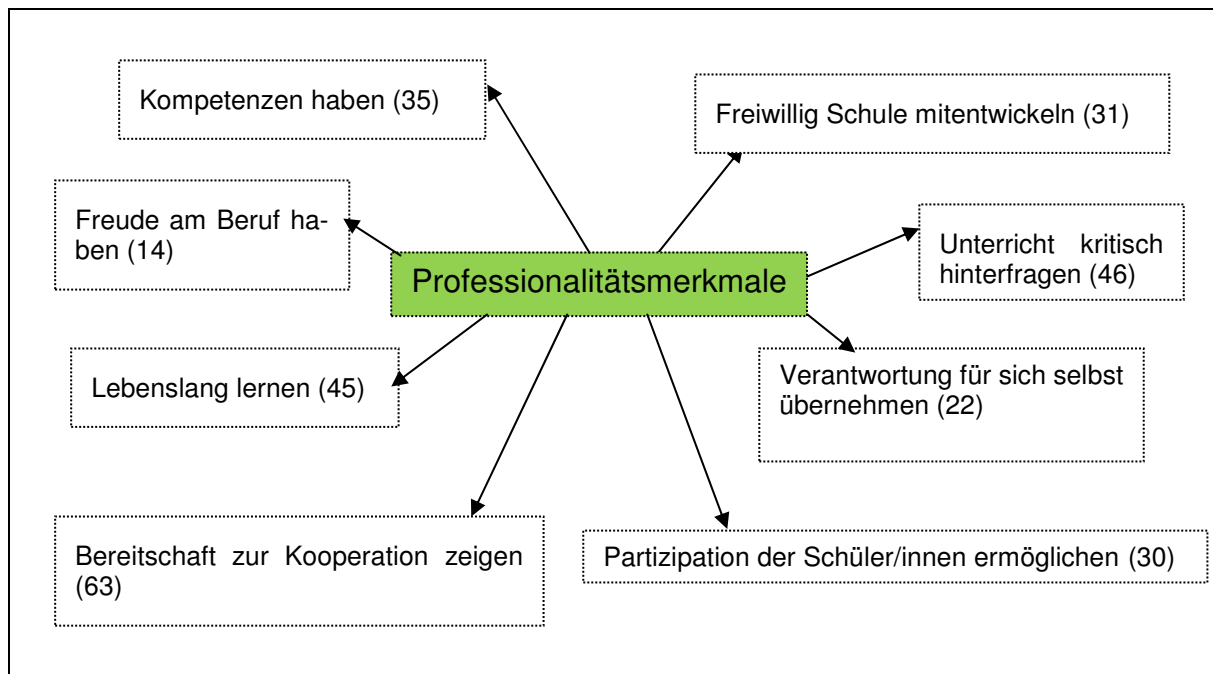


Abbildung 8: Zusammenfassende Darstellung der Merkmale auf der individuellen Ebene

### 7.3.1 Bereitschaft zur Kooperation zeigen

Die Bereitschaft zur Kooperation wird von den Interviewpartner/innen nicht als vorausgesetzt, sondern bedingt eine Grundhaltung, die erst eine Zusammenarbeit ermöglicht. Dabei wird eine Kooperation als erfolgreich angesehen, wenn innerhalb des Kollegiums und auch über die eigene Schule hinaus die Entwicklungen und Ergebnisse der Zusammenarbeit transparent gemacht werden.

Der Lehrberuf wird von den interviewten Personen als einsamer Beruf erlebt, was aus ihrer Sicht als Widerspruch zur Professionalität und ihrer Entwicklung gesehen wird. Es wird gefordert, durch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit dem entgegenzuwirken, in einem Beruf, der derzeit völlig alleine, „*mutterseelenallein*“ (L, E0, S. 54), ausgeübt wird. Darin wird die Gefahr eines „*Eigenbrödlertums*“ gesehen (SL, E0, S. 8): „*Die Schulstunden verbringt man alleine, die Vorbereitung ist alleine – also ein einsamer Beruf. Wann siehst du die anderen arbeiten? – praktisch nie! ... In jedem Betrieb gibt es wöchentliche Sitzungen, Dienstbesprechungen, – das geht bei uns einmal oder zweimal auf das Jahr verteilt – aber das ist halt die Struktur*“ (L, E0, S. 43).

Eine Möglichkeit, der Einzelarbeit entgegenzuwirken, sind nach Aussagen der Lehrer/innen gemeinsame Gespräche, für die man sich Zeit und Raum nehmen sollte. „*Meiner Meinung nach wäre das Wichtigste, dass man sich viel Zeit nimmt, gemeinsame Gespräche führt; das heißt, dass das ganze Kollegium an mehreren Nachmittagen diskutiert und jeder alles sagen kann und sich beteiligt, weil dann Ängste wegfallen*“ (L, E0, S. 51). Es gibt im Schulalltag kaum Strukturen und die notwendigen Freiräume und Zeit, um zu reden. Gemeinsame Projekte, ihre Planung und Durchführung, Teamteaching, die eine Zusammenarbeit erst ermöglichen, brauchen aber Zeit und Raum. Forciert soll vor allem die Kommunikation in der eigenen Fachschaft, aber auch darüber hinaus werden. „*Es muss immer Diskussionen geben, die müssen dann fokussiert werden, und die werden dann zusammengeführt in verschiedene Arbeitsgruppen, die dann zusammenarbeiten*“ (SL, E0, S. 5). Eine Kommunikation wird auch bei der Schulentwicklung für notwendig erachtet, bei der engagierte Lehrer/innen andere Lehrer/innen für eine Mitarbeit gewinnen möchten und Überzeugungsarbeit leisten. „*Es ist immer die Gefahr, wenn einige vorpreschen, dass die anderen Kollegen das Gefühl haben, dass sie überrumpelt werden, und dann ist ein Widerwillen dabei. Da braucht es viel Fingerspitzengefühl und Überzeugungsarbeit,*

*dass sie mitmachen. Je mehr mitmachen, desto leichter ist es, was durchzusetzen“* (L, E0, S. 47).

In den meisten Fällen wird dabei Kooperationsfähigkeit im Sinne von Teamfähigkeit vorausgesetzt, die aber in vielen Fällen im Alltag der Lehrer/innen nicht umsetzbar ist, wie folgendes Lehrerzitat bestätigt: *„Mir fällt unter Professionalität ein, dass es offener ist und dass man das dann auch reflektiert mit anderen, was man macht, und weg von diesem Alles-alleine-Machen“* (L, E0, S. 54). Es sind für eine Teamarbeit bestimmte Voraussetzungen der beteiligten Einzelpersonen notwendig, wie das Zitat belegt: *„Dass man gut miteinander umgehen kann, das ist das Allerwichtigste. Toleranz, kein sinnloser Konkurrenzkampf, dass da kein Neid auftritt“* (L, E0, S. 54). Es muss beispielsweise die Bereitschaft gegeben sein, die Angst vor dem Vergleich zu überwinden und die eigenen Erfahrungen, Ansichten, Zielvorstellungen in einer Transparenz der eigenen Arbeit zu verdeutlichen.

Das Miteinander-Tun wird auch als gegenseitiges Helfen und Unterstützen gesehen, das ohne Konkurrenzdenken und Neid funktionieren soll. *„Ich glaube, der Schlüsselgedanke bei diesen Dingen ist das Team, das sich freiwillig zusammenfindet“* (L, E0, S. 56). Dabei ist wichtig zu wissen, dass man nicht mit allen Kolleg/innen gleich gut zusammenarbeiten kann, aber dass man sich Lehrer/innen sucht, mit denen man gemeinsam Projekte durchführt, Teamteaching betreibt und *„dass man an einem Strang zieht, an gemeinsamen Zielsetzungen arbeitet“* (L, E0, S. 45). Eine gute Kommunikation untereinander ist dafür aber die Voraussetzung, *„dafür muss man mit Kollegen reden und Samen säen“* (L, E0, S. 46). Eine Arbeitsweise, die nach Meinung der Befragten in Zukunft verstärkt stattfinden muss. Wie schon erwähnt kann diese Art der Zusammenarbeit nicht erfolgreich sein, wenn Druck oder Zwang dahintersteht. Über das gemeinsame Interesse, dieselben Zielsetzungen und ein persönliches Miteinander entwickelt sich Teamarbeit, die aber nicht zwischen Tür und Angel und in den Pausen stattfinden soll. Im Sinne von *„institutioneller Teamarbeit, die nicht zwischen zwei Türen vorkommt, sondern systematisch betrieben wird“* (SL, E0, S. 24). Nach Aussagen einer Lehrerin ist für die Teambildung und die Teamarbeit ein geselliges Zusammensitzen außerhalb der Schule förderlich. *„... auch gerne zusammensetzen und auch ein bisschen gesellig zusammensetzen – da sind dann auch viele Ideen entstanden und dabei wird auch reflektiert“* (SL, E0, S. 32).

Reden alleine bringt nach Aussagen der Lehrer/innen aber noch keine langfristige Verbesserung der Arbeit. Ein gut funktionierender Informationsfluss im Sinne einer funktionierenden Kommunikation an der Schule wird als wichtiges Merkmal von Professionalität gesehen. Es werden nach Aussagen der Lehrer/innen sehr viele unterschiedliche Aktivitäten an der Schule gemacht – nur wissen zu wenige Kolleg/innen und Schüler/innen über die einzelnen Aktivitäten Bescheid, was nach innen und außen den Eindruck erweckt, dass jede Lehrerin, jeder *Lehrer* „*sein eigenes Süppchen kocht*“ (L, E0, S. 26). Zu einer guten Zusammenarbeit wird ein gut funktionierendes Informationsnetz als wichtig erachtet, das als Kriterium dafür genommen wird, wie gut Kolleg/innen über die Aktivitäten einer Schule Bescheid wissen – weil damit auch eine aktive Einbeziehung von Kolleg/innen einhergeht: „*Ein gutes Informationsnetz muss geschaffen werden, damit sich niemand übergangen oder benachteiligt fühlt, was besonders in einer großen Schule schwierig ist*“ (L, E0, S. 38).

In der Literatur wird das angeführte Merkmal sehr ausführlich diskutiert. Meyer (1997) spricht von einer guten Schule, wenn es sich um eine gesprächsfähige Schule handelt, in der niemand ausgegrenzt wird, sondern jeder und jede mit seinen, ihren Stärken und Schwächen akzeptiert und zur kollegialen Zusammenarbeit ermutigt wird. Eine Forderung, die nach Krainz-Dürr (1999) in Schulen noch nicht sehr weit verbreitet ist. Das Interesse an Kooperationen über die Fachgrenzen hinweg ist in den Schulen gering und ein Grund dafür, dass sich Veränderungen im schulischen Bereich deshalb auch als sehr schwierig erweisen. Krainz-Dürr betont, dass Professionalität im Lehrberuf ohne systematische Erörterung fachlicher, didaktischer und erzieherischer Arbeit mit Fachkolleg/innen nicht erreicht werden kann. Erfahrungsaustausch und Kooperation, die Kommunikation miteinschließen, werden dabei als Bedingungen für zukünftige Entwicklungen gesehen, ohne die die Schule der Zukunft nicht realisierbar sein kann. Nach Czerwanski (2003) ist „*ein Kommunikationsakt erst dann abgeschlossen, wenn die angesprochene Person in ihrem Verhalten signalisiert, dass die Information angekommen ist und sie (halbwegs) verstanden hat, worum es inhaltlich geht*“ (S. 13). In diesem Zusammenhang steht die Forderung nach einer größeren Transparenz der Arbeit. Ein Ansatz, der in der Literatur, wenn es um Schulentwicklung geht, mehrfach beschrieben wird (Schratz, Jakobson, MacBeath & Meuret, 2002; Grunder, 2002).

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang eine Teamarbeit gefordert und von Meyer (1997) als „*die kontinuierliche, fachlichen Ansprüchen genügende Kooperation von mindestens zwei Personen, die die selbst gesetzten oder übertragenen Aufgaben in eigener Verantwortung planen, durchführen und auswerten*“ (S. 186), charakterisiert. Dabei stellt Teamarbeit einen langwierigen Lernprozess dar, für den ausreichend Zeit und eine Kooperationsfähigkeit vorhanden sein müssen. Nach Arnold et al. (2000) sind dabei vor allem kleinere, flexibel und relativ selbstständig arbeitende Entwicklungsteams erfolversprechend. Auch nach Terhart et al. (1994) kann der Professionalisierungsprozess von Lehrer/innen nicht als individuelles Entwicklungsproblem aufgefasst werden, sondern muss eine kooperative Dimension aufweisen. Eine Auffassung, die mit den Interviewaussagen der interviewten Lehrer/innen konform geht.

Teamarbeit, Kooperationen und Lerngemeinschaften in Schulen werden unter dem Begriff der Community of Practice beschrieben. Wenger (1998) schreibt, dass sich solche Gemeinschaften rund um ein gemeinsames Unternehmen, ein gemeinsames Engagement, ein gemeinsames Repertoire herausbilden und damit Identität schaffen. Nach Wenger entsteht Identität durch aktive und freiwillige Teilnahme, ein Aspekt, der auch von den interviewten Lehrer/innen erwähnt wird. Ein wichtiges Prinzip dabei ist neben einem informellen Erfahrungsaustausch die Schaffung von Zeit und Orten für offizielle Meetings, sogenannte „public spaces“.

Wenger, Dermott und Snyder (2002) formulieren sieben Prinzipien, um Communities of Practice zu charakterisieren:

- Design für Evolution (design for evolution): Soziale und organisatorische Strukturen fördern ein langsames Wachstum von Communities.
- Ermöglichen eines Dialoges zwischen Innen- und Außenperspektiven (open a dialogue between inside and outside perspectives): Sie brauchen Impulse von außen.
- Unterschiedlicher Grad an Mitarbeit (invite different levels of participation): Neben einer kleinen Kerngruppe mit Koordinator gibt es eine ebenfalls kleine Gruppe aktiver Personen und daneben eine unter Umständen größere Gruppe, die mehr an der Peripherie steht, sowie Personen, die nicht

dazugehören, aber Interesse haben (die das Geschehen von außen beobachten). Zwischen diesen Mitarbeitsgraden ist Bewegung möglich.

- Entwicklung von offiziellen und privaten Kommunikationsräumen (develop both public and private community spaces): Neben offiziellen Meetings fördern informelle Kontakte die Beziehung unter den Community-Mitgliedern (z.B. Gespräche von zwei Mitgliedern in der Kaffeepause).
- Fokussieren auf „Werte“ (focus on value): Werte sind für CoPs zentral, da die Teilnahme freiwillig ist. Diese Werte sind aber nicht von Anfang an bewusst, sondern entwickeln sich (z.B. Qualität der Beziehung, die effizientes Lernen voneinander im Alltag ermöglicht).
- Verbindung von Geborgenheit und Abenteuer (combine familiarity and excitement): Routine fördert Stabilität der Beziehungen, gemeinsame Abenteuer fördern Attraktivität.
- Schaffung eines Rhythmus für die Community (create a rhythm for the community): Rhythmus ist ein Zeichen von Leben schlechthin und so auch für vibrierende Communities. Abwechselnd stattfindende reguläre Treffen, elektronische Kommunikation, informelle Treffen und Ähnliches bilden den Herzschlag einer Community.

Eine Community of Practice kann als ein Geflecht an Beziehungen zwischen Personen und Tätigkeiten über längere Zeit verstanden werden; sie stellt eine immanente Voraussetzung für die Existenz von Wissen innerhalb einer Organisation dar, nicht zuletzt, weil sie dabei unterstützt, dieses zu interpretieren und weiterzugeben (Lave & Wenger, 1991). Auf die Schule bezogen haben Holtappels und Rolff (2004) fünf Merkmale „*professioneller Lerngemeinschaften*“ (S. 64) definiert, die in gewissem Sinn auch als Konkretisierung der bisherigen Ausführungen zum Arbeiten in Gruppen verstanden werden können: (1) Gemeinsam geteilte Normen und Werte, (2) Fokus auf das Lernen der Schüler/innen, (3) Unterricht ist Angelegenheit des gesamten Teams und nicht mehr „privates Eigentum“ der Lehrer/innen (Deprivatisierung der Lehrarbeit), (4) Zusammenarbeit/Kooperation, (5) zielorientierter, datengestützter und reflektierender Dialog.

Die Communities of Practice werden als eine Form der professionellen Kooperationsbeziehungen innerhalb des Kollegiums angesehen, was einer isolierten Arbeitskultur entgegenwirkt und viel Unsicherheit im Handeln von Lehrer/innen nehmen kann (Carle & Buchen, 1999; Terhart et al., 1994). Die Kooperationskultur mit einem Teamgeist in einer Schule drückt sich so aus, dass gemeinsame Visionen entwickelt werden und eine Lernkultur vorherrscht, die die Lernbedürfnisse aller Beteiligten ernst nimmt. Dafür sind die Schaffung geeigneter Kommunikationsstrukturen und die Entwicklung einer Kommunikationskultur ausschlaggebend.

### 7.3.2 Unterricht kritisch hinterfragen

„Unterricht kritisch hinterfragen“ ist das zweitstärkste Merkmal von Professionalität. Feedback geben und nehmen, den eigenen Unterricht reflektieren und geeignete Methoden dafür einsetzen, werden als Argumente dafür genannt, dass es bei Lehrer/innen zu einer kritischeren Haltung der Arbeit gegenüber kommt. *„Ich meine, Professionalität ist natürlich schon, ich meine, meiner Meinung nach, es ist eh schon gesagt worden, das Reflektieren über den eigenen Unterricht, auf welche Art auch immer, und, oder Evaluieren und dann aus dem die Konsequenzen ziehen“* (L, E1, S. 22). (Selbst)reflexive Komponenten spielen dabei, wie das folgende Zitat unterstreicht, eine große Rolle: *„Dass die eigene Arbeit und die routiniertere Arbeit immer wieder überdacht und dadurch einer Erneuerung zugänglich wird, hat sicher dazu beigetragen, dass die Beteiligten ihre eigenen Methoden, Vorbereitungen und Unterrichtsdurchführung kritischer beleuchten“* (SL, E0, S. 2). Damit in Zusammenhang steht das Hinterfragen der Arbeit, wie im folgenden Interviewauszug zu lesen ist: *„Ich sehe auch Professionalität so, dass wir einfach immer wieder das hinterfragen, was wir tun“* (L, E1, S. 25). Die Reflexion bezieht sich dabei auf unterschiedliche Bereiche: *„Feedback der Schüler soll eingeholt werden. Die schreiben dann, das war super und das hat uns weniger gut gefallen“* (L, E2, S. 13); ebenso wie die Reflexion über das persönliche Handeln *„nachzudenken, was ich tue, warum tu ich das, die eigenen Ziele formulieren und dann auch tatsächlich daraufhinarbeiten“* (SL, E0, S. 32). Das Einholen von Rückmeldungen wird aber auch von schulfremden Personen gefordert. *„... der Lehrer braucht ein Feedback von der Außenwelt – also ich könnte mir einen Lehrer zwar gut vorstellen, der total engagiert ist in der Schule und total darin aufgeht und alles bestens macht, aber der wird irgendwann sozusagen in*

*sich zusammenfallen, oder auch die Umgebung wird das checken, dass das Feedback von außen nicht da ist“ (SL, E0, S. 16).*

Nach Bastian, Helsper, Reh & Schelle (2000) ist die Reflexion wichtig, weil *„der Lehrberuf keine technologisch steuerbare, eindeutig planbare und gezielt umsetzbare Tätigkeit (ist). Sie ist vielmehr geprägt von Ungewissheit, Unsicherheit und Offenheit“ (S. 175).*

Das Lehrerhandeln ist gekennzeichnet von einem hohen Unsicherheitsfaktor, der mit dem Einholen von Feedback minimiert werden kann. Nach Herzmann (2001) gibt es keine Sicherheit über den Ausgang von Bildungsprozessen – daher die Betonung auf gesteigerte reflexive Anforderungen für das Lehrerhandeln. Lehrer/innen sollen ihre Arbeit reflektieren können, weil sich in der Reflexion die paradoxe Struktur ihrer Arbeit in spezifischer Weise widerspiegelt. Die Kompetenz der Lehrer/innen liegt darin, die paradoxen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu gestalten. Stichweh (1999) betont ebenfalls die Notwendigkeit der Reflexion bei Professionen: *„Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Fore einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (S. 51).* Eine ständige Auseinandersetzung mit dem Beruf, den Bedingungen und Handlungsgrundlagen ist notwendig, eine Selbstthematisierung und ständige Prozessreflexion ihrer Arbeit erscheint auch nach Combe und Helsper (1999) unentbehrlich.

### **7.3.3 Lebenslang lernen**

Mit der Kategorie „Lebenslang lernen“ werden verschiedene Aspekte der Lehrerarbeit im Laufe der Biographie ihrer Berufstätigkeit angesprochen. Dazu gehört die Auffassung, dass man nie auslernt, egal wie lange man bereits im Lehrberuf tätig ist. Die Bereitschaft, Veränderungen zu akzeptieren und zuzulassen, Neues auszuprobieren und kennen zu lernen, die Einsicht, aus Fehlern zu lernen, aber auch die Bereitschaft, sich mittels Fortbildung auf den neuesten Stand der fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten zu bringen, werden mit dem Begriff des „Lebenslang lernen“ in Zusammenhang gebracht. Ein weiteres Kriterium ist das Abwägen von Altem und Neuem. Es wird von einer Balance zwischen den beiden Attributen gesprochen, und von der Ansicht, dass nicht alles, was neu oder innovativ ist, gleichzeitig auch gut



sein muss, da es sich um Trends oder Schlagwörter handeln kann, die sich nicht bewähren. Einerseits ist es den Interviewpartner/innen ein Anliegen, Altbewährtes auch beizubehalten. „... wenn man einmal ein Konzept hat, dann darf man ruhig einmal fünf Jahre fahren mit dem Konzept, ohne dass man sich ständig fragt, ob man es noch verbessern kann, wenn eigentlich eh die Betroffenen zufrieden sind“ (L, E0, S. 21). Andererseits ist es wichtig, „nicht irgendwie in festgefahrenen Bahnen zu denken und das haben wir immer schon so gemacht, daher machen wir es auch die nächsten zehn Jahre weiter so. Ich halte es schon für ganz wichtig, immer am Laufenden zu bleiben und einfach immer wieder zu versuchen und zu probieren, wie kann ich es erfolgreicher, wie kann ich es noch besser machen – wie bringe ich den Schülern was bei. Ich darf mich nicht vor neuen technischen Möglichkeiten verschließen, sondern möglichst die Dinge, die sich heute bieten, die es vor zehn Jahren noch nicht gegeben hat, dass man diese Dinge wie das Internet nutzt und sinnvoll in den Unterricht einbaut“ (L, E0, S. 48).

Das lebenslange Lernen als Lehrer/in beginnt nach Aussagen der befragten Lehrer/innen bei der Ausbildung, an der aus der Sicht der Befragten viel zu bemängeln ist: „... wenn man wüsste, dass das bei dem Studium, bei der Berufsausbildung Früchte tragen würde, da müsste man die Ausbildung auch dementsprechend anpassen“ (L, E0, S. 55). Und Veränderungen im Sinne einer Verbesserung werden gewünscht: „Eine gute Ausbildung wäre wünschenswert. Also von der Pädagogik kriegst da überhaupt nichts mit; und es müssten auch die psychologischen Aspekte von Kindern behandelt werden“ (L, E2, S. 18). Schon während der Ausbildung müsste auch abgeklärt werden, ob sich die zukünftigen Lehrer/innen überhaupt für diesen Beruf eignen: „Bei der Professionalisierung der Lehrer wäre es meiner Meinung nach wichtig, bei der Ausbildung anzusetzen. Wenn man in der Ausbildung gezwungen wäre mit Kindern zu arbeiten, schon im Studium, dann wäre das für mich ein Weg, um Lehrer zu professionalisieren, weil manche Lehrer kommen erst drauf, wenn sie in der Klasse stehen, dass sie für den Beruf ungeeignet sind, und dann ist es zu spät, und manche Lehrer kommen gar nicht drauf, dass sie für den Beruf ungeeignet sind, und das könnte man in der Ausbildung schon vorher klären“ (SL, E0, S. 9).

Die Zeiten, in denen mit den Inhalten der Ausbildung ein Lehrerleben lang Auslangen gefunden wurde, sind nach Aussagen von Lehrer/innen vorbei und auch nicht erstrebenswert. Daher ist eine gute Fortbildung notwendig. „Aber man findet keine Semina-

re, wie man mit speziellen Situationen als Lehrer umgeht“ (L, E2, S. 18). Im Zusammenhang mit der eigenen Professionalität spielt daher die lebenslange Bildung aller Lehrer/innen eine große Rolle, die sich sowohl auf die eigene persönliche Entwicklung, aber auch auf die Fachdidaktik und die Pädagogik und die Psychologie beziehen sollte, die nach Ansicht der Interviewpartner/innen aber nicht dementsprechend angeboten wird. *„Er (der Lehrer) muss ständig ausgebildet werden – immer wieder Fortbildung, das ist ein ganz wesentlicher Aspekt, weil die Zeit nicht stehen bleibt“* (L, E0, S. 47).

Aus der Sicht der Befragten gibt es jedoch unterschiedliche Einstellungen zum Thema Fortbildung. Ihrer Meinung nach werden die Angebote nicht von allen Kolleg/innen gleich angenommen, und eine Gefahr wird auch dahingehend gesehen, dass zukünftig Fortbildungsangebote eingespart werden. *„Für mich ist Professionalisierung im Lehrberuf sehr eng verbunden mit Fortbildung ... das ist ein zentraler Punkt, und ich muss sagen, wenn jetzt die Fortbildungsmöglichkeiten eingeschränkt werden, dann wird natürlich auch die Professionalisierung eingeschränkt. Bei der kurzlebigen Zeit und wie schnell die Entwicklungen voranschreiten“* (L, E0, S. 32).

Dazu ist eine bestimmte Veränderungsbereitschaft von Seiten der Lehrer/innen und das Ausprobieren von neuen Arbeitsmethoden notwendig, die das Denken in festgefahrene Bahnen verhindern sollen. Professionalität bedeutet demnach auch *„Weiterentwicklung, indem man offen ist. Also für neue Sachen, für neue Entwicklungen“* (L, E2, S. 13). Dafür ist aber auch ein Maß an Engagement notwendig, das für Lehrer/innen einen wichtigen Faktor für ihren Beruf darstellt: *„Wichtig ist Engagement, Bereitschaft, neue Inhalte, neue Techniken und Methoden zu erlernen, sowie fachliche Weiterbildung“* (L, E0, S. 56), und *„sich engagieren, am Laufenden bleiben, sich selbst weiterbilden, sich immer wieder ändern, immer neue Methoden aneignen“* (L, E2, S. 16).

Das Thema Lebenslang lernen ist ein sehr aktuelles Thema in der Bildungsforschung. In den österreichischen Regierungsprogrammen von 2004 und 2008 ist das lebenslange Lernen ein Schwerpunkt, und auch die Europäische Union veröffentlicht im Jahre 2000 im Zuge des Bolognaprozesses ein Memorandum über lebenslanges Lernen das in allen individuellen und institutionellen Ebenen der Gesellschaft umgesetzt werden soll und demnach als ein Grundprinzip gilt.

Lebenslanges Lernen ist nicht nur ein politisches Anliegen, sondern wird auch sehr stark in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen, wie wandelnde Familienstrukturen, instabile soziale Beziehungen und die steigende Bedeutung der Medienwelt, die sich auch auf die Schule auswirken, ist es laut Wilding (2001) notwendig, dass professionelle Lehrer/innen Fortbildung angeboten bekommen und Fortbildung angenommen wird.

Die Lehrerfortbildung ist eine besondere Form berufsbezogener Erwachsenenbildung, bei der es um den Erhalt und die Weiterentwicklung professioneller Qualifikationen, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen für die Tätigkeit als Lehrer/innen an der Schule geht. Es handelt sich dabei um mehrere Handlungsebenen, die sich auf Lehrende als Person und Subjekte der Fortbildungsprozesse einerseits und andererseits auf ihre Schul- und Unterrichtspraxis in der Institution Schule beziehen. Eine qualifizierte Fortbildung soll Lehrer/innen in die Lage versetzen, sich zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen und Innovationsbereitschaft zu entwickeln (ebd., 2001).

Alle Professionen kennen die Ausbildungsphase, die auf das Studium folgt, in der der Prozess der Professionalitätsentwicklung fortgeführt und der Übergang in eine routinierte Berufstätigkeit begleitet wird. Die Aufgabe der professionellen Lehrer/innen ist es, geeignete Fortbildungsangebote zu nutzen und damit den Anschluss an wissenschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklungen in der Berufswelt zu halten. Die zeitgemäße Erfüllung der Lehrertätigkeit prägt dabei auch das Berufsethos und das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit. Nach Meyer (1997) ist *„Lehrerfortbildung das Eigenlernen von Lehrer/innen als ergänzendes Lehr-, Lernsystem, das der Gesunderhaltung im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde Schüler/innen, der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen an Schule sowie der Qualifizierung für die Mitarbeit an der Schulentwicklung dient“* (S. 206).

In engem Zusammenhang mit lebenslangem Lernen stehen die Reflexion des eigenen Handelns und die Bereitschaft zur persönlichen Veränderung. Demnach besitzt eine professionelle Lehrerin, ein professioneller Lehrer ausreichend Selbstvertrauen, aber auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Handlungskorrektur, wie Meyer (1997) betont. Engagement und Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung sind nur einige Punkte, die bei Rittelmeyer (2001) als Eigenschaf-

ten und Verhaltensweisen guter Lehrer/innen genannt werden. Dazu benötigt man die Einstellung und die Bereitschaft zu lernen, sowohl aus eigenen Fehlern als auch durch die Anregungen der Kolleg/innen (Arnold et al., 2000).

### 7.3.4 Kompetenzen haben

Wissen und Können, die wichtigsten Komponenten der Kompetenzen, werden als weiteres wichtiges Merkmal von Professionalität genannt. Dabei werden zum Wissen ein Fachwissen und ein didaktisch-methodisches Wissen gezählt, das Lehrer/innen haben müssen. Das Fachwissen impliziert, am neuesten Stand des Fachs zu sein, das Spektrum der Wissenschaft zu kennen, Fachliteratur zu lesen und zu wissen, welche Kanäle zur Aneignung von Wissen es sich anzueignen gilt. Das didaktisch-methodische Wissen impliziert eine Vielfalt an Methoden und die Kompetenz, das Fachwissen auch dementsprechend den Schüler/innen zu vermitteln.

Aus der Sicht der befragten Lehrer/innen brauchen sie für ihre Tätigkeit bestimmte Kompetenzen, die sie zu ihrem Handeln im Lehrertag befähigen. Dazu gehört unter anderem abschätzen zu können, welche Inhalte für die Schüler/innen relevant sind und welche nicht. *„Mein Fachwissen so aufzubereiten, dass es für die Schüler passt, also sowohl ihrem Alter als auch ihrem Vorwissensstand gemäß, und relevant ist für die Schüler in ihrem späteren Leben“* (L, E2, S. 11). Nur damit erscheint es den Interviewpartner/innen möglich, auf die unterschiedlichen Situationen ihrer komplexen Tätigkeit reagieren zu können. *„Für mich ist Professionalität das, wenn man etwas kann, wenn jemand sich für etwas Bestimmtes, für eine bestimmte Tätigkeit ausgebildet ist, und ein gewisses Wissen und Können dafür vorweist, dann ist es meines Erachtens schon einmal in irgendeiner Weise professionell. Nicht? Nicht professionell wäre, wenn ich irgendetwas tue, wofür ich nie etwas gelernt habe, oder nichts können muss. Aber das ist ja nicht der Fall“* (L, E2, S. 19). Das Wissen und Können der Lehrer/innen bezieht sich sowohl auf das pädagogische Wissen, das vor allem in der Zusammenarbeit mit den Schüler/innen seine Bedeutung hat, aber auch auf das fachliche Wissen, das aus der Sicht der befragten Lehrer/innen eine Selbstverständlichkeit sein soll. *„Abgesehen vom Fachlichen – das ist eh selbstverständlich, dass er das kann, sondern, dass er zu vielen Dingen Zugänge bekommt, was das Wissen betrifft – durch das Internet hat man jetzt natürlich viele Möglichkeiten, sich Informationen zu holen, und da müsste der Lehrer eigentlich auch darauf hin-*

*weisen und dem Schüler das weitergeben, was ist da gut und was ist da schlecht an diesen Informationen, dass der Schüler einfach lernt, mit Wissen und Problemen richtig und kritisch umzugehen“ (L, E0, S. 47).*

Der neueste Stand des Wissens und eine ständige Auseinandersetzung mit Fachliteratur garantiert nach Aussage eines Lehrers einen guten Unterricht: *„Also in der schnelllebigen Zeit, die wir heute durchleben, nützt es meines Erachtens nicht, wenn ich das Wissen von 1980 habe“ (L, E0, S. 33).*

In der Literatur wird betont, dass Lehrer/innen ein professionelles Wissen benötigen, das sie befähigt, die alltäglichen Interaktionen an der Schule mit Schüler/innen, Kolleg/innen und Eltern zu bewältigen. Zusätzlich zu einem spezifischen Wissen wird auch von einer eigenen Berufssprache gesprochen (Bauer, Kopka & Brindt, 1996). Rapold (2006) unterscheidet die Bereiche Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz und verortet im Erwerb dieser Kompetenzbereiche das professionelle Handeln von Lehrer/innen. In Anlehnung an Dewe (2001) beschreibt Rapold (2006) Wissen und Können von Professionellen als Mittelglied zwischen wissenschaftlichem Erklärungswissen und praktischem Entscheidungswissen.

In engem Zusammenhang mit dem Wissen und Können von Lehrer/innen steht das Expertentum von Lehrer/innen (Schwarz & Prange, 1997). Herzmann (2001) sieht Lehrer/innen als Experten/innen für Lehr- und Lernprozesse an, für Bromme (1992) steht der Begriff *„für Personen, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrungen benötigt, um diese Aufgaben erfolgreich zu lösen“ (S. 7).* Sie benötigen demnach jenes Wissen, das man mit den Begriffen Routine, Know-how, implizites Wissen oder Können bezeichnet, das durch praktische Erfahrungen und Übungen zustande kommt. Demnach muss das Wissen in einem Ad-hoc-Aggregatzustand verfügbar sein, was eine gewisse Routine voraussetzt. Dabei wird der Unterschied zum Laien sowie das besondere Können und Wissen zum Ausdruck gebracht, was wiederum die Situation des Lehrberufs verdeutlicht. Alle waren in der Schule, alle können über Unterricht und Schule mitreden. Lehrer/innen genießen in der Gesellschaft auch von daher kein sehr hohes Ansehen (Schwarz & Prange, 1997), was für eine Expertin, einen Experten nicht gilt.

### 7.3.5 Freiwillig Schule mitentwickeln

Zur Professionalität der Lehrer/innen gehört nach Aussagen der befragten Personen, an Entwicklungen der eigenen Schule mitzuarbeiten und damit Verantwortung nicht nur für sich und die Schüler/innen, sondern auch für die Organisation Schule zu übernehmen – im Sinne von „*Schulentwicklung betreiben*“ (SL, E0, S. 10). Dabei wird ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber Entwicklungen an der Schule sichtbar, die einen professionellen Lehrer, eine professionelle Lehrerin ausmachen. „*Dass er dann auch die Verantwortung für einen Schulentwicklungsprozess übernimmt, das würde ich Professionalisierung nennen*“ (SL, E0, S. 7) – im gemeinsamen Bemühen um eine modernere, zeitgemäßere Schule. Dabei ist es für eine erfolgreiche Schulentwicklung wichtig, dass versucht wird, Kolleg/innen zum Beispiel in die Schulentwicklungsarbeit miteinzubinden. „*Wichtig ist, von Anfang an möglichst viele Kollegen einzubinden, die Aufgaben von Anfang an klar zu verteilen und sich zeitlich nicht unter zu Druck setzen, weil Entwicklungen brauchen Zeit*“ (L, E0, S. 28). Die Kolleg/innen an einer Schule dürfen nach Aussagen der Befragten für die Arbeit an der Schulentwicklung nicht zwangsverpflichtet werden. Das erzeugt Druck und Widerstand gegenüber Entwicklungen an der Schule und führt zu keiner Beteiligung vieler Kolleg/innen. Im Vordergrund der Mitarbeit steht das ehrliche Engagement der Lehrerin, des Lehrers, „*der Lehrer muss sagen, dass er mitmachen möchte*“ (L, E0, S. 60). Eine erfolgreiche Strategie wird darin gesehen, dass engagierte Lehrer/innen versuchen, Überzeugungsarbeit bei den Kolleg/innen zu leisten und sie damit für eine Mitarbeit an der Schulentwicklung zu motivieren. „*Es muss wirklich eine Überzeugungsarbeit stattfinden, dass man sich denkt, das mache ich – ich stehe dahinter – ich finde das eine gute Sache, und dann gebe ich auch etwas von mir her*“ (L, E0, S. 41).

Aus den Interviewpassagen wird ersichtlich, dass ein Bild von Schulentwicklung aufgezeigt wird, das auf einer freiwilligen Mitarbeit der Lehrer/innen aufgebaut ist. Es soll niemand zwangsverpflichtet werden, kein Druck zur Mitarbeit entstehen und niemand mit dieser Arbeit für die Schule überrumpelt werden. Der Erfolg wird darin gesehen, dass Kolleg/innen von selbst in der Schule das Bedürfnis entwickeln, mitzuarbeiten und in ihrer Mitarbeit gefördert und geschätzt werden. Damit in Zusammenhang steht ein persönliches Verantwortungsgefühl für Schule, das die Bereitschaft zur Mitarbeit impliziert. Die Arbeit im Zuge der Schulentwicklung wird in der Entwick-

lung von Leitbildern, in der Erarbeitung eines Schulprofils, in einer strategischen, positionierenden und entwickelnden planerischen Haltung von Lehrer/innen gesehen.

In der Literatur wird die Bedeutung der Mitarbeit von Lehrer/innen bei Schulentwicklungsprozessen ebenfalls betont – unter anderem auch bei Fried (2002), der schreibt, dass die Schulen nicht *„ohne hinreichende Motivation und Beteiligung der Lehrerkollegien verändert und erneuert werden können“* (S. 11).

Damit wird jedem einzelnen Lehrer, jeder einzelnen Lehrerin viel Verantwortung, ein Maß an Kooperation und Professionalität abverlangt. Förderlich werden kleine Vorhaben in der Schulentwicklung gesehen, über deren Weiterführung immer wieder neu entschieden werden kann und die nicht an die Grenzen der personellen Ressourcen stoßen (Fried, 2002). Der Begriff der Schulentwicklung selbst – es gibt in der Wissenschaft keine einhellige Theorie dazu – ist noch sehr offen und lässt viel Interpretationsspielraum und Auslegungen zu. Insgesamt geht es bei Schulentwicklung um eine Veränderung von Schule, die eine qualitative Verbesserung, die prozesshaft angelegt ist und mittels Evaluation auch überprüft wird, zum Ziel hat – unter Beteiligung aller Mitwirkenden.

### **7.3.6 Verantwortung für sich selbst übernehmen**

Das Merkmal „Verantwortung für sich selbst übernehmen“ meint einen respektvollen Umgang in der Funktion einer Lehrerin, eines Lehrers, indem die eigenen Grenzen gezogen werden. In diesem Zusammenhang ist es nach den Aussagen der Interviewpartner/innen wichtig, mit Rückschlägen und negativen Erfahrungen umgehen zu können. Dieser persönliche Entwicklungsprozess ist notwendig, damit den verantwortungsvollen Aufgaben des Lehrberufs nachgekommen werden kann.

Dazu zählt unter anderem der Hinweis, dass man sich selbst nicht zu sehr unter Erfolgsdruck setzen darf, indem man zuviel auf einmal möchte und dabei die Ziele zu hoch setzt und das Tempo für die Entwicklung zu schnell angeht, wie ein Schulleiter berichtet. *„Man muss auf jeden Fall vermeiden, die Ziele zu hoch zu stecken, sonst demotiviert man die Lehrer auch wieder“* (SL, E0, S. 12). Die Anforderungen an den Lehrberuf und an Lehrer/innen wachsen ständig. Aus diesem Grund ist eine persönliche Abgrenzung, eine Distanziertheit zur Lehrtätigkeit, ein Wissen über seine eigenen Grenzen, was zu leisten ist und was nicht, notwendig. *„Ich darf mich nicht auf-*

*fressen lassen“ (L, E2, S. 17), man muss „Grenzen stecken können, aber innerhalb dieser Grenzen, die man konsequent einhalten soll, muss man flexibel sein“ (L, E2, S. 20). Diese Aussagen beziehen sich auch auf die Arbeit im Unterricht, auf die Person und die Position der Lehrer/innen, sich von Ereignissen im Unterricht auch einmal zu distanzieren und nicht immer alles persönlich zu nehmen. „Ich schaue immer, dass ich möglichst alles in der Schule lasse. Und ich gehe den Gang hinaus, das ist meine Professionalität mit mir selber, dass ich das abschließe, und dann gehe ich“ (L, E2, S. 22).*

Zur Kenntnis der eigenen Person als Lehrerin, als Lehrer in der Schule gehört demnach auch der Umgang mit Kritik, die laut Aussagen der Lehrer/innen tagtäglich an sie herangetragen wird. *„Kritik ist ja wirklich nicht immer nur etwas Negatives, Kritik kann ja, ist ja so fruchtbar, das kann einen so auf eine andere Ebene bringen, das kann einen neuen Aspekt hereinbringen“ (L, E1, S. 20). Die Notwendigkeit wird aufgezeigt, mit Kritik umzugehen und sich dementsprechend zu verhalten. „Und die Kritik nehme ich auch nur dann ernst, wenn sie von Leuten kommt, die mich kritisieren können“ (L, E1, S. 22).*

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist der Umgang mit negativen Erfahrungen als Lehrer/in. Ihrer Ansicht nach müssen eigene und andere Fehler zugelassen werden, und es muss die Einsicht bestehen, dass man daraus lernen kann. *„Für mich geht es darum, dass man da jetzt nicht Angst hat, dass man irgendwas falsch macht, sondern dass man darüber spricht, wie mache ich es und wie macht es der andere – um sozusagen herauszufinden, wo soll es hingehen für sich und für die anderen auch“ (L, E0, S. 55). Versuche und Irrtümer werden für die eigene Entwicklung als notwendig erachtet, „aber wenn man es nicht ausprobiert, kommt man auch nicht weiter und kann nicht sagen, das passt und da setze ich es ein und werde es weiterverwenden. Man muss dabei stark an sich arbeiten und die Möglichkeiten und Methoden, die es heute gibt, einfach ausnutzen“ (L, E0, S. 49).*

Dieser Umgang mit negativen Erfahrungen braucht aus der Sicht der Befragten jedoch ein gewisses Selbstvertrauen und eine Einschätzung von den Stärken und Schwächen der eigenen Person im Arbeitsumfeld und eine Vorstellung davon, was man eigentlich erreichen möchte und was nicht. *„Man muss eben eine Vorstellung haben, was man will“ (L, E0, S. 46). Dieses Selbstbewusstsein ist notwendig in der Kommunikation mit Eltern und auch Behörden, bei denen ein gutes Auftreten und ei-*



ne gute Argumentation notwendig erscheinen. *„Das ist für mich auf der Ebene eine Form von Professionalität, dass ich mich halt einfach da nicht sozusagen unterdrücken lasse, sondern einfach sage ‚So denke ich, und ich denke, das ist vielleicht gut‘, ich meine, ob es immer gut ist, das weiß man eh nicht“* (L, E0, S. 3). Damit ist es laut einem Interviewpartner möglich, seinen Interessen und Vorstellungen Platz zu schaffen, auch in der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht.

In vielen Fällen sind sich Lehrer/innen auch nicht bewusst, was sie leisten. Die eigene Leistung wird im Kontext mit anderen hinuntergespielt – was bleibt, ist das in allen Bevölkerungsschichten bekannte Jammern der Lehrerschaft, was als nicht förderlich für den Berufsstand erlebt wird. Deshalb sind Aussagen wie in der folgenden Interviewpassage besonders wichtig: *„Aber ich glaube, worauf man immer zählen kann, ist das Grundengagement der Lehrer – also jetzt nicht, um meinen Berufsstand zu belobigen, aber ich glaube, dass Lehrer schon engagierte Menschen sind“* (L, E0, S. 47).

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird das Merkmal „Verantwortung für sich selbst übernehmen“ angesprochen, aber wie beim Merkmal „Freude am Beruf haben“ vor allem in der psychologischen Community diskutiert. Wie auch bei diesem Merkmal ist ein verantwortungsvoller Umgang mit der eigenen Person eine wichtige Präventivmaßnahme gegen das bereits genannte Burn-out (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999).

### **7.3.7 Partizipation der Schüler/innen ermöglichen**

Die Art und Weise der Zusammenarbeit mit Schüler/innen wird als Indiz für Professionalität gesehen. Dabei ist es den befragten Lehrer/innen ein Anliegen, Schüler/innen aktiv in die Unterrichtsgestaltung und in die inhaltliche Arbeit miteinzubeziehen; in einer wertschätzenden Haltung, die sich in der Gestaltung des Unterrichts bemerkbar macht. Ein abwechslungsreicher, begeisterungsfähiger, für die Schüler/innen interessanter Unterricht wird damit eingefordert, dessen Gestaltung sie mitbestimmen können. Dabei soll nach den Aussagen der Befragten eine Beziehung zu den Schüler/innen aufgebaut werden, die ein verantwortungsvolles Miteinander bewirkt und damit eine Zufriedenheit bei allen Beteiligten bedingt.

Den befragten Lehrer/innen ist es ein Anliegen, für ihre sogenannte Klientel, die Schülerinnen und Schüler, zu arbeiten und dementsprechend ihren Unterricht danach auszurichten. Dabei ist es ihnen wichtig, dass Schüler/innen bestimmte Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts mitbestimmen können: *„Wesentlich ist, dass die Schüler gesagt haben, dass sie mitbestimmen möchten, was im Unterricht gemacht wird, auch dass an Problemstellungen gearbeitet wird, die von den Schülern kommen“* (L, E0, S. 48), dass Wünsche für den Unterricht geäußert werden dürfen: *„Ja, vermeiden sollte man, dass man die Interessen und Wünsche der Schüler außer Acht lässt, das sollte man sicher vermeiden“* (SL, E0, S. 37). Nach Aussage der Lehrer/innen ist es dafür notwendig, eine Beziehung zu den Schüler/innen aufzubauen: *„Daran arbeiten, dass die Schüler gleichwertige Partner sind, und sie auch als solche sehen“* (L, E2, S. 20). Der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin soll dabei im Sinne eines Individuums gesehen und behandelt werden. *„Das Gespür, was die Schüler für Bedürfnisse haben – also wie schwer sie sich in manchen Fällen tun, dass man auf das eingeht“* (L, E0, S. 58).

Dabei haben laut Aussagen der Befragten, Lehrer/innen eine große Verantwortung für die Schüler/innen in der Zusammenarbeit übernommen und sollten sich daher genau überlegen, was sie unterrichten. *„Ja, das ist schwierig – ich würde sagen, ich verbinde da Mitverantwortung, Verantwortungsbewusstsein für unsere Jugendlichen. Den Kindern das mitzugeben oder so viel mitzugeben, damit sie dann im Leben bestehen können“* (SL, E0, S. 9).

In der jüngeren Literatur zur Lehrerprofessionalität wird ebenfalls betont, wie wichtig es ist, Schüler/innen am Unterricht zu beteiligen und ihnen ein Mitspracherecht im Unterricht und auch bei Entwicklungen an der Schule zuzugestehen. Meyer (2000) ist der Auffassung, dass es für eine professionelle Umgangsweise entscheidend ist, wie Lehrer/innen die Schüler/innen am Unterricht beteiligen und wie sie sich in den Unterricht einbringen. Darin besteht für ihn die eigentliche pädagogische Professionalität von Lehrer/innen, die sich auch in der Art der Beziehung mit Schüler/innen auswirkt. Neben einer aktiven Einbeziehung der Schüler/innen ist für den Erfolg auch die Beziehung entscheidend, die zwischen Lehrenden und Schüler/innen aufgebaut wird. Nach Combe und Helsper (1999) sind Professionen Berufe, die ihre Ziele nur über eine Beziehungsarbeit mit ihrer Klientel erreichen können. Bastian, Helsper, Reh und Schelle (2000) meinen dazu, dass früher klar war, dass Kinder sich der

Schule anzupassen hätten. Heute muss sich die Schule auch auf die Kinder einstellen. In vielen Fällen wird von einem neuen Arbeitsbündnis zwischen Lehrer/innen und den Schüler/innen geschrieben, das eine gegenseitige Akzeptanz und Arbeitsintensität ermöglicht. Die Fähigkeit auf Schüler/innen eingehen zu können, der gleichberechtigte Umgang, Offenheit und auch Kritik zulassen zu können, sich auf Fragen, Probleme und Sorgen der Jugendlichen einzulassen, werden im Zusammenhang mit guten Lehrer/innen erwähnt (Rittelmeyer, 2001).

### **7.3.8 Freude am Beruf haben**

Die Freude am Beruf wird als weiteres Kriterium für Professionalität genannt. Im Zusammenhang damit wird die Begeisterungsfähigkeit angeführt, die die Liebe zum Fach, zum Unterrichten, die Kreativität und das „Gerne-Lehrer/in-sein“ unterstützt und die positive Einstellung zum Beruf unterstreicht. *„Ich würde einmal assoziieren, dass man mit 100%iger Freude ans Unterrichten herangehen muss“* (L, E0, S. 46). Diese Freude am Unterrichten spiegelt sich nach Ansicht von Lehrer/innen im Umgang mit Schüler/innen wider, die von der Begeisterung für das eigene Fach angesteckt werden und damit für den Erfolg der eigenen Arbeit eine große Rolle spielen. *„Mit Professionalisierung verbinde ich, dass ich das, was ich gerne und mit Freude machen möchte, auch machen kann. Nur so bringe ich mehr über die Bühne und habe Erfolg“* (SL, E0, S. 5). Diese Freude spiegelt sich ihrer Ansicht nach darin wider, ob sie gerne Lehrer/innen sind und welches Engagement sie in ihren Beruf einbringen.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Freude an der Arbeit in Zusammenhang mit Professionalität nicht explizit angesprochen. Die Thematik wird bei Arbeiten zur Überforderung und in diesem Zusammenhang mit Burn-out aufgegriffen. Hurrelmann zeigt in einer Studie der OECD von 2007, dass die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland über 50 Jahre alt und in ihrem Job überfordert sind. Seiner Ansicht nach sind 25% aller Pädagog/innen ausgebrannt. Die Überforderung der älteren Kolleginnen und Kollegen sei die Hauptursache für die außerordentlich hohe Zahl von Frühpensionierungen.

Nur noch etwa 10% aller Lehrer/innen in Deutschland erreichen das Pensionsalter, sagen Hurrelmann, Laaser und Razum (2006). In Österreich schauen die Prognosen

nicht besser aus. Nach einer Darstellung im Internet (<http://salzburg.orf.at/stories/200974>) sollen, wie eine Studie zeigt, 20% der Lehrer/innen von einem Burn-out bedroht sein. Die Gründung zahlreicher Beratungsstellen, die von Lehrer/innen auch in Anspruch genommen werden, belegen die aktuellen Entwicklungen. Die Aussagen stammen aus der psychologischen Literatur, wie zum Beispiel vom deutschen Psychologen Schaarschmidt, der sich mit Burn-out in Zusammenhang mit den Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf auseinandersetzt und Präventionsmaßnahmen vorschlägt (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999).

## 7.4 Merkmale auf der Berufsebene

Im folgenden Abschnitt der Dissertation werden die Ergebnisse – Merkmale, die der Makroebene zugeordnet wurden – dargestellt. Dabei handelt es sich um Aussagen von Lehrer/innen, die Forderungen und Unterstützungswünsche ansprechen, die für eine Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen als notwendig erachtet werden. Im Anschluss an jedes beschriebene Merkmal werden, wie auch bei den Merkmalen zur Mikroebene (Kapitel 7.3.1 bis 7.3.8), die Aussagen mit der Literatur ergänzt. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die im Anschluss dargestellten Merkmale. In der Klammer wird die Anzahl der Nennungen angeführt.

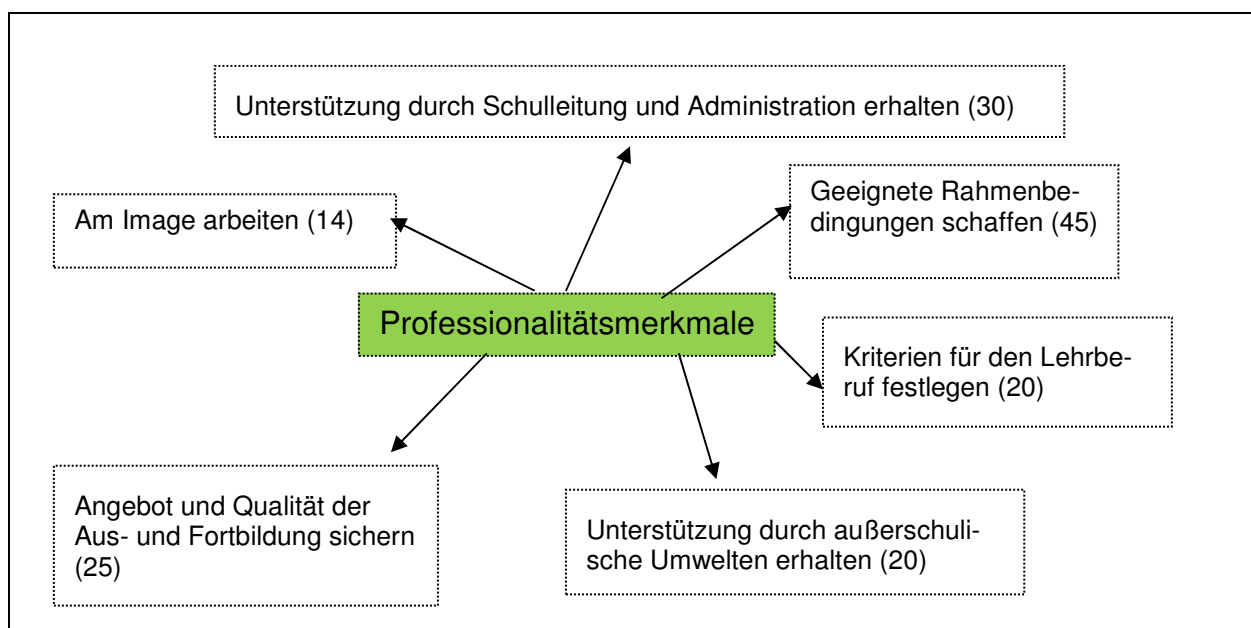


Abbildung 9: Zusammenfassende Darstellung der Merkmale auf der Ebene des Lehrberufs

### 7.4.1 Geeignete Rahmenbedingungen schaffen

Die Bereitsstellung von notwendigen Ressourcen sowie eine verbesserte Ausstattung, die für den Unterricht von den befragten Lehrer/innen als notwendig erscheinen, werden eingefordert.

Nach Aussage einer Lehrerin behindern diese aktuell schlechten Rahmenbedingungen die Professionalität von Lehrer/innen: *„50 Minuten als Strukturwall, in denen ich mit einer Klasse nichts machen kann außer Frontalunterricht. Bis ich die Versuche aufgebaut habe, ist die Stunde schon wieder vorbei. Und auch die Räumlichkeiten sind dafür nicht geschaffen. In manchen Klassen sind die Lehrerpulte am Boden angeschraubt. Für ein Rollenspiel wollte ich die Tische umstellen, aber die sind bombenfest angeschraubt. Also allein von der Einrichtung her ist das schon auf Frontalunterricht ausgelegt“* (L, E0, S. 71).

Passende Rahmenbedingungen, wie die Ausstattung in den Schulen, werden mehrfach von Lehrer/innen gefordert, auch die große Anzahl von Schüler/innen pro Schulklasse wird als Belastung gesehen. *„Ich habe eine Klasse mit 28 in Mathematik beim Computer sitzen und Sie können sich vorstellen, was da los ist. Das ist eben, was ich meine mit Rahmenbedingungen, die jetzt wirklich von oberster Stelle kommen müssten. Und die räumlichen Gegebenheiten – also die äußeren Rahmenbedingungen, die wären schon einmal ganz wichtig für die weitere Arbeit“* (SL, E0, S. 11).

Die befragten Lehrer/innen fühlen sich in ihrer Arbeit von der Bildungspolitik insgesamt nicht genug unterstützt und sprechen ihrer Handlungsweise Professionalität ab. Entwicklungen für Schulen werden als orientierungslos bezeichnet, an vorhandenen Strukturen, auch wenn sie nicht passend sind, wird trotzdem festgehalten. *„Also da kann man rütteln seit 100 Jahren – da rührt sich nichts. Bei den alten Strukturen da fährt die Eisenbahn drüber“* (L, E0, S. 56).

In vielen Fällen werden die schlechten Rahmenbedingungen als Anlass dafür genommen, dass sich Schule, trotz stetiger gesellschaftlicher Anforderungen, nicht weiterentwickelt. Es wird eine Machtlosigkeit und Resignation spürbar, die stark auf Kosten der Motivation von Lehrer/innen geht. *„Unsere Rahmenbedingungen werden uns nicht gegeben; solange wir diese Rahmenbedingungen nicht von oben haben, werden wir wahrscheinlich nie weiterkommen, da können wir viel reden. Es geht nicht,*

*wenn sie alles Mögliche neu entwickeln und es bleiben eigentlich die alten Rahmenbedingungen oder die alten Strukturen in den Schulen, so wie wir es immer gehabt haben“ (SL, E0, S. 11).*

Neben der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik wird eine verstärkte Unterstützung von den Eltern eingefordert. Nach Aussagen von Lehrer/innen arbeiten Eltern in vielen Fällen nicht mit den Lehrer/innen zusammen, indem davon ausgegangen wird, dass Lehrer/innen schon wissen, was sie tun. Die Einstellung von Eltern – auch wenn es nicht alle betrifft – wird folgend formuliert: *„Es sind schon die Eltern selber, die einen Sack Mehl in die Schule tragen und dann nach einer gewissen Zeit das gebackene Brot wieder abholen wollen“ (L, E0, S. 49).* Es wird aber darauf hingewiesen, dass es sehrwohl Eltern gibt, die die Arbeit der Lehrer/innen mitverfolgen. *„Aber es gibt sehr viele Eltern, die das kritisch sehr genau betrachten und mitverfolgen, was da geschieht“ (L, E0, S. 49f.).*

Neben den zeitlichen und räumlichen Defiziten in den Schulen herrscht unter den Lehrer/innen die Ansicht, dass die für ihre Arbeit geeigneten Rahmenbedingungen von der Politik nicht ernst genommen und Forderungen nicht aufgegriffen werden. *„... jede Idee der Frau Minister (Gehrer) ist wie ein trockener Schwamm, und sie überlegt sich eigentlich nicht, dass das nicht gut ist“ (L, E0, S. 57).*

In der Literatur wird die strukturelle Gestaltung der professionellen Berufsgestaltung für die Lehreraarbeit ebenfalls behandelt. Nach Altrichter (2000) braucht es neue Rahmenbedingungen für die Lehreraarbeit, die vernetztere und reflexivere Lehreraarbeit fördern. Dazu gehören unter anderem: besser ausgestattete Arbeitsplätze und Team-Arbeitsplätze in den Schulen; Zuteilung von Aufgaben an Lehrerteams, die im Rahmen eines Budgets eine gewisse Gestaltungsautonomie haben; Zeit für Reflexion und Kooperation; Veränderung des Entlohnungssystems; Differenzierung der internen Arbeitsteilung in der Schule und Schaffung innerberuflicher Karrierewege. Die bisherige Orientierung der Lehreraarbeit an der Unterrichtsstundenzahl wird weder als gerecht noch als funktional angesehen. Gefordert werden mehr Flexibilität für alle Beteiligten und neue Modelle von Arbeitszeit mit mehr Zeitautonomie.

Nach Arnold et al. (2000) vermisst der Lehrberuf bisher eine öffentliche Zuerkennung von Professionalität. Professionalität bedeutet aber, dass ein Beruf eine spezialisierte und gesellschaftlich anerkannte Zuständigkeit erwirbt. Demnach braucht ein Profes-

sionalisierungsprozess Initiativ- und Trägergruppen, die für die öffentliche Resonanz der Arbeit notwendig sind. Der Lehrberuf wäre dann nicht frei von Kritik, weil die Annahme von Kritik ein Professionalitätskriterium darstellt, aber er wäre nicht jeder Laienkritik ausgesetzt.

#### **7.4.2 Unterstützung durch Schulleitung und Administration erhalten**

Von den befragten Lehrer/innen wird eine förderliche Unterstützung der Schulleitung und Administration eingefordert. Die befragten Schulleiter/innen und auch die Lehrer/innen sehen die Aufgabe der Schulleitung im Aufzeigen von möglichen Perspektiven, in der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule und allgemein in einer Förderung der Lehrarbeit. Ein Vertrauen in die Schulleitung ist Voraussetzung, dass Neuerungen ermöglicht und Innovationen überhaupt von den Lehrer/innen mitgetragen werden.

*„Initiativen an der Schule können nur erfolgreich sein, wenn sie vom Direktor mitgetragen werden“* (L, E0, S. 52). Für eine Professionalität von Lehrer/innen ist eine Unterstützung von den befragten Lehrer/innen, aber auch von den Schulleitern und der Administration unumgänglich. Aktivitäten sind neben der Einbeziehung einer großen Anzahl von Lehrer/innen nur erfolgreich, wenn die Unterstützung der Schulleitung gesichert ist. Aus der Sicht der Schulleitung ist es wichtig, dass Veränderungen aus dem Lehrkörper kommen, den sie unterstützen. *„Das Bedürfnis nach Veränderungen muss von den Lehrer/innen kommen, und die muss die Leitung dann ernst nehmen und unterstützen“* (SL, E0, S. 3). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Engagement, das von Lehrer/innen ausgeht, von der Schulleitung unterstützt und gefördert werden soll. *„Dass man den Lehrern das Gefühl gibt, sie haben das selbst gemacht, aber irgendwie im Hintergrund wieder einen Anstoß gibt. So, glaube ich, bringt man was weiter. Dass man die Lehrer motiviert, was zu bewegen. Auch wenn das gefährlich ist, weil dann die anderen sagen, dass die sich profilieren wollen“* (SL, E0, S. 18).

Dabei ist Vertrauen, Eigeninitiative und Verantwortungsabgabe der Schulleitung an den Lehrkörper notwendig. *„Dass man Lehrern eine Verantwortung gibt und durch diese Verantwortung werden sie plötzlich aktiv – sie haben so ein bisschen ein Ei-*

*genleben, können sich verstärkt entwickeln, sie können sich ein bisschen profilieren ... es gibt Kollegen, die sagen, ich bin mit dieser Aufgabe vertraut und das gefällt mir jetzt eigentlich. Da kommt dann irrsinnig viel Engagement heraus“ (L, E0, S. 50). Dafür ist ein Maß an Vertrauen und das Wissen der Lehrer/innen notwendig, dass die Leitung der Schule sich hinter die Aktivitäten stellt – erst damit werden Neuerungen in der Schule möglich, wie sie von folgendem Lehrer beschrieben werden: „Wir können schalten und walten, wir können total selbstständig und eigenständig agieren, es wurde überhaupt nie in irgendeiner Weise versucht, uns da irgendeinen Prügel in den Weg zu legen, ganz im Gegenteil, wenn es administrationstechnisch machbar war, hat man auch fast unmöglich erscheinende Dinge möglich gemacht, und das ist wirklich ein Privileg“ (L, E0, S. 52).*

In diesem Sinne sieht auch ein Schulleiter seine Rolle – als Strategie zu agieren, stark zu fördern, innerhalb der Schule die Ideen zu transportieren und dafür zu sorgen, dass die Aktivitäten transparent werden und nicht bei Einzelinteressen von engagierten Lehrer/innen bleiben. *„Meine Rolle ist natürlich, stark zu fördern und natürlich auch die strategischen Punkte im Auge zu behalten und die Personen zusammenzuführen und natürlich, wenn es dann einmal nach einer Lehrerkonferenz geht oder nach SGA-Sitzungen, dann muss ich das natürlich vertreten – auch mit Engagement vertreten, weil sonst bleibt das halt ein Einzelinteresse von einer Gruppe, und dann scheitert das sicher“ (SL, E0, S. 9).*

Die Schulleitung hat aber nicht nur die Aufgabe zu „ermöglichen“, sondern sie spielt auch eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Innovationen in der Schule umzusetzen. Damit in Zusammenhang steht das Sichtbarmachen von Möglichkeiten, die Förderung von Fähigkeiten, die Organisation und Aufgabenverteilung und das Wissen über die Kompetenzen im Lehrkörper. *„Die Rolle der Schulleitung ist wichtig, einerseits für das Herauslocken von Fähigkeiten, Sichtbarmachen von Möglichkeiten, auf das hinweisen, welche Möglichkeiten es gibt, Förderung von Fähigkeiten, indem man die Aufgabenverteilung halt dann dementsprechend organisiert. Auf der anderen Seite sollten Dinge, die gewünscht werden, von der Leitung her ermöglicht werden“ (SL, E0, S. 34).*

Die Abhängigkeit der Schulleitung von ihrem Kollegium wird insofern sichtbar, dass die Leitung gute Ideen haben kann, die sie aber ohne die Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrer/innen nur schwer umsetzen kann. *„Also wenn die Kollegen an einer Schu-*



*le bei Schulentwicklung nicht mitziehen wollen, dann kann ich noch so gute Ideen haben, das geht nicht, und ich kann es auch nicht aufsetzen und sagen, dass das jetzt gemacht wird“ (SL, E0, S. 17). In diesem Sinne ist es aus der Sicht der Schulleitung sehr wichtig, Strukturen an einer Schule zu schaffen, Gruppen zu finden – in vielen Fällen Steuergruppen, die sich über die Schule und ihre Entwicklung Gedanken machen, als sogenannter „Antriebsmotor für das Ganze“ (SL, E0, S. 17).*

Die Rolle der Schulleitung ist nach Krainz-Dürr (2003) heute vielfältig und widersprüchlich. Es gibt zahlreiche Aufgabenbereiche, wie Führung, Management, Moderation (Rolff, 1993) oder administrative, pädagogische Leitung, Öffentlichkeitsarbeit, Personalentwicklung, Evaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Durch diese Zunahme an Aufgabenbereichen ist es für eine Person nicht mehr möglich, alleine zu agieren. Es werden zusätzliche Kompetenzen wie eine kooperative Führung oder die Abgabe von Verantwortung an Lehrer/innen genannt. Auf der anderen Seite müssen auch Lehrer/innen bereit sein, vermehrt Verantwortung zu übernehmen. Wichtig ist dabei, dass die Verantwortlichkeiten geregelt werden.

### **7.4.3 Angebot und Qualität der Aus- und Fortbildung sichern**

Die Forderung nach einem qualitätvollen Angebot in der Lehreraus- und -fortbildung wird als weiteres Merkmal von Professionalität auf der Makroebene angesehen. Wie bereits in Kapitel 7.3.3 dargestellt, wird dieses Merkmal auch von Lehrer/innen selbst als persönliche Aufgabe gesehen, sich im Sinne einer berufsbegleitenden Fortbildung weiterzuentwickeln. Damit zeigt dieses Merkmal eine besonders starke Wechselwirkung zwischen den beiden Ebenen auf.

Demnach ist für die Befragten die Professionalität von Lehrer/innen eng mit einem guten Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten gekoppelt, das einerseits von den Lehrer/innen angenommen werden muss, andererseits aber auch vom Angebot her ein großes Repertoire anbieten muss, das die Lehrer/innen für die tägliche Arbeit professionalisiert.

Nach Meinung der Befragten beginnt Professionalität bei der Ausbildung. Professionalität wird stark im Kontext von einer guten Ausbildung gesehen. In vielen Fällen beklagen die Lehrer/innen, dass sie selbst keine gute Ausbildung, vor allem was den pädagogischen Bereich anbelangt, hatten. *„Eine gute Ausbildung wäre wünschens-*

wert. Also von der Pädagogik kriegst du da überhaupt nichts mit“ (L, E2, S. 18). Eine Ausbildung wird erwünscht, die verstärkt die psychologischen, diagnostischen Aspekte von Kindern behandelt. Gefordert wird eine frühestmögliche Zusammenarbeit von zukünftigen, auszubildenden Lehrer/innen mit Kindern, und das bereits in einer sehr frühen Phase des Studiums, weil *„wenn sie in der Klasse stehen, wissen sie, ob sie für den Beruf ungeeignet oder geeignet sind. Meist ist es zu spät, und manche Lehrer kommen gar nicht drauf, dass sie für den Beruf ungeeignet sind, und das könnte man in der Ausbildung schon vorher klären“* (SL, E0, S. 9).

Die Ansichten der Lehrer/innen gehen konform mit der Literatur zur Professionalität, die der Ausbildung als ersten Schritt der Professionalitätsentwicklung eine große Bedeutung beimisst. Nach Breidenstein, Helsper und Kötters-König (2002) ist die Diskussion um eine zufriedenstellende Lehrerausbildung so alt, wie es Lehrer/innen gibt. Ihrer Meinung nach geht es dabei *„um die Klärung substantieller Fragen nach dem zukünftigen Wissen und Können von Lehrer und Lehrerinnen, das diese für ihre pädagogische Tätigkeit und ihre pädagogische Professionalität benötigen“* (S. 11). Aus diesem Anliegen heraus muss diskutiert werden, wie die zukünftige Lehrerausbildung auszusehen hat.

Die Komplexität des Lehrberufs und die vermehrten Anforderungen an Lehrer/innen erfordern auch eine vermehrte, auf die Bedingungen des Lehrberufs angepasste Fortbildung.

Lehrerfortbildung ist eine besondere Form berufsbezogener Erwachsenenbildung, bei der es um den Erhalt und die Weiterentwicklung professioneller Qualifikationen, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen für die Tätigkeit als Lehrer/innen in der Schule geht. Nach Meyer (1997) ist *„Lehrerfortbildung das Eigenlernen von Lehrer/innen als ergänzendes Lehr-, Lernsystem, das der Gesunderhaltung im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde Schüler/innen, der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen an Schule wie der Qualifizierung für die Mitarbeit an der Schulentwicklung“* dient (S. 206).

#### 7.4.4 Unterstützung durch außerschulische Umwelten erhalten

Im Zusammenhang mit dem Merkmal „Unterstützung durch außerschulische Umwelten erhalten“, wird eine stärkere Unterstützung der außerschulischen Umwelten gefordert, die nach Aussagen der Lehrer/innen eine wichtige Voraussetzung für Professionalität darstellt. Als Umwelten werden universitäre Einrichtungen, die Eltern, die Wirtschaft, die Gewerkschaft, die Behörden, die Politik und die Medien genannt. Dabei wird von den Interviewpartner/innen angesprochen, dass sie sich mehr Unterstützung von den Universitäten und von den pädagogischen Instituten wünschen würden, ebenso wie ein stärkeres Interesse bei den Eltern. Eine intensivere Zusammenarbeit und Kontakte mit der Wirtschaft werden als förderlicher Faktor angesehen. Von der Lehrgewerkschaft, von den Behörden, von der Politik und auch von den Medien zeigen sich die Befragten enttäuscht und wünschen sich mehr Unterstützung für ihre Arbeit, geeignete Rahmenbedingungen fehlen bislang.

Allgemein herrscht der Eindruck, dass es in den letzten Jahren zu einer Verschlechterung der finanziellen Seite für Lehrer/innen gekommen ist. Diese Situation wird dafür verantwortlich gemacht, dass insgesamt ein schlechtes Klima unter den Lehrer/innen vorherrscht und viel Motivation und Wille für Neuerung weggebrochen sind. Konkret werden die Erhöhung von Lehrverpflichtungen und schlecht verhandelte Gehaltsabschlüsse genannt, die einen „*Motivationsknick bei Lehrern*“ (L, E0, S. 58) bewirken. Unzufriedenheit herrscht in Bezug auf die finanzielle Abgeltung der Arbeit als Lehrer/in vor, wie folgendes Zitat zeigt: „*Wir sind höchstens amateurhaft beim Verdienen von Geld*“ (L, E1, S. 24).

Die Bedingungen der Arbeit werden laut den Lehrer/innen immer schlechter, die Anforderungen immer höher – was ausbleibt sind die dafür notwendigen Ressourcen. Für Innovationen an Schulen ist es demnach auch wichtig, finanzielle Anreize zu schaffen. Ein erhöhtes Maß an Werteinheiten oder Sonderzahlungen würde die Leistungen honorieren, „*Dank und eine Anerkennung vom Direktor oder Landesschulrat oder von der Frau Minister reichen nicht*“ (SL, E0, S. 13).

Vor allem sehr innovative Lehrer/innen leisten sehr viel zusätzliche Arbeit, die unentgeltlich und in ihrer Freizeit passiert. „*Engagement im Lehrberuf ist gefragt, aber wird nicht honoriert. Viele arbeiten weit über ihr Maß hinaus, was aber finanziell oder auch in einer anderen Form nicht abgegolten wird*“ (L, E0, S. 46). Eine Professionalisie-

rung wird nach Aussage eines Schulleiters in der Bereitstellung und Verbesserung der Ressourcen gesehen. *„Es kann nicht sein, dass die komplette Schulentwicklungsarbeit unentgeltlich in der Freizeit abläuft. Es gibt viele Schulen, die aufgrund dessen keine Schulentwicklung machen“* (SL, E0, S. 10).

Die Forderung nach Unterstützung für Lehrer/innen lässt sich auch in der Literatur nachlesen:

Wie Fried (2002) schreibt, sieht sich Schule vor *„ständig komplizierter werdende Anforderungen gestellt“*, und er fragt sich, *„ob diese mit den vorhandenen Ressourcen bewältigt werden können“* (S. 7). Zudem schneidet der Lehrberuf im Vergleich mit anderen Berufen im Hinblick auf Karriereaussichten sehr schlecht ab. Die Einkommensgestaltung ist vorhersehbar, die Verbesserung des Lebensstandards erfolgt nicht durch berufliche Differenzierung, sondern durch Standardisierung. Die Berufspolitik ist nicht auf die Entwicklung von Aufstiegsmöglichkeiten und auf die Honorierung von Leistungen besonderer Qualität ausgerichtet, sondern es gibt identische Einkommensniveaus. Einkommensgewinne werden an objektiven Kriterien wie dem Alter gemessen, und nicht an qualifikationserhaltenden Maßnahmen wie Fortbildungsaktivitäten. Die Aufstiegsmöglichkeiten sind meist mit einem (partiellen) Ausstieg aus der Unterrichtstätigkeit verbunden, das Prestige steigt mit der Entfernung des Klassenzimmers. Die im Lehrberuf Tätigen gewinnen ihre Gratifikation für besondere Leistungen über arbeitsbezogene Erfolgserlebnisse denn über extrinsische, wie vermehrtes Einkommen oder Prestige (Wilding, 2001).

Die Gleichförmigkeit der Aufgaben im Berufsverlauf und die Konsequenzlosigkeit variierender Leistungen verbunden mit einer Karrierelosigkeit könnten ausschlaggebend sein für oft beobachtete Ermüdungen. Um Karriere mit materiellen Gratifikationen auszustatten, sollte der Einkommensverlauf mit Leistungsprämien oder Leistungszulagen aufgebessert werden, was Spielraum für eine zusätzliche Ausstattung von Funktionen bietet. Die Umsetzung dieser Forderungen ist, wie auch in anderen pädagogischen und sozialen Berufen, sehr schwierig, weil sich die Leistungsmessung als kaum objektivierbar erweist (ebd., 2001).

### 7.4.5 Kriterien für den Lehrberuf festlegen

Was macht den Lehrberuf und die Arbeit von Lehrer/innen aus? Das ist eine Frage, die die Befragten von Expert/innen beantwortet haben möchten. Es werden klare Richtlinien für den Lehrberuf, Kriterien und ein Anforderungsprofil eingefordert. Dabei soll es zu keinen allgemeinen Standards kommen, die von der Wirtschaft übernommen werden, sondern zu lehrerspezifischen Kriterien, die den Lehrer/innen Anhaltspunkte für ihre Arbeit geben. Dazu gehört ebenso die Frage, was Professionalität ist? Was ist die Aufgabe von Lehrer/innen? Oder wer ist für den Lehrberuf geeignet?

Von den befragten Lehrer/innen wird in Zusammenhang mit Professionalität gleich die Komplexität ihres Berufs mit vielen Aufgabenbereichen und Anforderungen angesprochen. Der Schulalltag wechselt ständig, die Situationen verändern sich von Stunde zu Stunde, ihr „*Schülerpublikum*“ (L, E1, S. 11) wechselt von Klasse zu Klasse. Es werden Beispiele angeführt, dass zum Beispiel ein Film, der gezeigt wird, in einer Klasse gut ankommt, in der zweiten Klasse ist derselbe Film für alle langweilig. Damit wird erklärt, dass Lehrer/innen vor der Aufgabe stehen, dass sie nie dieselbe Situation zweimal vorfinden. Das benötigt ihrer Ansicht nach Flexibilität, Erfahrung und gute Nerven. Dieser Zustand verursacht bei Lehrer/innen aber gleichzeitig viel Unsicherheit, die klarere Richtlinien für ihre Arbeit begründen.

Die Komplexität ihrer Arbeit erfordert nach Ansicht der Lehrer/innen ein klareres Anforderungsprofil, das mehr Struktur in die Arbeit bringt. Es besteht der Wunsch nach Kriterien, die festlegen, wann ihre Arbeit erfolgreich ist und wann nicht, ein „*Aufstellen von Erfolgskriterien, ohne dass man so standardisiert wird*“ (L, E2, S. 13).

Diese Anforderungen werden vor allem an die Wissenschaft und die Erziehungswissenschaft gestellt, die sich diesen Aufgaben annehmen sollen. „*Für das, glaube ich, ist es eben ganz wichtig, dass da Kriterien da sind. Was ist professionell?*“ (L, E1, S. 19).

Bildungsstandards und Kompetenzen sind ein sehr aktuelles Thema rund um das Thema Schule. Die Diskussion um Standards ist in den letzten Jahren, unterstützt durch die Entwicklung internationaler Vergleichstests wie PISA, ein intensiv diskutiertes Thema in der Politik und Wissenschaft – mit Befürworter/innen, aber auch Gegner/innen. Klieme (2003) charakterisiert Standards wie folgt: „*Sie sind präzise, verständlich und fokussieren die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausge-*

*drückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“ (S. 4). Diese Standards haben Verbindlichkeit und werden mit Evaluationen überprüft und sind dabei für internationale Vergleichstests geeignet. Ziel der Einführung von Standards – eine Entwicklung, die in allen europäischen Ländern derzeit stattfindet – ist die Steigerung der Qualität von Schule. Kritiker/innen von Bildungsstandards befürchten, wie bereits bei den befragten Lehrer/innen angesprochen, dass mit der Einführung von Standards starke Normierungen für das Lehrerhandeln und den Lehrberuf insgesamt eingeführt werden, die dem Spezifischen, dem Komplexen im Lehrberuf – durch eine Vereinheitlichung und Minimierung auf wenige normierte Standards – nicht mehr gerecht werden können.*

#### **7.4.6 Am Image arbeiten**

Bei diesem Merkmal wird von Lehrer/innen das schlechte Image angesprochen, das Lehrer/innen in der Öffentlichkeit haben. Dabei werden sie *„als Sündenbock gesehen für das, was schiefgeht“* (L, E2, S. 17). Beklagt wird die negative Berichterstattung in den Medien, die Lehrer/innen zu Sündenböcken abstempeln. Gefordert wird eine bessere Medienpräsenz und dass die Arbeit der Lehrer/innen, zum Beispiel an Tagen der offenen Tür in Schulen, an die Öffentlichkeit herangetragen wird.

Es wird eine verbesserte, positive Darstellung des Lehrberufs und der Arbeit der Lehrer/innen in der Öffentlichkeit und eine größere Präsenz mit positiven Beispielen in den Medien gefordert. Die Lehrerarbeit gehört im Sinne der Professionalität stärker bekannt gemacht und der Öffentlichkeit präsentiert. *„Wir haben quasi Propaganda mit unserer Arbeit gemacht, gegenüber den Eltern und Schülern, haben da oder dort noch einen guten Zeitungsartikel plaziert, damit das wirksam wird“* (SL, E0, S. 11). Eine positive Darstellung der Lehrerarbeit würde sich auf den Stellenwert der Lehrer/innen und gleichzeitig in einer Anerkennung ihrer Arbeit in der Gesellschaft auswirken. *„Also Ergebnisse muss man vorzeigen können, alles was ich vorzeigen kann in der Öffentlichkeit, ist gut, da wird sich jeder mehr anstrengen und ist stolz auf eine Arbeit, da kommt der Stein ins Rollen und dann wollen vielleicht andere auch mitmachen“* (L, E0, S. 50).

In Zeiten einer stärker werdenden Konkurrenz zwischen den Schulen, beim Kampf um jede einzelne Schülerin, jeden einzelnen Schüler, wird eine gute Darstellung in der Öffentlichkeit immer wichtiger. Schule muss sich vermarkten, präsentieren und vermehrt an die Öffentlichkeit.

Ein Blick in die Zeitungen zeigt, dass ein Großteil der Berichterstattung über Schule und Lehrer/innen negativ ist. „Lehrer/innen leiden unter einem Aufmerksamkeitsdefizit“ ist zum Beispiel im Standard vom 15.06.2007 zu lesen. In diesem Artikel betont die Bildungsministerin, dass sie das Image der Pädagog/innen heben möchte.

Der Spiegel vom 07.09.2004 schreibt mit Bezug auf die Lehrer/innen: *„Resigniert, überfordert – oder einfach nur faul? Der Berufsstand der Lehrer steckt in der Krise. Die Ausbildung ist praxisfern, der Unterricht von vorgestern.“* In Der Spiegel vom 10.07.2000 liest man: *„Nicht nur Schüler können brutal, böse und biestig sein. Eine Studie belegt, dass auch Pauker prügeln, pöbeln und piesacken. Nur diskreter.“* Nach Enzelberger (2001) sind Lehrer/innen derzeit die *„Prügelknaben der Nation“* (S. 280). Es gibt noch zahlreiche andere Aussagen zum Lehrerstand, die angeführten Beispiele sollen nur einen Eindruck geben. Es zeigt sich bei einer Professionalisierung des Berufsstands, dass auch mit positiven Berichterstattungen der Presse oder TV unterstützend mitgearbeitet werden könnte. Aktuelle Studien zum Image von Lehrer/innen zeigen, dass das öffentliche Image und der gesellschaftliche Status des Lehrberufs im deutschsprachigen Raum laufend abnehmen (Kraler & Schratz, 2007).

## **7.5 Resümee zur empirischen Erhebung**

*Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?* lautete die erste Forschungsfrage, die von den Lehrer/innen beantwortet wurde. Die Hypothese, dass wenn Lehrer/innen zur Professionalität befragt werden, Irritation entsteht, weil die Thematik im Bewusstsein des Alltagshandelns von Lehrer/innen keine Bedeutung hat und daher eine Auseinandersetzung nicht stattfindet, wurde nur zum Teil verifiziert.

Die Analyse der Interviewergebnisse hat gezeigt, dass die Antworten auf die Fragestellung verschiedene Reaktionen widerspiegeln: Die Hälfte der Befragten hat angegeben, dass sie mit der Frage an sich nichts anfangen können; sie reagierten irritiert,

was in einigen Fällen dazu führte, dass der Begriff an sich kritisiert wurde, wie zum Beispiel mit „blödes Wort“ oder „irritierender Begriff“. Diesen Spontanäußerungen folgte in vielen Aussagen das Argument, dass sich die Befragten in ihrem Alltag nicht mit diesem Begriff auseinandersetzen und er für sie daher keinerlei Bedeutung hat.

Es gibt auch gegenteilige Meinungen dazu, die die Hypothese falsifizieren: 50% der Befragten reagierten auf die Fragestellung sehr interessiert, selbstbewusst und sind der Ansicht, dass es sich um einen Begriff handelt, mit dem sie im Alltag zu tun haben und mit dem sie sich auseinandersetzen. Das zeigt sich in drei Interviews insofern, dass als Antworten Definitionen von Professionalität geäußert werden.

*Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?* war die zweite Forschungsfrage, die von den befragten Lehrer/innen beantwortet wurde. Den Ausgangspunkt bildet die Hypothese, dass von den Lehrer/innen verschiedene Ebenen von Professionalität angesprochen werden. Die Ausführungen zum Thema werden nicht nur auf die Person der Lehrer/innen, die Professionalität betreffend, bezogen, sondern es werden auch Merkmale genannt, die über die Person der Lehrerin, des Lehrers hinausgehen. Vorstellungen, die nach der begrifflichen Trennung der Arbeit zur Professionalisierung des Lehrberufs zählen, die Erwartungen an die Schulverwaltung, Politik und Gesellschaft werden dabei angesprochen und dementsprechende Forderungen gestellt. Wie in der Hypothese angeführt, geben die Antworten auf die Fragestellung ein breites Spektrum von Merkmalen zur Professionalität auf der persönlichen Ebene (Mikroebene) und auf der Ebene des Lehrberufs (Makroebene) wider und verifizieren damit die Hypothese. Die genannten Merkmale zur Professionalität und Professionalisierung, die in einem weiteren Schritt der Interviewanalyse den genannten beiden Ebenen zugeordnet werden, werden in den Interviews von den Befragten nicht getrennt voneinander angesprochen, sondern stehen in einer starken Wechselwirkung zueinander. In ein und derselben Interviewpassage wird von den erforderlichen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrer/innen gesprochen und beispielsweise von den schlechten Rahmenbedingungen von Schule, die ihnen die Arbeit erschweren. Forderungen, die aus der Sicht der befragten Lehrer/innen ihre Professionalität beeinflussen, die sie aber nicht beeinflussen können. Dabei wird eine Eigenschaft der Lehrer/innen sichtbar (Ausnahmen bestätigen die Regel!) – nämlich die Hilflosigkeit gegenüber dem System. Die Verantwortlichkeit jedes einzelnen Mitglieds des



Berufs als Beitrag zur Entwicklung und Gestaltung der Berufskultur ist den Aussagen der Befragten nicht zu entnehmen.

Die folgende Abbildung zeigt die Zusammenschau aller Merkmale am Schema der zwei Ebenen von Mikro- und Makroebene. Dabei wird die Unterscheidung getroffen, ob es sich um Merkmale auf der individuellen Ebene der Lehrerin, des Lehrers, die Professionalität betreffen, handelt, oder um Merkmale, die den Lehrberuf an sich ansprechen und daher der Makroebene und der Professionalisierung des Lehrberufs zugeordnet werden.

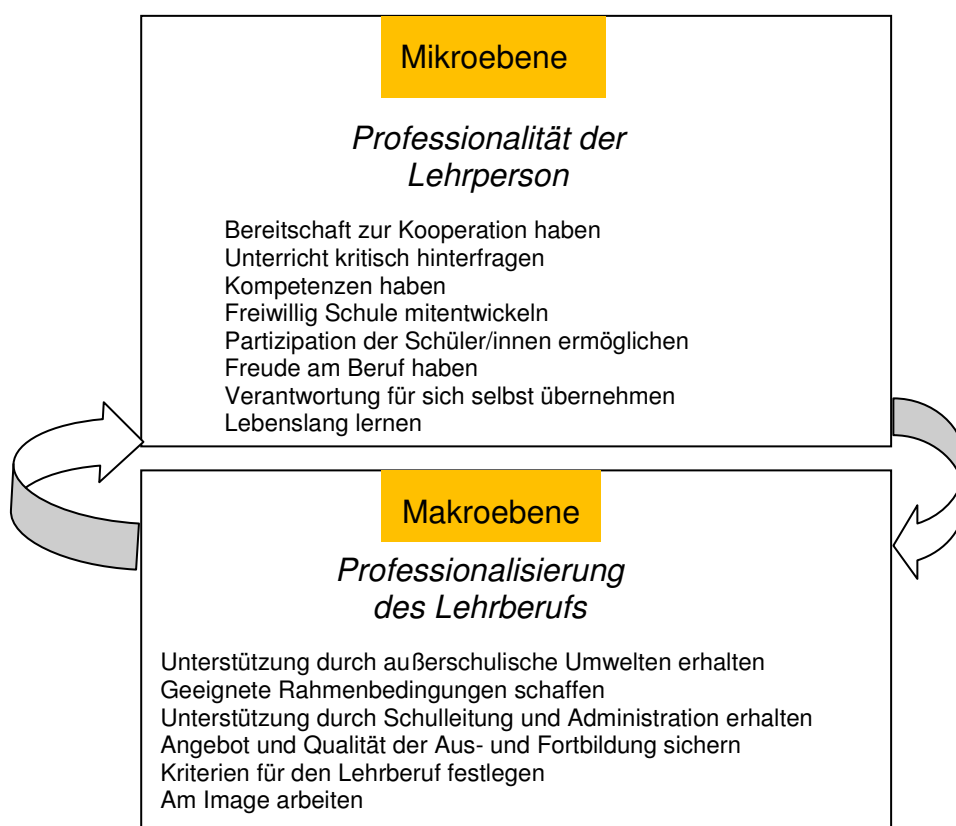


Abbildung 10: Merkmale am Schema der zwei Ebenen

*Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar?* lautete die dritte Forschungsfrage. Ein erster Vergleich wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse zu Merkmalen in Kapitel 7 dargestellt. Welche Merkmale werden genannt und was wird darüber in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur geschrieben? Dahinter steckt die Hypothese, dass die von den Lehrer/innen genannten Merkmale auch in der Literatur einen großen Stellenwert haben. Die

Hypothese kann verifiziert werden, da zu jedem genannten Merkmal der befragten Lehrer/innen Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Literatur angeführt werden können.

Ein direkter Vergleich der Ergebnisse findet in Kapitel 8 statt, in dem die erhobenen Merkmale mit den Standards nach Oser (2001) und den Komponenten des „Professionellen Selbst“ nach Bauer et al. (1999) dargestellt sind und die Fragestellung samt Hypothese nochmals aufgegriffen und beantwortet wird.

## **7.6 Sichtweise von Professionalität aus der Sicht der Lehrer/innen**

Ein Ergebnis der empirischen Erhebung ist eine Sichtweise der befragten Lehrer/innen, die sich aus den acht Merkmalen auf der Mikroebene und den sechs Merkmalen auf der Makroebene ergeben hat. Damit wird die Frage der Arbeit beantwortet, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen:

Professionalität bedeutet für Lehrer/innen lebenslang zu lernen und ihren Unterricht kritisch zu hinterfragen; eine von vielen Kompetenzen, die unter anderem für eine Zusammenarbeit mit Schüler/innen notwendig ist. Dabei handeln sie in großer Selbstverantwortung und Freude und entwickeln Schule freiwillig mit. Die Lehrer/innen erhalten bei ihrer Arbeit Unterstützung von der Schulleitung und der Administration innerhalb der Schule sowie von der Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und den Medien in finanziellen und imagemäßigen Belangen. Ein gutes Angebot an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie Kriterien für Standards im Lehrberuf werden als Voraussetzung für professionelle Lehrarbeit gesehen.

## 7.7 Checkliste mit Merkmalen

Die genannten Merkmale werden als ein Ergebnis der Erhebungen der Autorin in einer Checkliste zusammengefasst und können für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung und Praxis nutzbar gemacht werden. Die Lehrer/innen und Personen, die sich mit Schule auseinandersetzen, werden eingeladen zu reflektieren, ob die angeführten Merkmale für sie von Bedeutung sind und welche Merkmale aus ihrer Sicht nicht angesprochen werden, aber für das Thema entscheidend sind. Diese Checkliste soll kein Instrument oder Beurteilungsinstrumentarium dafür sein, wie professionell der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin ist; sie soll eine Reflexion der aufgestellten Merkmale ermöglichen, die nach den Kenntnissen aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet wurden. Es handelt sich um eine Checkliste, die ständig in Entwicklung ist und weiter ausgebaut und bearbeitet gehört. Eine Möglichkeit dafür bieten die Angebote der Lehreraus- und -fortbildung, die das Thema im Sinne einer Professionalisierung des Lehrberufs vermehrt aufgreifen, und ein verstärkter Diskurs in Zusammenarbeit mit zukünftigen und in der Praxis stehenden Lehrer/innen entsteht. Der Einsatz dieser Checkliste ist sehr vielfältig: Sie kann als persönliches Abchecken gesehen werden, sinnvoll ist es aber, die eigenen Einschätzungen mit Ergebnissen zu diskutieren und die Ergebnisse miteinander zu vergleichen, in Anlehnung an die Fragestellung: Wie beurteile ich folgende Merkmale von Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf?

Folgende Merkmale sind für mich ...	wichtig	nicht wichtig
Die Freude am Beruf		
Für mich als Person Verantwortung übernehmen, eigene Grenzen setzen und darauf schauen, dass es mir gut geht		
Fachdidaktische, pädagogische und psychologische Kompetenzen haben		
Lebenslang lernen: z.B. regelmäßig an Fortbildungsaktivitäten teilnehmen und am neuesten Stand des Wissens und der Technik bleiben		
Den Unterricht kritisch hinterfragen, z.B. Rückmeldungen von Schüler/innen und Kolleg/innen einholen		
Partizipation der Schüler/innen im Unterricht ermöglichen		

Bereitschaft, mit Kolleg/innen zusammenzuarbeiten		
Lehrer/innen sollen freiwillig entscheiden können, in welcher Form sie an der Entwicklung der Schule teilnehmen möchten		
Unterstützung der Schulleitung und Administration erhalten		
Ausreichend Ressourcen (finanzielle Mittel, PCs, Infrastruktur etc.) für Schule bereitstellen		
Unterstützung der Lehreraufgabe von den Umwelten (Behörde, Politik, Medien, Wirtschaft, Eltern ...) erhalten		
Imageverbesserung in der Öffentlichkeit durch positive mediale Darstellungen		
Standards, Kriterien zur Lehreraufgabe von Seiten der Erziehungswissenschaft und Politik festlegen		
Gutes Angebot von Lehrerauf- und -fortbildung sichern		
<p>Folgende Merkmale von Professionalität und Professionalisierung sind nicht angeführt, gehören aber aus meiner Sicht ergänzt (Bitte begründen Sie die aufgelisteten Merkmale!):</p>		

Tabelle 9: Checkliste von Merkmalen zur Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf

Die Checkliste stellt gleichzeitig den Entwurf einer neuen empirischen Untersuchung dar und wird in weiterführenden Forschungen zum Thema eingesetzt werden.

## 8 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Studie mit empirischen Ergebnissen in der Literatur ist schwierig. Der Grund liegt in der Fragestellung der Autorin, Lehrer/innen direkt zu fragen, was Professionalität für sie heißt. Diese methodische Herangehensweise konnte in der Literatur nicht wiedergefunden werden und unterstreicht das Innovative der Dissertation. Trotzdem wird ein Vergleich durchgeführt. Ziel ist es zu analysieren, inwiefern die Merkmale, die von den befragten Lehrer/innen genannt wurden, mit den Standards nach Oser (2001) und den Komponenten des „Professionellen Selbst“ nach Bauer, Kopka und Brindt (1999) übereinstimmen und welche Unterschiede sich feststellen lassen. Ein weiterer Aspekt des Vergleichs ist die Zuordnung der Ergebnisse auf die individuelle Ebene von Lehrer/innen und auf die Ebene des gesamten Lehrberufs. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse findet mit Autoren zweier großangelegter Studien statt. Die zwölf Standardgruppen nach Oser (2001) und die Komponenten des „Professionellen Selbst“ nach Bauer et al. (1999) sind im Verständnis und Sprachgebrauch der Autorin Merkmale von Professionalität. In Vorbereitung für den Vergleich zeigt die folgende Tabelle eine Gegenüberstellung der drei empirischen Erhebungen:

	„Professionelles Selbst“ nach Bauer et al. (1999)	Standards nach Oser (2001)	Eigene Erhebung von Kreis (2009)
Ziele	Professionelles Selbst als biographischer Prozess	Standards zur Lehrerbildung	Merkmale zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrer/innen
Methode	Induktive Vorgehensweise, Grounded Theory	Deduktive Vorgehensweise, Delphi-Studie	Induktive Vorgehensweise, qualitative Inhaltsanalyse
Zeitpunkt der Erhebungen	1991 bis 1995	1994 bis 2000	2002 bis 2004
Befragte Personen	Gymnasial- und Hauptschullehrer/innen in Deutschland	Auszubildende für Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I und II in der Schweiz	AHS- und BMHS-Lehrer/innen und Schulleitung in Österreich
Stichprobe und Methode(n) der empirischen Erhebung	Qualitative Untersuchung: 30 Interviews, Beobachtungen, Gespräche, Fotodokumentation	Quantitative und qualitative Untersuchung: 785 Fragebögen und 57 Interviews	Qualitative Untersuchung: 52 Interviews
Ergebnis(se)	„Professionelles Selbst“ mit definierten Komponenten	12 Standardgruppen für die Lehrerausbildung	Merkmale zur Professionalität von Lehrer/innen

Tabelle 10: Gegenüberstellung der drei Erhebungen nach ausgewählten Kriterien

## 8.1 Standards nach Oser

Oser (2001) gibt als Ziel der großangelegten Untersuchung an, die Professionalisierung des Lehrberufs voranzutreiben. Die aufgestellten Standards dienen dabei als normative Aussagen für die Lehrerausbildung, um einen Schritt in Richtung einer Neugestaltung der Ausbildung zu gehen, ausgehend von einer Erhebung des Ist-Stands in der Lehrerausbildung.

Die zwölf Standardgruppen, die sich aus 88 Einzelstandards zusammensetzen, wurden bereits in Kapitel 5 der Arbeit beschrieben und werden im Folgenden nochmals genannt:

1. *Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung*
2. *Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln [sic]*
3. *Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken*
4. *Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten*
5. *Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten*
6. *Gestaltung und Methoden des Unterrichts*
7. *Leistungsmessung*
8. *Medien*
9. *Zusammenarbeit in der Schule*
10. *Schule und Öffentlichkeit*
11. *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft*
12. *Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (S. 230)*

Das Hauptaugenmerk der Standards (Standard 1 bis 8) liegt dabei in der Arbeit der Lehrerin, des Lehrers mit Schüler/innen, die stark diagnostische und entwicklungspsychologische Kenntnisse verlangt. Dem unterstützenden Handeln im Unterricht, dem Reagieren auf Disziplinprobleme, den unterschiedlichen Formen des Lehren und Lernens, der Art und Weise der Beurteilung wird dabei eine besondere Bedeutung in der Darstellung der Standards beigemessen.

Die Selbstorganisationskraft der Lehrer/innen nach Oser (Standard 11) bezieht sich auf einen persönlichen Schutz vor Burn-out, auf persönliche Fortbildungsprogramme, auf eine effektivere Arbeit bei der Administration und auf einen großen Informationsgrad über aktuelle Entwicklungen, wie Schulerlässe. Allgemeindidaktische und fach-

didaktische Kompetenzen (Standard 12) werden als Voraussetzung für eine erfolgreiche Lehrertätigkeit gesehen und haben bei dem Modell einen wichtigen Status.

Der Standard 9 bezieht sich auf die Zusammenarbeit von einzelnen Lehrer/innen innerhalb der Schule. Der Standard 10 bezieht das Umfeld von Schule mit ein. Dabei wird den Lehrer/innen die Verantwortung dafür übertragen, wie Schule und ihre Lehrerarbeit von der Gesellschaft, der Öffentlichkeit wahrgenommen werden. Die Schule nach außen zu präsentieren, die Einbindung von Schule in das Umfeld, die Aufgabe von Schule, sich öffentlich zu präsentieren, und die Einbeziehung von Eltern sind Kriterien, die auf die Lehrerarbeit bezogen werden.

Welche Übereinstimmungen lassen sich bei den Standards nach Oser und den Ergebnissen dieser Arbeit feststellen?

Elf von den genannten zwölf Standards beziehen sich auf den Unterricht. Im Vordergrund steht die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen, der Unterricht mit den dafür notwendigen methodischen und fachdidaktischen Kompetenzen, die eine erfolgreiche Lehrperson ausmachen. Bei den Ergebnissen der Autorin werden zu den Unterrichtsstandards ebenfalls Merkmale genannt, wie beispielsweise die Partizipation von Schüler/innen im Unterricht, Kompetenzen haben und den Unterricht kritisch hinterfragen. Dabei wird der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in beiden Modellen ein großer Wert beigemessen, wie das Mitspracherecht der Schüler/innen, die Art und Weise der Zusammenarbeit, das Einholen von Feedback und ein Fach- und pädagogisch-methodisches Wissen, das einen abwechslungsreichen Unterricht ermöglicht.

Weitere Übereinstimmungen lassen sich bei dem Standard „Selbstorganisationskraft der Lehrer/innen“ feststellen, der bei den Ergebnissen der Autorin unter dem Merkmal „Verantwortung für sich selbst übernehmen“ und „Lebenslang lernen“ angesprochen wird. Diese Kriterien verlangen eine starke Reflexionsfähigkeit und Beobachtungsgabe, die nach den Standards nach Oser nicht in diesem starken Ausmaß sichtbar wird. Der Schutz vor Überlastung wird angeführt, die weiteren Kategorien betreffen aber im Sinne der Autorin den Bereich des lebenslangen Lernens, bei dem die Aufgabe der ständigen Fortbildung, das Wissen über administrative Arbeiten und schulgesetzliche Vorgaben und Kenntnisse von Computerprogrammen im Vordergrund stehen (Oser, 2001, S. 240). Die methodischen und fachdidaktischen Stan-

dards nach Oser finden sich in dem Merkmal „Kompetenzen haben“ in den Ergebnissen der Autorin wieder.

Ebenfalls eine Übereinstimmung gibt es im Bereich der Zusammenarbeit in der Schule. Nach Oser wie auch der Autorin nach ist eine Zusammenarbeit in der Schule für die Lehrperson unumgänglich. Der gegenseitige Austausch, mit Kolleg/innen und allen anderen Beteiligten in der Schule zu kooperieren, ist eine wichtige Kompetenz. Bei den Ergebnissen der Autorin wird darauf hingewiesen, dass diese Aktivitäten in der Schule nicht verordnet, sondern auf freiwilliger Basis, in Autonomie jedes Einzelnen, jeder Einzelnen stattfinden sollen und dabei überhaupt erst die Bereitschaft für Kooperationen von Bedeutung ist. Nach Oser wird die Bereitschaft für eine Kooperation vorausgesetzt. Sie weisen aber darauf hin, dass Lehrer/innen für die Schule und ihre Außenwirkung eine Verantwortung tragen und für das Image von Schule in der Öffentlichkeit verantwortlich sind. Ein Standard, der von den befragten Lehrer/innen nicht mit diesem Verständnis angesprochen wurde. Demnach wird die Arbeit am Image als Forderung an die Umwelten von Schule auf die schulexternen Personen und Institutionen ausgelagert. Der Bereich der Reflexion wird nach Oser im Zusammenhang mit dem Geben von Schülerfeedback angeführt. Die Ergebnisse der Autorin zeigen Reflexion auf verschiedenen Ebenen auf. Neben dem Schülerfeedback werden der Unterrichtsreflexion, der Selbst- und Fremdreiflexion eine größere Bedeutung zugeschrieben.

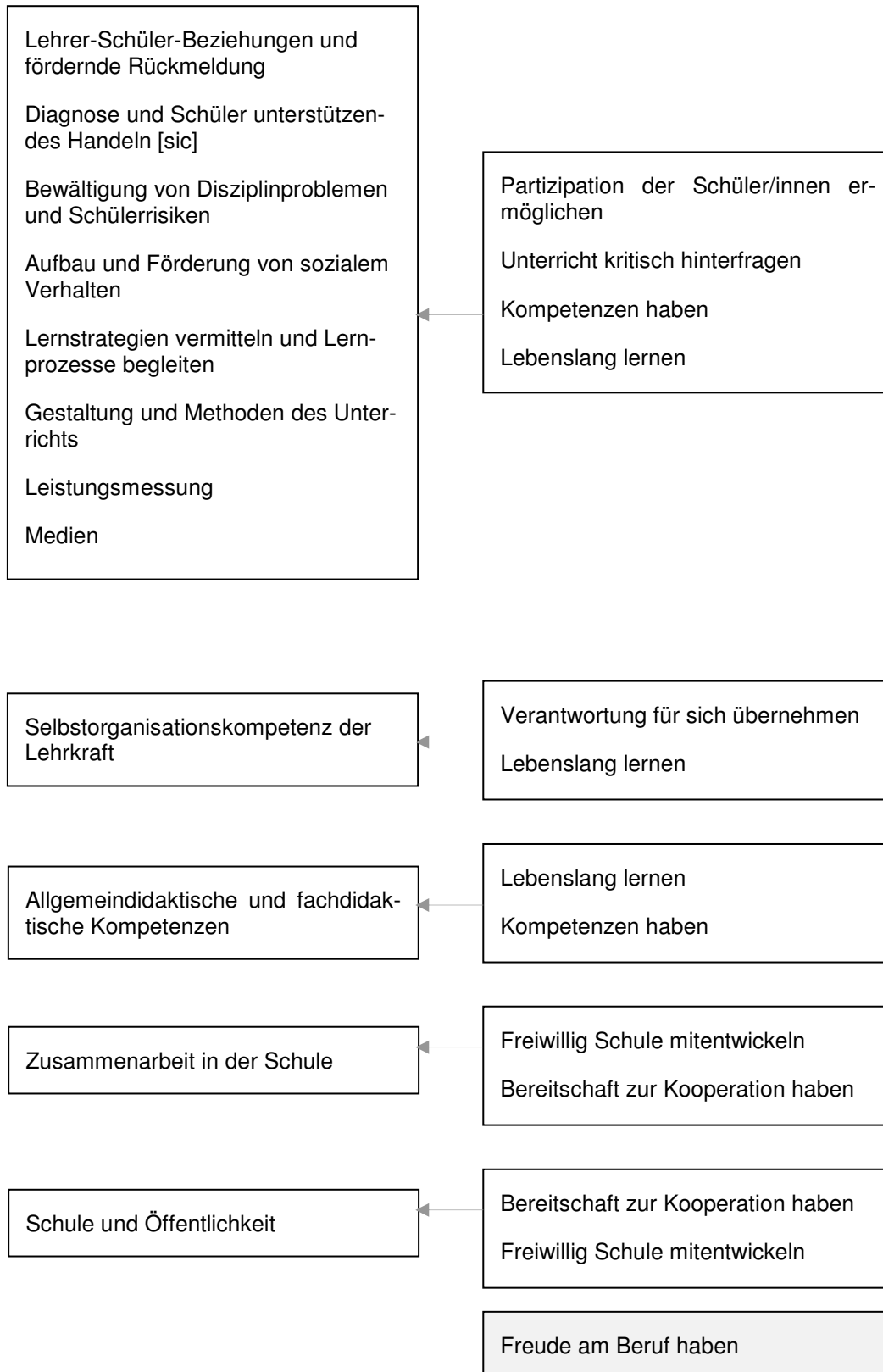
Der Vergleich lässt Unterschiede in folgenden Bereichen erkennen: Die Leistungsbeurteilung, die Bewältigung von Disziplinproblemen oder weitreichende psychologische und diagnostische Kompetenzen, die als wichtiger Bereich bei Oser angeführt werden, werden bei den Ergebnissen der Autorin nicht als eigenes Merkmal genannt, sind aber Bestandteil der Merkmale „Lebenslang lernen“ und „Kompetenzen haben“. Das einzige Merkmal, das bei Oser nicht explizit behandelt wird und auch nicht den Standards zugeordnet werden kann, ist „Freude am Beruf haben“.

Eine Zuordnung der Standards und Merkmale wird in den folgenden Darstellungen zusammenfassend aufgezeigt. Die Merkmale der Autorin werden dabei mehrfach den Standards zugeordnet. Der Grund ist der, dass viele Merkmale, wie zum Beispiel „Kompetenzen haben“ oder „Lebenslang lernen“, Merkmale sind, die den verschiedenen Standards nach Oser zugeordnet werden können.



## Oser

## Kreis



## 8.2 Professionelles Selbst nach Bauer

Bauer, Kopka und Brindt (1999) haben sich zum Ziel gesetzt, mit dem „Professionellen Selbst“ das professionelle pädagogische Handeln von Lehrer/innen zu charakterisieren. Dabei fließen verschiedene Kompetenzen, die das „Selbst“ bestimmen und definieren, in ihre Ausführungen ein. Die inhaltlichen Aussagen dazu sowie die empirischen Untersuchungen, die von Bauer und seinem Team durchgeführt wurden, befinden sich in Kapitel 5.4.1.3 der Arbeit. Einen Überblick über die Komponenten des „Professionellen Selbst“ gibt die abschließende Version des Modells des professionellen Handelns der Autoren, auf die der anschließende Vergleich aufgebaut ist.

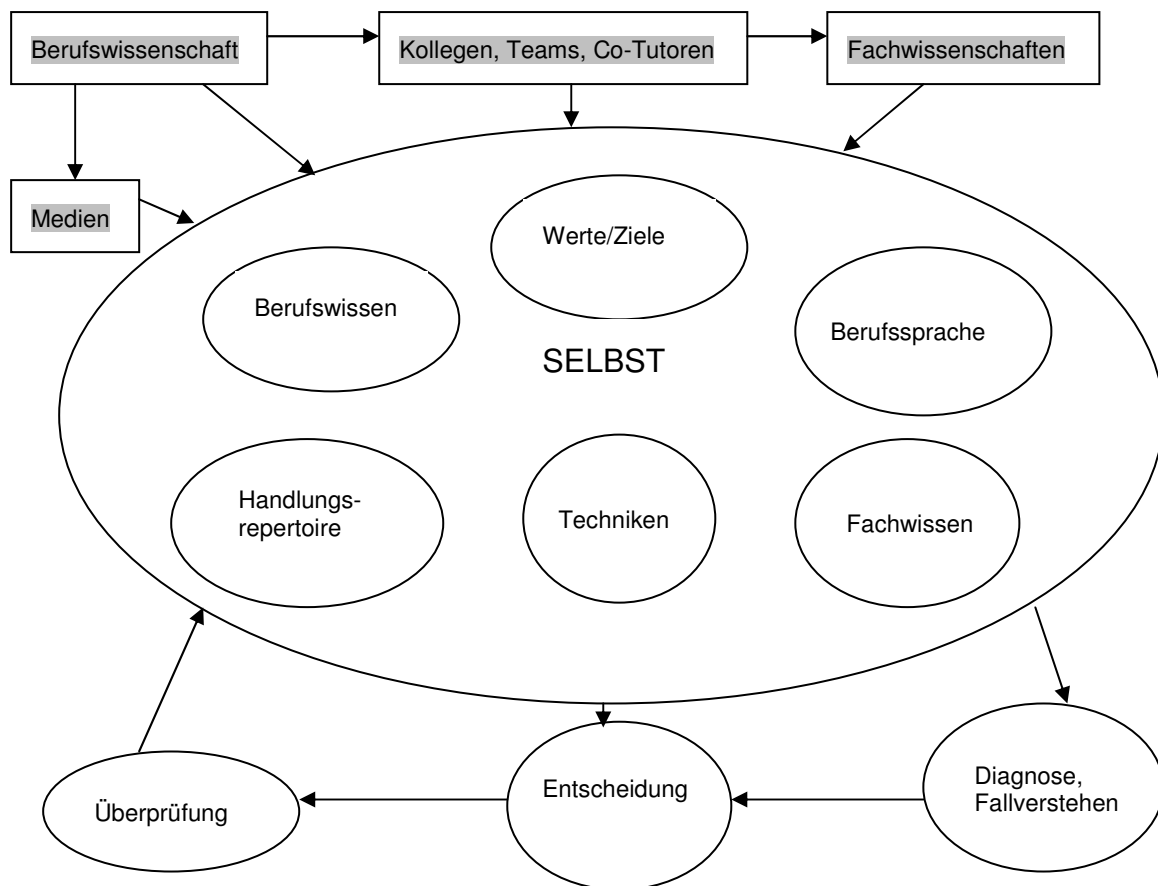


Abbildung 11: Modell des professionellen pädagogischen Handelns nach Bauer et al. (1999, S. 97)

Die angeführten Komponenten befinden sich zum Großteil auf der individuellen Ebene des Lehrers, der Lehrerin. Der professionelle Lehrer, die professionelle Lehrerin hat demnach ein Fachwissen, welches eine Diagnose und ein Fallverstehen im Sinne Oevermanns (siehe Kapitel 3.3.3) impliziert. Die Entscheidungen des Handelns

mitsamt einer Überprüfung werden eingefordert, da sie die Handlungen der Lehrer/innen bestimmt. Dabei spielen Werte und Ziele sowie eine eigene Berufssprache als Grundlage für das Handeln der Lehrkraft eine entscheidende Rolle. Die Medien, die Berufswissenschaft, Fachwissenschaft, Kollegen, Teams und Co-Tutoren befinden sich außerhalb des Selbst (Komponenten, die in grauer Farbe in der Abbildung 11 dargestellt sind) und zeigen mit der Pfeilrichtung an, dass es sich um „*externe Faktoren*“ (Bauer, et al. 1999, S.99) handelt, die das Selbst bestimmen. Die Diagnose und das Fallverstehen, die Entscheidung und Überprüfung befinden sich ebenfalls außerhalb des Selbst, sind aber näher definierte Komponenten und beziehen sich auf die individuelle Ebene. Das Wissen der Lehrenden benötigt darüber hinaus ein vielfältiges Handlungsrepertoire und Techniken, die als wesentliche Komponenten nach Bauer genannt werden und das Modell mitbestimmen. Die Organisation Schule wird bei der Entwicklung hin zum „*Professionellen Selbst*“ miteinbezogen, in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium, zum Beispiel in Form von Teamarbeit.

Ein Vergleich mit den Merkmalen der Autorin ist daher auf der individuellen Ebene (Mikroebene) der Lehrer/innen und auf der Ebene des Lehrberufs (Makroebene) möglich. Viele Komponenten des „*Professionellen Selbst*“ sind Merkmale, die von den Lehrer/innen bei den Interviews der Arbeit genannt wurden, wie die folgenden Ausführungen zeigen:

Eine Übereinstimmung der Ergebnisse lässt sich beim Handlungsrepertoire, Fachwissen und Berufswissen und Techniken feststellen, die mit dem Merkmal „*Kompetenzen haben*“ und „*Lebenslang lernen*“ in Beziehung gesetzt werden können. Die Diagnose das Fallverstehen, das mit welche nach Bauer in Anlehnung an Oevermann angewendet werden, erklären die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen nach bestimmten Werten und Zielen, die Entscheidungen und Überprüfungen bedingen, und können demnach mit dem Merkmal „*Partizipation der Schüler/innen ermöglichen*“ und den „*Unterricht hinterfragen*“ gleichgesetzt werden.

Der Zusammenarbeit innerhalb der Organisation Schule in Form von Teamarbeit und Kollegialität wird ebenfalls ein wichtiger Platz zugewiesen, auch wenn nach den Autoren die „*Bereitschaft zur Kooperation*“ und die Entscheidung „*freiwillig Schule mitzuentwickeln*“, nicht explizit Erwähnung finden. Andere Merkmale werden bei den Autoren nicht direkt angesprochen; auch wenn es bei ihrer Beschreibung explizit um das professionelle Selbst und dessen Entwicklung geht. Es handelt sich dabei um

persönliche Komponenten nicht wie „Freude am Beruf haben“ oder „Verantwortung für sich selbst übernehmen“. Der Schwerpunkt liegt bei Bauer auf dem Aneignen von Wissen und der Reflexion von Handlungsrepertoires, die nach bestimmten Werten und Zielen eingesetzt werden.

Die Berufssprache ist bei Bauer et al. (1999) eine wichtige Komponente, die als Teil des „Professionellen Selbst“ seine Bedeutung hat. Dieser Aspekt wird bei den Merkmalen der Autorin nicht angesprochen. Die Berufssprache als Komponente des „Professionellen Selbst“ findet bei den Merkmalen der Autorin keine Erwähnung. Auf der anderen Seite finden Merkmale zur Professionalität, wie die „Bereitschaft zur Kooperation zeigen“, „Freiwillig Schule mitentwickeln“, „Verantwortung für sich selbst übernehmen“ und „Freude am Beruf haben“, bei den Autoren keine Erwähnung.

Auf der Ebene des Lehrberufs, der Makroebene, lassen sich alle Merkmale den Komponenten der Autoren zuordnen. Die Komponenten Medien, Kollegen, Teams und Co-Tutoren können mit den Merkmalen „Am Image arbeiten“, „Unterstützung durch Schulleitung und Administration erhalten“ und „Geeignete Rahmenbedingungen schaffen“ verglichen werden. Die Fach- und Berufswissenschaft wird mit den Merkmalen „Kriterien für den Lehrberuf erstellen“, das „Angebot und Qualität der Aus- und Fortbildung sichern“ und mit dem Merkmal „Unterstützung außerschulischer Umwelten erhalten“ gegenübergestellt.

Der folgende zusammenfassende Vergleich zeigt eine Gegenüberstellung der Komponenten nach Bauer et al. (1999) und den Merkmalen der Autorin auf. Die Darstellung ist unterteilt in die Mikroebene und Makroebene. Die grau markierten Bereiche der Mikroebene symbolisieren diejenigen Merkmale und Komponenten, die entweder bei der Erhebung der Autorin oder bei den Autoren nicht erwähnt werden.

# MIKROEBENE

Bauer, Kopka und Brindt

Kreis

Fachwissen  
Berufswissen  
Techniken  
Handlungsrepertoire

Kompetenzen haben  
Lebenslang lernen



Werte/Ziele  
Diagnose, Fallverstehen mit Reflexion  
Entscheidung  
Überprüfung

Unterricht kritisch hinterfragen  
Partizipation der Schüler/innen ermöglichen



Berufssprache

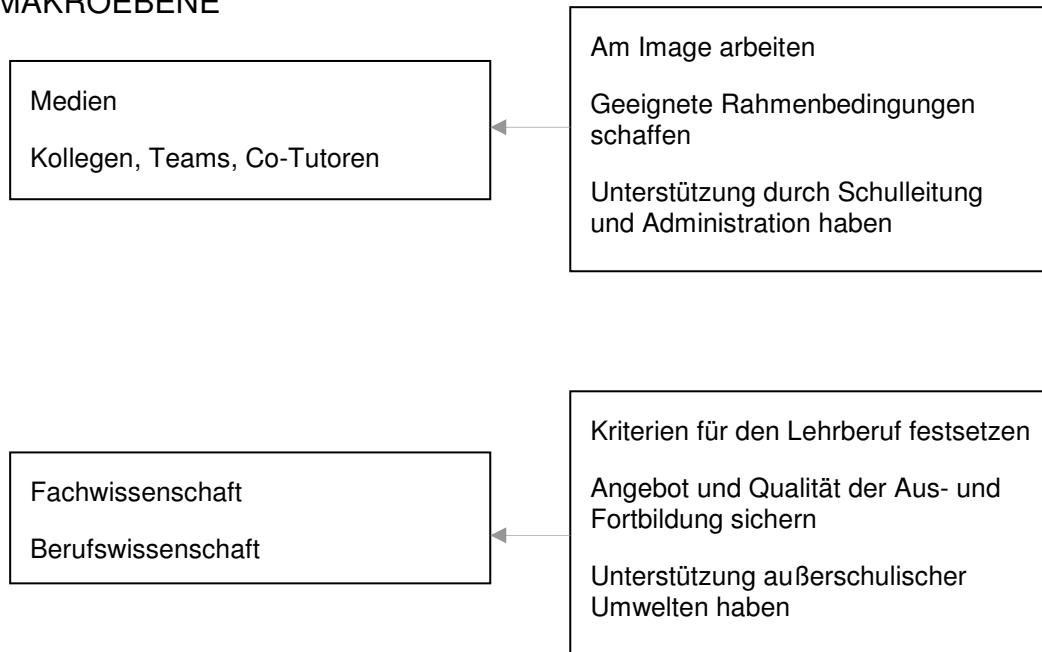
Freiwillig Schule mitentwickeln

Verantwortung für sich selbst übernehmen

Freude am Beruf haben

Bereitschaft zur Kooperation haben

## MAKROEBENE



### 8.3 Zusammenfassung des Vergleichs

Der Vergleich der Merkmale mit den beiden genannten Studien nach Oser (2001) und Bauer et al. (1999) lässt in vielen Fällen Übereinstimmungen feststellen, auch wenn die Benennungen der Standards, Komponenten und Merkmale unterschiedlich sind.

Viele Standards nach Oser, Komponenten nach Bauer und Merkmale der Dissertation finden sich als Ergebnis aller drei Untersuchungen wieder, wie beispielsweise die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit innerhalb der Schule, Wissen und Kompetenz sowie eine Reflexion des Lehrerhandelns. Bei der Autorin werden allerdings vertieft Bedingungen aufgezeigt, die eine Kooperation auf Schulebene erst ermöglichen. Nämlich eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit und eine freiwillige Entscheidung jeder Lehrperson für sich, ob und in welcher Form auf Schulebene mitgearbeitet wird. Bei den Autoren der Vergleichsstudien werden diese Bedingungen vorausgesetzt.

Die Ergebnisse aller Untersuchungen beziehen sich hauptsächlich auf die Person der Lehrkraft in ihrer Arbeit im Unterricht, also auf die Mikroebene. Die Untersuchungsergebnisse von Oser zeigen das differenzierteste Bild, was Lehrkräfte in der täglichen Arbeit mit Schüler/innen können und wissen müssen, um professionell zu arbeiten, auf. Bei Bauer et al. (1999) lässt die Bezeichnung „Professionelles Selbst“

auf den ersten Blick vermuten, dass es sich bei diesem um Komponenten handelt, die sehr persönliche Eigenschaften der Professionalität von Lehrer/innen ansprechen. Das ist bei dem Modell der Autorin aber nicht der Fall. Das Hauptaugenmerk liegt bei den Lehrerkompetenzen, die durch ein Handlungsrepertoire näher bestimmt werden. Dafür werden im Gegensatz zu Oser sogenannte externe Faktoren, die der Makroebene des Berufs zugeordnet werden können, mitberücksichtigt. Bei den Ergebnissen der Autorin spielen Kompetenzen, wie Wissen und Können, und die Zusammenarbeit mit den Schüler/innen ebenfalls eine große Rolle. Der Person der Lehrkraft selbst wird aber ein besonderer Stellenwert beigemessen. Eine Persönlichkeitsentwicklung, eine Verantwortung für ihr Wohlbefinden und die Freude am Beruf werden in diesem Zusammenhang angeführt. Die persönliche Komponente von Professionalität wird damit vor allem bei der Untersuchung der Autorin sichtbar. Das ist eine Folge des Forschungsinteresses der Autorin, indem Lehrer/innen selbst, im Unterschied zu den vergleichenden Beispielen, zur Professionalität befragt werden.

In den beiden Vergleichsstudien wird nicht sichtbar, wie wichtig das Wohlergehen und die Freude für die Lehrpersonen in ihrem Beruf sind.

Bei den genannten Vergleichsbeispielen wird der Ebene des Berufs, der Makroebene, in der Auseinandersetzung mit der Frage, was Professionalität ist, keine große Bedeutung beigemessen; der Fokus wird auf die Ebene der handelnden Personen, auf ihre Professionalität und Professionalitätsentwicklung, gelegt und damit der Gesamtblick auf das Thema nicht in dem Maße berücksichtigt, wie bei den Ergebnissen der Autorin.

Der Vergleich hat mit sich gebracht, dass Lehrer/innen, die direkt nach ihrem Professionalitätsverständnis befragt werden, zum Großteil dieselben Merkmale von Professionalität als Ergebnis aufzeigen wie in den Vergleichsstudien – der Standardentwicklung nach Oser (2001) und dem „Professionellen Selbst“ nach Bauer et al. (1999). Damit ist die dritte Forschungsfrage, die der Arbeit zugrunde liegt, nämlich *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar?* beantwortet. Die Frage wurde ergänzt mit der Hypothese, dass die von den Lehrer/innen genannten Merkmale auch in der einschlägigen Literatur einen großen Stellenwert haben und sich nur in einigen Merkmalen unterscheiden. Der Vergleich mit den Er-

gebnissen der Studien nach Oser (2001) und Bauer et al. (1999) hat gezeigt, dass die Hypothese verifiziert ist.

### 8.3.1 Berufsethos

Bei der Analyse der Ergebnisse und bei ihrem Literaturstudium zum Thema ist der Autorin aufgefallen, dass die Forderung nach einem explizit ausgesprochenen Berufsethos keinen Niederschlag findet, auch nicht bei den geführten Interviews dieser Arbeit. Es handelt sich um ein Kriterium, das bei den traditionellen Professionen der Ärzt/innen und Jurist/innen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und nach Zuta-vern (2001), einem Dissertanten von Oser, folgend definiert wird: *„Berufsethos bezeichnet selbst- oder fremdgesetzte Normen, die von Berufsleuten in der Ausübung ihres Berufs beachtet werden oder werden sollten“* (S. 12). Aber auch zwischen dem Lehrberuf und der Ethik besteht nach Oser (2001b) ein enger Zusammenhang. Dieser Ansicht ist auch Schwänke (1988), resultierend aus der Situation der Lehrkraft, dass sie Macht, Kompetenzen und Wissen gegenüber ihren Schüler/innen besitzt.

Bis heute gibt es keinen sogenannten ethischen Kode, nach dem sich alle Lehrer/innen richten müssen, auch wenn die große Verantwortung in ihrer Tätigkeit hervorgehoben wird: *„Der Lehrerberuf darf kein Beruf wie jeder andere sein. Der Lehrer kann die geforderten Erziehungsziele nur verwirklichen, wenn er als Person hinter den vermittelten Werten und Normen steht und dies den Schülern deutlich macht ... Er muß bereit sein, persönliche Verantwortung gegenüber Eltern, Schule, Staat und Gesellschaft zu übernehmen ...“* (Schwänke, 1988, S. 88).

Die Forderung nach einer Berufsethik im Lehrberuf ist ein Thema in der Literatur, das von einzelnen Autor/innen aufgegriffen wird, die Aussagen dazu bleiben jedoch nebeneinander stehen und haben bisher keine einheitliche Vorgehensweise, was unter Berufsethik des Lehrberufs zu verstehen ist, mit sich gebracht.

Krainz-Dürr (1999) betont, dass es dem Lehrberuf nicht gelungen ist, neben einem speziellen beruflichen Wissen auch eine berufliche Ethik einzurichten. Zuta-vern (2001) behauptet, dass der Begriff des Lehrerethos mit seinen moralischen Aspekten Lehrer/innen nur wenig bewusst ist, auch wenn sie durchschnittlich alle zwei Minuten im Unterricht eine Entscheidung zu treffen haben. Derzeit liegt die Kontrolle bei den Lehrer/innen selbst; von einem Verhaltenskodex, oder von wie bei Ärzt/innen vor-



handenen Standesregeln, die von einem Berufsverband kontrolliert werden, kann man nicht sprechen. Die Kontrolle über die Einhaltung bestimmter berufsethischer Grundsätze wird bei den sogenannten klassischen Professionen von den Berufsverbänden übernommen, die im Zusammenhang mit dem Lehrberuf keine große Rolle spielen (Schwänke, 1988).

Auf den Lehrberuf umgelegt, bedeutet ein ethischer Kode nach Meyer (1997), sich einem Berufsstand verpflichtet zu fühlen, mit gemeinsamen Grundüberzeugungen, die historisch gewachsen sind und damit das Bild in der Gesellschaft mitbestimmen. In diesem Zusammenhang wird auch von der „Idee von Schule“ oder von der „Schulphilosophie“ in der Literatur gesprochen, dem sogenannten pädagogischen Ethos von Schule, das sich aus den ethischen Kodes der einzelnen Lehrer/innen und Schüler/innen zusammensetzt. Das pädagogische Ethos steht für das Recht auf Gleichheit und Unterscheidung, das Recht auf Geborgenheit und Aufbruch, die Pflicht zur Kooperation und das Recht auf Widerstand. Grunder (2002) spricht von der Notwendigkeit, den Wandel im Unterricht dahingehend zu gestalten, dass man sich von einem an der Sache orientierten und nach instrumentell-technischen Kriterien organisierten zu einem am Menschen nach ethischen Kriterien orientierten Lehren und Lernen hinwendet.

Das Thema der Ethik wird beim Standardmodell nach Oser nicht direkt angesprochen, auch wenn er sich in seinen Publikationen sehr stark mit dem Thema auseinandersetzt. Dabei geht es ihm nicht darum, „aus Lehrpersonen moralische Helden und Heldinnen zu machen“ (Oser, 2001a, S. 9). Ethos wird als sogenanntes Verfahren gesehen, das für die unterschiedlichen Berufsgruppen, wie auch den Lehrberuf, unterschiedlich zur Anwendung kommt. Die Moral wird nach Oser als Verantwortung beim Handeln gesehen und bezieht sich auf eine Vielzahl von Entscheidungen, die zu fällen sind, wenn im beruflichen Umfeld gehandelt wird und dabei ein falsches Verantwortungsbewusstsein, Verletzungen, Diskriminierungen entstehen. Demnach wird ein berufliches Wissen, aber auch ein moralisches Verfahrenswissen benötigt, nach Oser eine professionsmoralische Komponente, die situationsgebunden ist. Eine Berufsmoral wird dabei aber nicht als Alltagsmoral ausgelegt und beruht auf einem Wissen der Beteiligten, das mit Fürsorglichkeit gegenüber den Schüler/innen, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen, Verantwortung und Engagement charakterisiert wird.

Oser (2001b) fordert in diesem Zusammenhang, dass neben einer didaktischen und praktischen Ausbildung ein Berufsethos für den Lehrberuf vermittelt wird, das bisher aber noch wenig Verankerung in der Ausbildung gefunden hat und selbst beim Autor in seinen Standardgruppen nicht aufscheint. Auch Bauer et al. (1999) beschäftigen sich sehr stark mit Werten und Zielen im Zusammenhang mit dem professionellen Selbst, das sich in der Komponente von Werten und Zielen widerspiegelt, aber in ihrem abschließenden Modell nicht erwähnt wird.

Bei der Untersuchung der Autorin werden einige Merkmale eines Lehrerhandelns im Sinne einer Berufsethik angesprochen, das Wort Ethik kommt aber in keinem der Interviews vor. Merkmale, die eine Ethik mitberücksichtigen, sind zum Beispiel ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Schüler/innen und sich selbst in der täglichen Arbeit als Lehrer/in.

## 9 RESÜMEE

Die Ausgangsfrage der Dissertation, „Professionalität: Was ist das?“, wirft die Frage auf, was denn eigentlich unter Professionalität im Lehrberuf zu verstehen ist. Die zahlreichen Publikationen zu diesem Thema in der Wissenschaft, die bislang unterschiedliche Verwendung der meistverwendeten Begriffe Professionalität und Professionalisierung sowie die widersprüchlichen Aussagen von Lehrkräften zeigen, dass es keine befriedigende Antwort auf die Frage des Titels der Dissertation gibt.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Begriffe der Professionalität, der Professionalitätsentwicklung, der Profession und der Professionalisierung erklärt und ein Schema entwickelt, das ausgehend von der Trennung der Begriffe Professionalität und Professionalisierung zwei Ebenen der Betrachtung anspricht. Nämlich die der Mikroebene, die Professionalität einzelner Lehrer/innen betreffend, und die Professionalisierung, die die Ebene des gesamten Lehrberufs, die Makroebene, beschreibt. Neben einer sprachlichen Regelung ist es demnach wichtig zu klären, von welcher Ebene in der jeweiligen Diskussion gesprochen wird. Ein aus der Sicht der Autorin wichtiger Schritt, der bisher in der einschlägigen Literatur nicht nachzuvollziehen ist.

Gerade in dieser auf unterschiedlichen Ebenen angelegten Auseinandersetzung liegt die Möglichkeit einer nach Ebenen trennenden, aber vernetzten Qualitätsentwicklung, sprich Professionalisierung im Lehrberuf und seiner Berufsangehörigen. In einem Beruf, der in seiner Heterogenität und Vielschichtigkeit von kaum einem anderen Beruf übertroffen wird, was wiederum die Komplexität und die Herausforderung mit dem Thema mit sich bringt. In einer historischen Betrachtungsweise, in der die Entwicklungen des Lehrberufs, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen der Berufsangehörigen aufgezeigt werden (siehe Kapitel 4), wird die heutige Situation in der Auseinandersetzung nachvollziehbarer und begründet in Anlehnung an Gehrman (2003) die Vorgehensweise der Autorin.

Ziel der Dissertation ist es, für die sehr breit gestreute, über Wissenschaftsdisziplinen hinausreichende Auseinandersetzung, einen Beitrag zur Diskussion zu leisten und einen Forschungsansatz aufzugreifen, der sich in der bisherigen Diskussion nicht widerspiegelt, mit einer klaren Positionierung anhand des Schemas unter Verwendung definierter Begriffe und unter aktiver Einbeziehung der Lehrermeinungen zum Thema.

Der merkmalsorientierte Ansatz, der strukturfunktionalistische Ansatz, der strukturtheoretische Ansatz und der interaktionistische Ansatz (siehe Kapitel 3) sind theoretische Ansätze, die der Arbeit zugrunde liegen.

Es gibt viele empirische Untersuchungen (siehe Kapitel 5), die sich auf die Kompetenzen wie Wissen und Handeln von Lehrer/innen, ihre Aufgaben und die Zufriedenheit im Beruf beziehen. Damit wird der Beruf in seiner Eigenart, seinen Charakteristika greifbarer, was in der Auseinandersetzung und Spezifizierung des Lehrberufs im Sinne einer Professionalisierung eine wichtige Funktion hat.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt aber bislang ohne die direkt Beteiligten – ohne diejenigen Personen, die eine große Mitverantwortung bei der Entwicklung des Berufs aufweisen – nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, die Expert/innen in ihrem Beruf. Sie werden in der Regel zu ausgearbeiteten Konzepten befragt, ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen von Professionalität werden aber nicht direkt angesprochen. Aus der Sicht der Autorin ist diese Herangehensweise der Wissenschaft der Grund dafür, dass sich Lehrer/innen nicht ausreichend mit dem Thema auseinandersetzen. Die befragten Lehrer/innen sahen in den Interviews das Thema oft als Trend, der wie vieles andere auch wieder vorbeigehen wird. Die direkte Konfrontation der Lehrer/innen mit dem Thema ist auch keine leichte. Die Gespräche haben gezeigt, dass Lehrer/innen oft sehr ablehnend reagieren, wenn es um die Frage geht, was man denn unter Professionalität versteht. Aber trotz dieser anfänglichen Ablehnung und Unsicherheit haben Lehrer/innen eine Vorstellung von Professionalität, die im Verlauf der Interviews auch zum Ausdruck gekommen ist und als Ergebnisse, nämlich als Merkmale zur Professionalität und Professionalisierung und als Sichtweise zur Professionalität und als Checkliste, vorliegen.

Wie die Vergleiche mit den Standards von Oser und dem „Professionellen Selbst“ um die Forschungsgruppe von Bauer gezeigt haben, sind die Ergebnisse, auch wenn sie von der Erhebung und der Herangehensweise unterschiedlich sind, größtenteils dieselben Merkmale des Lehrerseins. Das unterstützt wiederum die Ansicht der Autorin, dass Lehrer/innen vermehrt in Entwicklungen, die den Beruf und das Handeln der Personen selbst betreffen, in bestimmte Fragestellungen der wissenschaftlichen Community miteingebunden und damit direkt nach den Vorstellungen, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen, angesprochen werden sollen; im Hinblick

darauf, dass mit einer aktiveren Einbeziehung der Lehrkräfte die Akzeptanz und das Wissen zum Thema verstärkt wird.

Der Fokus der Arbeit liegt auf der Ebene der Professionalität von Lehrer/innen. Dafür wurde ausgehend von einem intensiven Literaturstudium ein Forschungsansatz gewählt, der Lehrer/innen als Expert/innen betrachtet und direkt zum Thema befragt. Diese Herangehensweise zeigt sich auch im Titel der Dissertation, indem die Praxis, nicht wie sonst üblich die Theorie, in der Reihenfolge der Darstellung vorangestellt ist. Die Forschungsfragen unterstreichen die Vorgehensweise der Autorin.

*Wie reagieren Lehrer/innen auf die Frage nach Professionalität?* lautete die erste Forschungsfrage, die von den Lehrer/innen beantwortet wurde. Die Hypothese, dass wenn Lehrer/innen zur Professionalität befragt werden, Irritation entsteht, weil die Thematik im Bewusstsein des Alltagshandelns von Lehrer/innen keine Bedeutung hat und daher eine Auseinandersetzung nicht stattfindet, wurde nur zum Teil verifiziert. Die Analyse der Interviewergebnisse hat gezeigt, dass die Antworten auf die Fragestellung zwei Reaktionen widerspiegeln: die Hälfte der Befragten haben angegeben, dass sie mit der Frage an sich nichts anfangen können; sie reagierten irritiert, was in einigen Fällen dazu führte, dass der Begriff an sich kritisiert wurde, wie zum Beispiel mit „blödes Wort“ oder „irritierender Begriff“. Diesen Spontanäußerungen folgte in vielen Aussagen das Argument, dass sich die Befragten in ihrem Alltag nicht mit diesem Begriff auseinandersetzen und er für sie daher keinerlei Bedeutung hat.

Es gibt auch gegenteilige Meinungen dazu, die die Hypothese falsifizieren: 50% der Befragten reagierten auf die Fragestellung sehr interessiert, selbstbewusst und sind der Ansicht, dass es sich um einen Begriff handelt, mit dem sie im Alltag zu tun haben und mit dem sie sich auseinandersetzen. Das zeigte sich in drei Interviewerhebungen insofern, dass als Antworten Definitionen von Professionalität geäußert wurden.

*Was verstehen Lehrer/innen unter Professionalität?* war die zweite Forschungsfrage, die von den befragten Lehrer/innen beantwortet wurde. Den Ausgangspunkt bildet die Hypothese, dass von den Lehrer/innen verschiedene Ebenen von Professionalität angesprochen werden. Die Ausführungen zum Thema werden nicht nur auf die Person der Lehrer/innen, die Professionalität betreffend, bezogen, sondern es werden auch Merkmale genannt, die über die Person der Lehrerin, des Lehrers hinausgehen.

Vorstellungen, die nach der begrifflichen Trennung der Arbeit zur Professionalisierung des Lehrberufs zählen, die Erwartungen an die Schulverwaltung, Politik und Gesellschaft werden dabei angesprochen und dementsprechende Forderungen gestellt. Wie in der Hypothese angeführt, geben die Antworten auf die Fragestellung ein breites Spektrum von Merkmalen zur Professionalität auf der persönlichen Ebene und auf der Ebene des Lehrberufs wieder und verifizieren damit die Hypothese.

Als Ergebnis der Arbeit, unter Berücksichtigung der acht Merkmale auf der Mikroebene und der sechs Merkmale auf der Makroebene wird folgende Sichtweise von Professionalität aufgestellt, die die Frage beantwortet, was Lehrer/innen unter Professionalität verstehen:

Professionalität bedeutet für Lehrer/innen lebenslang zu lernen und ihren Unterricht zu hinterfragen; eine von vielen Kompetenzen, die unter anderem für eine Zusammenarbeit mit Schüler/innen notwendig ist. Dabei handeln sie in großer Selbstverantwortung und Freude und entwickeln Schule freiwillig mit. Die Lehrer/innen erhalten bei ihrer Arbeit Unterstützung von der Schulleitung und der Administration innerhalb der Schule sowie von der Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und den Medien in finanziellen und imagemäßigen Belangen. Ein gutes Angebot an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie Kriterien für Standards im Lehrberuf werden als Voraussetzung für professionelle Lehrarbeit gesehen.

Ausgehend von dieser Sichtweise wurde die sogenannte Checkliste mit Merkmalen zur Professionalität zusammengestellt. Sie soll ein Instrument für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema in der Lehreraus- und -fortbildung sein.

Die dritte Forschungsfrage beschäftigte sich mit der Frage *„Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Professionalität sind im Vergleich der Lehreraussagen mit Aussagen und Modellen in der Literatur feststellbar?“*

Ein erster Vergleich mit Aussagen aus der einschlägigen Literatur wurde im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse zu den Merkmalen in Kapitel 7 aufgezeigt. Welche Merkmale werden genannt und was wird darüber in der wissenschaftlichen Literatur geschrieben? Sind es Merkmale, die auch in der wissenschaftlichen

Literatur ein Thema sind, und gibt es Merkmale, die von den Lehrer/innen genannt werden, aber in der Literatur keine Rolle spielen? Dahinter steckt die Hypothese, dass die von den Lehrer/innen genannten Merkmale auch in der Literatur einen großen Stellenwert haben. Die Hypothese kann verifiziert werden, da zu jedem genannten Merkmal der befragten Lehrer/innen Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Literatur angeführt werden konnten.

Ein direkter Vergleich der Merkmale zur Professionalität fand mit Oser und Bauer, Kopka und Brindt statt, die ausgehend von ihren empirischen Untersuchungen ebenfalls zu Ergebnissen in der Professionalitätsforschung von Lehrer/innen gekommen sind (siehe Kapitel 8), die großteils mit den Aussagen der befragten Lehrer/innen übereinstimmen.

Sowohl die eigene Untersuchung als auch die beiden Vergleichsstudien werden im Sinne von Tenorth (2006) durchgeführt: weg vom unmöglichen Lehrberuf hin zu den Charakteristika des Berufs und diese als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung heranziehen. Ergebnisse daraus sind professionelle „Schemata“, sogenannte Muster der *„Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlecht reden darf noch als Wissen unter komplex bestimmen sollte“* (S. 590). Zu bestimmen auch als *„Weisheit der Praxis“* (S. 590).

## 10 AUSBLICK

Den Prototyp eines idealen erfolgreichen Lehrers, einer Lehrerin gibt es nicht. Zu komplex sind die biographischen Prozesse und Verläufe eines Lehrerlebens, zu unterschiedlich die Klientel, die sich von Klasse zu Klasse verändert. Die Lehrertätigkeit ist keine eindeutig steuerbare Tätigkeit. Sie ist gekennzeichnet durch Unwissenheit des Erfolgs und erfordert viel Offenheit. Der reflexive Umgang mit diesen Unterschiedlichkeiten ist für die Professionalität des Lehrerhandelns zentral. Trotz der Komplexität und Differenziertheit des Lehrberufs ist es aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Unzufriedenheit von Lehrer/innen, Schüler/innen und der Umwelt von Schule entscheidend zu erfahren, welche Aufgabe Schule von heute hat, was sie leisten kann und was nicht. Das erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den Eigenheiten und Besonderheiten des Berufs und ist für die Autorin die entscheidende Frage in der Auseinandersetzung mit der Professionalisierung des Lehrberufs. Dabei ist für eine empirische Rekonstruktion der Ebene der Lehrertätigkeit, des pädagogischen Lehrerhandelns sowie seiner Bedingungen notwendig sowie die Mitarbeit der beteiligten Lehrer/innen erforderlich.

Die Qualität der pädagogischen Arbeit von Lehrer/innen ist mit den Kontexten der einzelnen Schule – der kollegialen Atmosphäre und den Umwelten von Schule (Eltern, Bildungsbehörde, Bildungspolitik, Medien, Wirtschaft) – auf das Engste verbunden. Damit kann Professionalität und Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf nicht als individueller Bildungsprozess und Bildungsauftrag verstanden, sondern nur im Kontext der schulischen Akteursgruppen und ihrer Einbindung in gesellschaftspolitische Entwicklungen gesehen werden. Erst aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen und unter Einbeziehung und Verantwortung der Mitwirkenden für sich und den Beruf ergeben sich die Grundlagen und Rahmungen, die aus der Sicht der Autorin die weitere Professionalisierung des Lehrberufs hin zu einer anerkannten Profession ermöglichen. Die Ergebnisse der Dissertation sollen dazu beitragen, zukünftig das Thema vermehrt in der Lehreraus- und -fortbildung einzubringen, Lehrer/innen über wissenschaftliche Ergebnisse zur Professionsforschung zu informieren, Ergebnisse zu präsentieren und mit den Erfahrungen und dem Wissen der Lehrer/innen zu diskutieren und weiterzuentwickeln.



In Zukunft soll die Beschäftigung mit dem Thema an Intensität und Klarheit gewinnen. Alle, die für die Weiterentwicklung des Lehrberufs verantwortlich sind, sollen bei dem Thema mitdenken und mitforschen, und die Ergebnisse – theoretische Ansätze und empirische Ansätze – aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert in diversen Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen thematisiert werden. Die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema ist aus Sicht der Autorin im Hinblick auf die Akzeptanz und Verantwortung für die Weiterentwicklung des Berufs nur erfolgreich, wenn auch die Lehrer/innen selbst hinter dieser Entwicklung stehen. Darin liegt nach Ansicht der Autorin der große Vorteil der Professionalisierungsdiskussion: in einer Auseinandersetzung mit dem Thema auf unterschiedlichen Ebenen, die in starker Wechselwirkung und gegenseitigen Beeinflussung im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise der Professionsforschung gesehen wird.

# LITERATUR

Albers, H.J., Bonz, B. & Nickolaus, R. (Hrsg.) (2001). *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem* (Bd. 2). Hohengehren: Schneider.

Alisch, L.M. (Hrsg.) (1990). *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 149-163). Weinheim: Beltz.

Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen – Befunde – Perspektiven* (S. 96-172). Innsbruck: Studienverlag.

Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 145-167). Opladen: Leske + Budrich.

Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 16(26), 67-83.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, Th. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ammann, Th. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Apel, H.J., Horn, K.P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Reh, S. & Schelle, C. (2000). *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Bammé, A. (2003). Interventionswissenschaften. In P. Heintzel, L. Krainer & I. Paul-Horn (Hrsg.). *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Bd. 2, S. 5-21). Klagenfurt: IFF.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian & W. Helsper (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167-186). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und Bedeutung für die Lehrerverbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 55-73). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.O. (2000a). Pädagoge – Profession oder Nebentätigkeit? In O. Jaumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 3, S. 25-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, K.O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2003). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492-502). Innsbruck: Studienverlag.
- Bohnsack, R. (2007). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369-384). Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, A. & Menz, W. (2005). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 7-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.

Boos-Nünning, U. (1979). *Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft*. Hain: Königstein.

Böttcher, W. (1996). *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim: Juventa.

Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Wilhelm Braumüller.

Breidenstein, G., Helsper, W. & Kötters-König, C. (Hrsg.) (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.

Brockhaus Enzyklopädie (1972). *Professionalisierung* (Bd. 15, S. 163). Wiesbaden: Brockhaus.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber: Bern.

Brüsemeister, T. & Eubel, K.D. (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitidee – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: Transkript.

Buhren, C.G. & Rolff, H.G. (2002). *Personalentwicklung an Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.

Carle, U. & Buchen, S. (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2). Weinheim: Juventa.

Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (2000). LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen – Konturen des aktuellen Problemstandes. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 13-59). Weinheim: Juventa.

Combe, A. (1999). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501-522). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1999). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Peter Lang.

- Czerwanski, A. (2003). *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Daheim, H. (1972). Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. In T. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 53-70). Köln: Kiepenheuer & Wirsch.
- Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Hamburg: Rowohlt.
- Daßler, H. (1999). *Emotion und pädagogische Professionalität: Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe*. Dissertation: Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Der Standard vom 15.06.2007.
- Der Spiegel vom 7.09.2004 und vom 10.07.2000.
- Dewe, B. (2001). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.O. (1992a). Auf dem Wege zu einer aufgaben-zentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 7-20). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. & Wagner, H.J. (2006). Professionalität und Identität in der Pädagogik. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 51-77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Doll, J. & Prenzel, M. (Hrsg.) (2004). *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-29). Münster: Waxmann.
- Elliott, J. (1983). *Educational Action Research 1* (1), 175-196. Übersetzung ausgewählter Ausschnitte von Peter Posch. Manuskript. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studienverlag.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Faßhauer, U. (1997). *Professionalisierung von BerufspädagogInnen: professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden*. Alsbach: Leuchtturm.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Forneck, H.J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: H.e.p.
- Freidson, E. (1979). *Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession*. Stuttgart: Enke.
- Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Innsbruck: Studienverlag.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, H.W. (1978). *Lexikon der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fuller, F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. 74<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, part 2* (pp. 25-52). Chicago.
- Fürstenau, P. (1967). *Soziologie der Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, H. (1988). *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (1999). Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 391-404). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gottschall, K. (1995). Geschlecht und Klasse als Dimensionen des sozialen Raums. Neue Beiträge zum Verhältnis von Geschlechterhierarchie und sozialer Ungleichheit. In A. Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 33-50). Frankfurt am Main: Campus.
- Grunder, H.J. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In J. Bastian, W. Helsper,

- S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 33-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Habermas, J. (1984). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, B. & Neuweg, G.H. (Hrsg.) (2004). *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: LIT.
- Hancock, D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf, Profession. In Th. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 36-52). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hasenmayer, H. & Göhring, W. (1986). *Zeitgeschichte. Ein approbiertes Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde*. Wien: Hölzel.
- Hauler, A. (2006). Bildungsstandards zwischen reformerischem Anspruch und curricularer Wirklichkeit. *Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung*, 71, 5-14. Heidelberg: Weiterbildungsangebote Wintersemester 2006/2007.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Areike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.T. (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Krüger, H., Wenzel, H. (Hrsg.) (1996). *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hertramp, H. & Hermann, 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 (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2, S. 49-73). Weinheim: Juventa.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hesse, H.A. (1968). *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart: Enke.
- Hillmann, F. (1994). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.

Hohner, H.W. (1996). *Professioneller Wandel und Herausforderungen für die Psychodiagnostik – verdeutlicht am Beispiel der Medizin*. Abgerufen am 14.06.2005 unter <http://www.medizinfo.de/jobborse/html/praxforsch2.html>.

Holtappels, H.G. & Rolff, H.G. (2004). Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen* (S. 51-75). Weinheim: Juventa.

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249-267). Köln: Böhlau.

Hurrelmann, K., Laaser, U. & Razum, O. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Gesundheitswissenschaften*. Weinheim: Juventa.

Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

IMST. Innovationen Machen Schulen Top. *Homepage des Projekts IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching)*. Abgerufen am 13.02.2007 unter <http://imst2.uni-klu.ac.at>.

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

Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd.3.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klatetzki, Th. (1993). *Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System; eine ethnographische Interpretation*. Bielefeld: Böllert.

Kleberg, U.R. (1999). Professionalität und Geschlechterverhältnis. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276-303). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Klemm, K. (1996). Bildungsexpansion und kein Ende. In W. Helsper, H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 427-442). Weinheim: Studienverlag.

Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Referat Publikationen.

König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (1995). *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Studienverlag.

Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns: theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Studienverlag.

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



- Koring, B. (1999). Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 303-340). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST<sup>2</sup>. Reflexion und Vernetzung als Impulse zur Förderung von Innovationen. In K. Krainer, W. Dörfler, H. Jungwirth, H. Kühnelt, F. Rauch & T. Stern (Hrsg.), *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST<sup>2</sup>* (S. 21-58). Innsbruck: Studienverlag.
- Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 20-48). Münster: LIT.
- Krainer, K. & Müller, R. (Hrsg.) (2008). *IUS Jahresbericht 2007*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Krainer, K. & Posch, P. (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainz-Dürr, M. (2003). Die Rolle der Schulleitung für die Steuerung von Entwicklungsprozessen. In F. Rauch & C. Biott (Hrsg.), *Schulleitungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive* (S. 65-100). Innsbruck: Studienverlag.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007). *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf*. Wien: LIT.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COAKTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-54). Münster: Waxmann.
- Kreis, I. (2002). Professionalisierungsstudie. In IUS (Hrsg.), *Endbericht zum Projekt IMST<sup>2</sup> 2001/02* (S. 112-126). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Kreis, I. (2007). Lehrer/innenarbeit zwischen Laborunterricht und Steuergruppe: Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung* (S. 231-253). Innsbruck: Studienverlag.
- Kreis, I., Mayr, J. & Turner, A. (2008). Professionalität. In K. Krainer & R. Müller (Hrsg.), *IUS Jahresbericht 2007* (S. 27-31). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Kreis, I. & Stern, T. (2005). Studien zur Lehrerprofessionalität. Einige Forschungsergebnisse aus dem IMST<sup>2</sup>-Projekt. In A. Kowarsch & K.M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 161-167). Purkersdorf: Brüder Hollinek.

- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lankes, E.M. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LCH. Dachverband Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (1999). *Standespolitik: Berufsleitbild und Landesregeln*. Aberufen am 15.10.2003 von <http://www.lch.ch/standespolitik.htm>.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a Profession. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and Professionalization* (pp. 155-177). Cambridge: Universal Press.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen*. Hohengehren: Schneider.
- Luckmann, Th. & Sprondel, W.M. (Hrsg.) (1972). *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 149-163). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Studienverlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 3.02.2009 von [http://wwde.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges\\_Lernen](http://wwde.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges_Lernen).
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-492). Innsbruck: Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig &

W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 71-95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, M.A. (2000). Interaktion und Professionalität. Lehrer und Schüler im Unterricht – Gemeinsame Gestaltung der Arbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 125-145). Opladen: Leske + Budrich.

Millerson, G. (1964). *The qualifying associations. A study in professionalization*. Opladen: Routledge & Kegan.

Moser, H. (1978). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.

Neubrand, M. (2004). *Professionelles Wissen von Mathematik-Lehrerinnen und Lehrern*. Abgerufen am 23.03.2009 von [http://87.230.14.253/fileadmin/dokumente/Vortrag\\_Prof\\_Neubrand.doc](http://87.230.14.253/fileadmin/dokumente/Vortrag_Prof_Neubrand.doc).

Nickolaus, R. (2001). Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In H.J. Albers, B. Bonz & R. Nickolaus (Hrsg.), *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem* (S. 22-43). Hohengehren: Schneider.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Oelkers, J. (2000). Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 124-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2008). Professional contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers, (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-337). Chur: Ruedger.

Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. & J. Oelkers, (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-93). Chur: Ruedger.

Oser, F. (2001b). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Ruediger.

Ostermeier, K. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS)*. München: Waxmann.

Parsons, T. (1968). *Beiträge zur soziologischen Theorie. Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Peagitsch, I. (1983). Motivationale Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrberufs. In R. Dieterich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (Hrsg.), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit* (S. 5-23). München: Reinhardt.

Peters, S. (1991). Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In E. Gruber & W. Lenz (Hrsg.), *Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung* (S. 11-35). München: Profil.

Popp, U. (2004). Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalisierung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 45-69). Münster: LIT.

Radtke, F.O. (1999). *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Frankfurt am Main: Goethe Universität.

Rapold, M. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rauch, F. & Biott, C. (Hrsg.) (2003). *Schulleitungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive*. Innsbruck: Studienverlag.

Rauch, F. & Kreis, I. (Hrsg.) (2007). *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik*. Innsbruck: Studienverlag.

Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die 22. Gesetzgebungsperiode. Abgerufen am 15.09.2008 von <http://www.bs13.goed.at/archiv/regierungsprogramm.pdf>.

Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für 2008-2013 für die 24. Gesetzgebungsperiode. Abgerufen am 2.02.2009 von <http://www.oevp.at/Common/Downloads/Regierungsprogramm2008-2013.pdf>.

Reinhold, G. (Hrsg.) (1999). *Pädagogik-Lexikon. Profession*. (S.421-422) München: Oldenburg.

Rittelmeyer, Ch. (2001). Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer. Befragungsergebnisse und Übungsvorschläge. In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Akzente* (Bd.2, S. 11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Dortmund: Juventa.

Rumpf, H. & Kranich, E.M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rüschemeyer, D. (1972). Ärzte und Rechtsanwälte. Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In Th. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 169-181). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Ruttensteiner, I. *Burnout – Was steckt dahinter*. Abgerufen am 20.01.2009 von [http://www.schule.at/index.php?url=themen&top\\_id=726](http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=726).

Salzburg ORF. *Notbremse gegen Überforderung*. Abgerufen am 20.02.2008 unter <http://salzburg.orf.at/stories/200974>.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. *Psychologie und Erziehung im Unterricht*, 46(4), 244-268.

Schämann, A. (2005). *Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie: „Der studentische Blick auf die Profession“*. Dissertation. Berlin: Universität Berlin.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231-257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.

Schratz, M., Jakobson, L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002). *Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern – Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: Studienverlag.

Schütze, F. (1999). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-276). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), 49-96.

Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß*. Weinheim: Juventa.

Schwarz, B. & Prange, K. (1997). *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Weinheim: Beltz.

Sprondel, W.M. (1971). Bildung, Ungleichheit und die professionalisierte Lehrerschaft. *Soziale Welt*, 21(22), 73-89.

Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Studienverlag.

- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stern, T. & Streissler, A. (2006). *PEL(T) – Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen(teams)*. Studie im Auftrag des IMST-Fonds. Wien: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Stern, T. & Streissler, A. (2007). *IMST-Newsletter Nr. 22, Schwerpunktthema Professionalitätsentwicklung*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1999). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-67). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tauch, J. (2002). *Professionalisierung der innerbetrieblichen Fortbildung. Eine empirische Studie in der psychiatrischen Pflege*. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.E. (Hrsg.) (1986). *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelinde Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-132). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (1995). *Lehrerbiographien*. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 225-266). Weinheim: Studienverlag.
- Terhart, E. (1996). Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrberuf. Befunde und Konsequenzen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild* (S. 171-201). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (1999). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-472). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2000). Reform der Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 75-93). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Ulamec, C. (2002). *Professionalisierungsforschung im Berufsfeld Public Relations. Entwicklung einer theoretischen Konzeption zur Berufsregelung von Public Relations in Österreich*. Dissertation. Salzburg: Universität Salzburg.
- Wagner, H.J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Walz, U. (1998). *Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Wamser, C. (1999). *Die Wissensdimension im Professionalisierungsprozess der Public Relations*. Dissertation. Salzburg: Universität Salzburg.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School.
- Wilding, J.F. (2001). *LehrerInnenfortbildung in autonomen Schulen. Theorie- und Praxismodelle als Anstiftung zu Schulentwicklung durch LehrerInnenfortbildung im Bezirk Judenburg*. Dissertation. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Wilensky, H.L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In Th. Luckmann & W.M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 198-215). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen am 6.02.2008 von <http://qualitative-research.net/fsg>.
- Woschnak, G. (2002). *Selbstevaluation IMST<sup>2</sup>/S2. Zusammenfassung ausgewählter Elemente*. Manuskript. Klagenfurt: IFF.
- Zutavern, M. (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. St. Gallen: Universität St. Gallen.

# ANHANG

## Überkategorien, Unterkategorien und Aussagen von Lehrer/innen zur Professionalität

### MIKROEBENE (8)

Merkmal als Überkategorie	Kategorie	Aussagen (in Klammer: Anzahl der Mehrfachnennungen)
Partizipation der Schüler/innen ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitbestimmung zulassen</li>   <li>• Beziehung aufbauen</li>   <li>• Verantwortung übernehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie mitbestimmen lassen (2)</li> <li>• Im Dialog sein</li> <li>• Sie zufriedenstellen</li> <li>• Interessen und Wünsche aufgreifen</li> <li>• Feedback einholen</li>   <li>• Auf unterschiedliche Schüler/innen eingehen können</li> <li>• Sie gleichwertig behandeln</li> <li>• Gespür für ihre Bedürfnisse haben (2)</li> <li>• Art, wie ich mit Schüler/innen umgehe (2)</li> <li>• Guten Zugang zu Schüler/innen (SS) haben</li> <li>• Sie zufrieden zustellen</li> <li>• Beziehung mit Schüler/innen haben</li> <li>• Sie ganzheitlich sehen</li> <li>• Gespür für sie haben</li>   <li>• Verantwortungsbewusstsein haben</li> <li>• Vorbild sein</li> <li>• Verantwortung für SS übernehmen</li> </ul>
Kompetenzen haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruktionskompetenz haben</li>                 <li>• Fachwissen haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stoff vermitteln können</li> <li>• Auch offen unterrichten</li> <li>• Methoden und Inhalte für sie aufbereiten</li> <li>• Sich fragen, was für sie relevant ist</li> <li>• Fachwissen dementsprechend aufbereiten</li> <li>• Abwechslungsreicher Unterricht (2)</li> <li>• Begeisterung wecken</li> <li>• Geduld haben</li> <li>• Nicht ständig Frontalunterricht machen (2)</li> <li>• Projekte machen</li> <li>• Experimentelles Arbeiten</li> <li>• Kompetenzen mitgeben</li> <li>• Attraktives Angebot</li> <li>• Versuche machen</li> <li>• Schauen, wie Schüler/innen agieren</li>   <li>• Fachliches Wissen haben</li> <li>• Fachlich top sein</li> <li>• Zugänge zu Wissen haben</li> </ul>





	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methodenvorbereitung und Unterrichtsdurchführung kritisch beleuchten</li> <li>• Blickwinkel überprüfen (2)</li> <li>• Nachdenken über Unterricht</li> <li>• Dinge sehen</li> <li>• Kritisch beleuchten</li> <li>• Systematische Evaluation (2)</li> <li>• Ziele formulieren und überprüfen (2)</li> <li>• Supervision (2)</li> <li>• Beobachten</li> <li>• Fragebogen einsetzen (2)</li> <li>• Dass man darüber spricht, was man da gemeinsam entwickelt</li> <li>• Stärken-Schwächen-Analyse machen</li> <li>• Beim Schreiben bist du gezwungen über Prozesse nachzudenken</li> <li>• Gegenseitiges Rückmelden von Kollegen</li> <li>• Evaluationsbögen ausarbeiten</li> </ul>
Lebenslang lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung haben</li> <li>• Fortbildung nutzen</li> <li>• Altes und Neues abwägen</li> <li>• Veränderungsbereit sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut ausgebildet zu sein</li> <li>• Viele Aufgaben, die wir haben, bringen wir von der Ausbildung her nicht mit</li> <li>• Zusätzlich Ausbildungen machen</li> <li>• Erwachsenenbildung</li> <li>• Fortbilden (2)</li> <li>• Seminare besuchen</li> <li>• Gute Fortbildungen</li> <li>• Sich weiterbilden</li> <li>• Lehrgänge besuchen</li> <li>• Neue Methoden, neue Ansätze in Seminaren kennen lernen</li> <li>• Verschiedene Angebote nutzen</li> <li>• Weiterentwicklung durch Fortbildung</li> <li>• Autodidakt sein</li> <li>• Balance zwischen Altem und Neuem</li> <li>• Umgang mit Trends</li> <li>• Qualität statt Quantität</li> <li>• Umgang mit Schlagwörtern</li> <li>• Kritisch sein gegenüber Neuem</li> <li>• Innovationen sind nicht immer von vornherein gut</li> <li>• Bereitschaft, neue Inhalte anzueignen (2)</li> <li>• Neuen Aufgaben gerecht werden</li> <li>• Zeit bleibt nicht stehen</li> <li>• Immer an sich arbeiten</li> <li>• Nicht in festgefahrenen Bahnen denken</li> <li>• Persönlichkeitsentwicklung (2)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Medien einsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich umstellen</li> <li>• Immer lernen wollen</li> <li>• Autodidaktisch sich Neues beibringen</li> <li>• Engagement</li> <li>• Offen sein</li> <li>• Neue Entwicklungen und Ideen aufgreifen</li> <li>• Neue Inputs</li> <li>• Veränderungen akzeptieren</li> <li>• Besser werden wollen</li> <li>• Neues Ausprobieren (3)</li> <li>• Sich ändern</li> <li>• Am Laufenden bleiben</li> <li>• Wille zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten</li> <li>• Neue Techniken aneignen</li> <li>• Mit Computer, Beamer, Power Point umgehen zu lernen</li> <li>• Internet und Medieneinsatz im Unterricht</li> <li>• Methoden und Möglichkeiten, die es gibt, ausnützen</li> <li>• Technische Möglichkeiten nutzen</li> <li>• Neues probieren</li> <li>• Präsentationstechniken lernen</li> </ul>
Freude am Beruf haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive Einstellung zum Beruf</li> <li>• Freude am Unterrichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerne Lehrer sein</li> <li>• Begeisterung für die Arbeit</li> <li>• Was ich mache, mache ich gerne</li> <li>• Interesse zeigen</li> <li>• Begeisterung für das Fach</li> <li>• Kreativität</li> <li>• Liebe zum Fach</li> <li>• Gerne arbeiten</li> <li>• 100% Freude beim Unterrichten</li> <li>• Über sich selbst lachen können</li> <li>• Spaß</li> <li>• Freude am Vermitteln von Stoff</li> <li>• Freude in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen</li> <li>• Freude bringt Engagement</li> </ul>
Verantwortung für sich selbst übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respektvoller Umgang mit sich selbst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Grenzen kennen</li> <li>• Grenzen stecken</li> <li>• Grenzen ziehen</li> <li>• Nicht auffressen lassen</li> <li>• Alle Sorgen in der Schule lassen (2)</li> <li>• Nicht unterdrücken lassen</li> <li>• Eigenständigkeit bewahren</li> <li>• Weiterentwickeln</li> <li>• Konsequenz sein</li> <li>• Wissen, was man will</li> <li>• Mit sich selbst umgehen können</li> <li>• Sich selbst Platz geben</li> <li>• Umgang mit Kritik (2)</li> <li>• Keine Angst vor Fehlern haben (2)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ängste überwinden</li> <li>• An sich arbeiten</li> <li>• Versuche und Irrtümer gehören dazu</li> <li>• Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>• Sich Situationen stellen</li> <li>• Selbstbewusst sein</li> <li>• Eigene Meinung bilden</li> <li>• Sich trauen</li> </ul>
Bereitschaft zur Kooperation haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung, dass Teamarbeit wichtig ist</li> <li>• Gemeinsam handeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miteinander reden (8)</li> <li>• Sich öffnen</li> <li>• Seine Arbeit herzeigen</li> <li>• Offen sein für Zusammenarbeit (2)</li> <li>• Eigene Erfahrungen bekannt geben</li> <li>• Auf Kollegen zugehen</li> <li>• Sich auch einmal außerhalb der Schule zusammensetzen</li> <li>• Sich Zeit nehmen</li> <li>• Passende Partner in der Schule finden</li> <li>• Konkurrenzverhalten damit minimieren (2)</li> <li>• Teambildung (2)</li> <li>• Kooperationsgruppen finden (2)</li> <li>• Unterschiedliche Kompetenzen in der Schule nutzen</li> <li>• Kollegiale Auseinandersetzung</li> <li>• Skepsis dem anderen gegenüber verlieren</li> <li>• Fixe Termine einrichten</li> <li>• Sich gerne zusammensetzen (2)</li> <li>• Geselliges Beisammensein fördern</li> <li>• Unterschiedliche Erfahrungen im Lehrkörper nutzen</li> <li>• Kontakt halten</li> <li>• Organisierte Kommunikation, keine zufällige</li> <li>• Erfahrungsaustausch fördern (2)</li> <li>• Erspart auf Dauer Arbeit</li> <li>• Niemanden übergehen</li> <li>• Zusammenarbeit als Bereicherung sehen</li> <li>• Hilft gegen Eigenbrödlertum</li> <li>• Gegenseitiges Helfen (2)</li> <li>• Miteinander statt gegeneinander</li> <li>• Sich trauen</li> <li>• Wegkommen, dass man alles alleine machen will (3)</li> <li>• Flexibel sein</li> <li>• Den Schweinehund überwinden und gemeinsam tun</li> <li>• Im Team arbeiten (2)</li> <li>• Zusammenarbeit mit Kollegen (2)</li> <li>• Institutionalisierung von Teamarbeit</li> <li>• Hilft gegen Belastung im Beruf</li> <li>• Jeder hat die Chance mitzumachen</li> <li>• Zusammenarbeiten (2)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz der Arbeit haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitmachen</li> <li>• Keine Konkurrenzkämpfe</li> <li>• Jeder bringt seine Stärken ein</li> <li>• Plattformen gründen</li> <li>• Bringt Zusammenhalt</li> <li>• An einem Strang ziehen</li> <li>• Miteinander planen</li> <li>• Gruppen treiben was voran</li> <li>• Fächerübergreifend arbeiten (2)</li> <li>• Arbeitsgruppen bilden (2)</li> <li>• Innerhalb der Fachschaft zusammenarbeiten</li> <li>• Erwartungen müssen besprochen werden</li> <li>• Informationen innerhalb der Schule fließen lassen (2)</li> <li>• Nicht sein eigenes Süppchen kochen</li> <li>• Hinschauen lassen, woran man arbeitet</li> <li>• Tage der offenen Tür veranstalten</li> <li>• Notwendig für den Überlebenskampf</li> <li>• Zur Profilierung und Vermarktung von Schule</li> <li>• Bei der Konkurrenz notwendig</li> <li>• Konzepte vermarkten</li> <li>• Zeigen, was Schule zu bieten hat</li> <li>• Für Sponsoring notwendig (2)</li> <li>• In Medien präsent sein (2)</li> <li>• Eltern informieren</li> <li>• Ängste überwinden und die Arbeit herzeigen</li> </ul>
<p>Freiwillig Schule mitentwickeln</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwillig mitarbeiten</li> <li>• Verantwortung übernehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niemanden zwangsverpflichten</li> <li>• Beteiligung der Kollegen fördern</li> <li>• Niemanden zwingen mitzuarbeiten (2)</li> <li>• Kollegen miteinbeziehen (2)</li> <li>• Ohne Druck mittun zu müssen</li> <li>• Aus freien Stücken mitmachen (2)</li> <li>• Überzeugungsarbeit leisten</li> <li>• Aus freien Stücken zusammensetzen</li> <li>• Alle sind angesprochen</li> <li>• Es braucht Fingerspitzengefühl, Lehrer zum Mitmachen zu bringen</li> <li>• Bedürfnis der Mitarbeit wecken</li> <li>• Keinen Druck zum Mittun ausüben</li> <li>• Sanfte Hinführung zur Mitarbeit</li> <li>• Keine Zwangsverpflichtung (2)</li> <li>• Geheimnis des Erfolgs liegt in der Freiwilligkeit</li> <li>• Kollegen nicht überrumpeln</li> <li>• Für Schule verantwortlich fühlen</li> <li>• Bei Schulentwicklung mitziehen</li> <li>• Bereitschaft zur Mitarbeit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulentwicklung betreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideen einbringen</li> <li>• Eigenverantwortung für Schule übernehmen</li> <li>• Aus persönlicher Überzeugung mitmachen</li> <li>• Leitbilder entwickeln</li> <li>• Schulprofile entwickeln</li> <li>• Strategien überlegen</li> <li>• Aktivitäten planen und durchführen</li> <li>• Kernaufgaben der Schule überlegen</li> <li>• Schule positionieren</li> <li>• Schulentwicklung betreiben</li> <li>• Schwerpunktsetzungen entwickeln</li> <li>• Programme entwickeln</li> </ul>
<p>MAKROEBENE (6)</p>		
<p>Unterstützung durch Schulleitung und Administration haben</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektiven aufzeigen</li> <li>• Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule ermöglichen</li> <li>• Lehrer/innen fördern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstöße geben</li> <li>• Strategie sein</li> <li>• Antriebsmotor für das Ganze</li> <li>• Möglichkeiten aufzeigen (2)</li> <li>• Schule sichtbar machen</li> <li>• Zeit und Raum für Gespräche ermöglichen</li> <li>• Informationsfluss fördern (4)</li> <li>• Auch über die Schule hinaus kommunizieren</li> <li>• Mit Eltern reden</li> <li>• Überzeugungsarbeit leisten</li> <li>• Jeder soll alles sagen können</li> <li>• Vernetzung der Schulen</li> <li>• Konsensfindung</li> <li>• Strukturen für Kommunikation schaffen</li> <li>• Ideenaustausch fördern</li> <li>• Kontakt halten</li> <li>• Innovationen mittragen</li> <li>• Vertrauen haben</li> <li>• Unmögliches wird dadurch möglich</li> <li>• Kollegen ernst nehmen</li> <li>• Unterstützen</li> <li>• Engagement unterstützen</li> <li>• Neuerungen ermöglichen</li> <li>• Fördern in allen Bereichen</li> <li>• Dahinterstehen</li> <li>• Nichts aufsetzen</li> <li>• Herauslocken von Fähigkeiten</li> <li>• Aufgabenverteilung</li> <li>• Vermeiden, das Kollektiv zu vergewaltigen</li> <li>• Organisieren</li> </ul>

<p>Unterstützung durch außerschulische Umwelten erhalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universitäre Einrichtungen unterstützen</li> <li>• Eltern interessieren sich für Schule</li>   <li>• Wirtschaft unterstützt</li>   <li>• Gewerkschaft unterstützt</li>   <li>• Behörden/Politik unterstützen</li>   <li>• Medien unterstützen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Unterstellungen von pädagogischen Instituten</li> <li>• Zusammenarbeit mit Eltern (3)</li> <li>• Bei Eltern zu wenig bekannt, was Lehrer tun</li> <li>• Interesse der Eltern an Schule ist zu gering; Schüler werden von den Eltern als Sack Mehl in die Schule gebracht, erwartet wird das fertig gebackene Brot</li>   <li>• Mit der Wirtschaft zusammenarbeiten</li> <li>• Kontakte haben</li>   <li>• Gewerkschaft müsste tätig werden</li> <li>• Wir haben keine Vertretung</li> <li>• Da rührt sich nichts</li>   <li>• Lehrer können nicht alles</li> <li>• Schule braucht Unterstützung, Belastung von Lehrer/innen ist groß</li> <li>• Immer mehr Belastungen, die von den Behörden auf Schule abgeschoben werden</li> <li>• Was vom Ministerium kommt, ist furchterregend</li> <li>• Freiheiten für die Schule</li> <li>• Unterstützung vom Landeschulrat wäre wünschenswert</li> <li>• Politik ist ein trockener Schwamm</li>   <li>• Alle reden über Schule mit</li> <li>• Anerkennung von den Medien</li> <li>• Schlechte Darstellung von Schule in den Medien</li> <li>• Medial besser dastehen</li> </ul>
<p>Kriterien für den Lehrberuf festlegen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was macht den Lehrberuf aus?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anforderungsprofil haben</li> <li>• Lehrerarbeit definieren</li> <li>• Was ist unsere Aufgabe?</li> <li>• Klare Richtlinien haben</li> <li>• Was ist Professionalität?</li> <li>• Struktur in die Arbeit bringen</li> <li>• Vorgaben</li> <li>• Aufstellen von Erfolgskriterien</li> <li>• Sich Kriterien überlegen</li> <li>• Die Anforderungen ändern sich – alles kann nicht mehr gelernt werden</li> <li>• Standards</li> <li>• Externe Ausarbeitung von Kriterien</li> <li>• Richtlinien ja, Standards nein</li> <li>• Erfolgsmerkmale haben</li> <li>• Keine Wirtschaftskriterien übernehmen</li> <li>• Testen, ob man für den Lehrberuf geeignet ist</li> </ul>





	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausstattung haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement wird nicht honoriert</li> <li>• Finanzielle Abgeltung von Mehrarbeit</li> <li>• Gezahlt wird praktisch nichts – machen sollst du es!</li> <li>• Man arbeitet mehr und bekommt dafür weniger</li> <li>• Finanzielle Situation verschlechtert das Klima bei Lehrern</li> <li>• Beratung von außen bezahlen können</li> <li>• Gewisse Dinge für den Unterricht ankaufen können</li> <li>• Grundausstattung muss gegeben sein</li> </ul>
<p>Angebot und Qualität der Aus- und Fortbildung sichern</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gute Ausbildung gewähren</li> <li>• Geeignetes Fortbildungsangebot haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gute Ausbildung wäre wünschenswert</li> <li>• Mehr Pädagogik in der Ausbildung</li> <li>• Bisher keine pädagogische Superausbildung</li> <li>• Defizite in der Fachdidaktikausbildung</li> <li>• Frühe Zusammenarbeit mit Schülern in der Ausbildung wäre wünschenswert</li> <li>• Frühere Klärung der Eignung für den Beruf</li> <li>• Bestehende Ausbildung macht uns zu keinen Professionalisten</li> <li>• Pädagogische Ausbildung ist zu gering</li> <li>• Viel zu wenig Didaktik in der Ausbildung</li> <li>• Zu viel Fachinhalte in der Ausbildung</li> <li>• Toll ausgebildet sein</li> <li>• Bei der Ausbildung ansetzen</li> <li>• Derzeit schlechte Ausbildung von Lehrern</li> <li>• In einer frühen Phase der Ausbildung bereits mit Schülern zusammenarbeiten</li> <li>• Verschiedene Sachen müssen in der Fortbildung nachgeholt werden</li> <li>• Es gibt kein Geld für gute Fortbildungen</li> <li>• Großes Angebot an Fortbildung haben</li> <li>• Fortbildungsmöglichkeiten haben</li> <li>• Das Fortbildungsangebot darf nicht eingeschränkt werden</li> <li>• Wichtig für die schnelllebige Zeit</li> <li>• Wissen um das Spektrum der Wissenschaft</li> <li>• Kongresse besuchen</li> <li>• Passende Fortbildungsmöglichkeiten schaffen</li> <li>• Umgang mit neuesten Technologien und Computerbereich</li> <li>• Angebot von guten Seminaren</li> </ul>

