

Sabine Albert

Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, ihre Handlungen kontinuierlich zu reflektieren, um ihre pädagogische Kompetenz weiter zu entwickeln. Idealerweise werden sie zu Forschenden sowie reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern, da ein hohes Maß an Flexibilität die Antwort auf die Komplexität des Schulalltags ist. Wie aber kann das forschende Interesse bereits bei Studierenden geweckt und bei im Beruf tätigen Lehrpersonen erhalten werden?

Schlüsselwörter: (Selbst-)Professionalisierung, Forschendes Lernen, Reflexion, Best Practice

1 Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen

Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen beginnt mit der Erstausbildung und ist stark beeinflusst von den persönlichen Vorerfahrungen der Studierenden. Dieser individuelle und dynamische Entwicklungsprozess dauert ein Berufsleben lang an und erfordert die kontinuierliche reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und professionellen Handeln in Bezug auf den schulischen Kontext. Im Laufe der Ausbildung können von außen Impulse und Anregungen zur Reflexion gegeben werden, letztendlich muss es jedoch zu einer „Sich-Selbst-Professionalisierung“ im Sinne von Mündigkeit und Selbstverantwortung kommen (Unterweger, 2014, S. 3).

In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist es daher wichtig, Lehramtsstudierende als Lernende in ihrem Entwicklungsprozess ernst zu nehmen und sie dabei zu unterstützen, ihre Entwicklungsaufgaben zu erkennen und zu bewältigen. Ein „Sich-Einlassen“ auf den Ausbildungsprozess und die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen biographischen Vorerfahrungen und den beruflichen Anforderungen ist unumgänglich (Ostermann, 2015, S. 38-39), um in den komplexen und widersprüchlichen beruflichen Alltagssituationen des künftigen beruflichen Alltags bestehen zu können (Seel, Ogris-Steinklauber & Wohlhart, 2014, S. 108).

Es handelt sich dabei häufig um Situationen, die nicht vorhersehbar sind und daher von der Lehrperson ein großes Maß an situativer Flexibilität und Kreativität erfordert. Martin Buber bezeichnet diese Fähigkeit als den „großen Charakter“ (Buber, zit. n. Bohnsack 2008, S. 26). *„Jede lebendige Situation hat wie ein Neu-*

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

geborenes, trotz ihrer Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereit liegen kann. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, Dich“ (Buber, zit. n. Schopp, 2010, S. 5).

Zunächst einmal verlangt der Professionalisierungsprozess von den Studierenden die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen bzw. den Aufbau einer Expertise. Dieses Wissen kann in der Praxis herangezogen werden, um letztendlich mit Erfahrungswerten in konkreten Situationen und Handlungen verschmolzen zu werden (Fichten & Meyer, 2014, S. 25). Laut Unterweger (2014) ist die Generierung von Wissen die Basis für Reflexionsprozesse (S. 12). Von Wyss (2008) wird betont, dass viele Ereignisschemata den Lehrpersonen nicht bewusst und deshalb akademisch nur begrenzt lehrbar sind. Diese können daher eher durch individuelle Erfahrungen in konkreten Praxissituationen und weniger über theoretische Modelle angeeignet werden, weshalb in Folge das Reflektieren an Bedeutung gewinnt (S. 3).

1.1 Selbstreflexion

Vorwiegend in der Handlungsumsetzung von personorientierten überfachlichen Kompetenzen sind laut Unterweger Selbstreflexion und -evaluation mögliche Formen von Evaluierungen. Unterweger schließt sich Mayr und Neuweg an, es als essenziell anzusehen, die Reflexion nach innen zu erweitern, auf das Selbst und das eigene Erleben in konkreten Interaktionssituationen. Das lässt die forschungsorientierte, kognitiv akzentuierte und nach außen gerichtete Reflexion keinesfalls obsolet werden (Unterweger & Schröder, 2014, S. 33-34).

Nach Dauber ist die Selbstreflexion eine Art geistige, mentale „*Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft*“ (Dauber, 2006, S. 13). Grundsätzlich geht es bei der Selbstreflexion darum, den eigenen Unterricht und das eigene Agieren zu überprüfen und weiterzuentwickeln sowie Handlungsmöglichkeiten nach einer ausführlichen Analyse zu entwickeln (Wyss, 2008, S. 9).

1.2 Fremdreiflexion

Neben der Erweiterung des Blicks auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und der (Selbst-)Professionalisierung durch Selbstforschung, sollten die persönlichen Wahrnehmungen auch in Beziehung zu den Wahrnehmungen anderer gesetzt werden, was zusätzlich die Einnahme von Perspektivenwechsel und die Entwicklung von Handlungsalternativen fördert (Seel, Ogris-Steinklauber & Wohlhart, 2014, S. 108).

Immer mehr an Bedeutung gewinnen konstruktive Beziehungen bzw. der Austausch und die Kooperation mit dem Kollegium, welches ein wertvolles Unterstützungssystem für die Professionalisierung darstellt (Unterweger, 2014, S. 9). Das

Einzelkämpfertum hat ausgedient. Durch Interaktionen mit anderen kann der kritische Reflexionsprozess der eigenen Praxis ergänzt und Wissen produziert werden, was ein Reframen des Denkens und die Transformation der Praxis ermöglicht. Dies erfordert eine neue Kultur des Miteinanders, Offenheit und Vertrauen in sich selbst und andere (Braunsteiner, 2008, S. 114-118).

1.3 Bedeutung der Forschungs- und Reflexionskompetenz

Kooperation und Kollegialität ist auch eine der fünf Domänen, die das EPIK (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext)-Entwicklungsteam als Bausteine einer professionellen Praxis von Lehrenden beschreibt. Eine „community“ von Professionellen bzw. eine Lerngemeinschaft von Expertinnen und Experten, tritt dabei in einen gemeinsamen Dialog und nimmt die Rolle der kritischen Partnerinnen und Partner ein. Mit Hilfe der Differenzfähigkeit ist es möglich, mit Unterschieden umzugehen, Vielfalt anzuerkennen und auch voneinander zu lernen. Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen, aber auch Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen erhalten so einen ganz neuen Stellenwert. Die Reflexions- und Diskursfähigkeit befähigt dazu, fremden und eigenen Unterricht distanziiert und aufmerksam wahrzunehmen, um daraus neue Erkenntnisse für zukünftiges Handeln zu gewinnen – Wissen und Können, das auch geteilt werden soll. Das Professionsbewusstsein impliziert, sich als Expertin bzw. Experte wahrzunehmen, Ziel ist die Personal Mastery, die Kraft individueller Könnerschaft (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka, & Seel, 2008, S. 130-137).

Das bedeutet, dass Lehrpersonen ihre Praxis selbst erforschen und weiterentwickeln sollten. Die Expertise von Lehrkräften ist eine wertvolle Ressource, die es zu nutzen gilt, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern (Tillmann, 2011, S. 235-236). Auch Hattie (2015) empfiehlt, dass Lernende tiefer in den Prozess des Beobachtens, Fragestellens, Analysierens und Begründens eingebunden werden sollten und spricht dabei von Forschendem Lernen, das sowohl für Lehrpersonen wie auch für Schülerinnen und Schüler von essenzieller Bedeutung sein sollte. Hatties Befunde zeigen, dass sich die intensive Auseinandersetzung von Lehrerinnen und Lehrern mit Forschendem Lernen positiv auf die Lerneffekte, das kritische Denken sowie der Einstellung zum Unterrichtsfach der Lernenden auswirkt (S. 247-248).

Fichten und Meyer (2014) sind davon überzeugt, dass durch Forschendes Lernen die Entwicklung der Reflexionskompetenz unterstützt werden kann, welche fixer Bestandteil der Unterrichtspraxis sowie auch der Ausbildung sein sollte (S. 26). Altrichter und Feindt (2011) zählen wichtige Forschungsansätze, wie Handlungsforschung, Praxisforschung, Teamforschung und Schulbegleitforschung auf, wobei das Konzept Aktionsforschung der älteste Ansatz ist und ursprünglich von Lewin stammt (S. 214). Dabei untersuchen Lehrpersonen systematisch ihre beruflichen Situationen, um die Qualität ihrer Unterrichts- und Schulpraxis zu verbessern und weniger um Theorien zu generieren (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014, S.

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

66, Vetter, Staub, & Ingrisani, 2014, S. 124). Daher sind sowohl berufsrelevante Forschungsergebnisse wie auch selbst erhobene Daten mithilfe geeigneter Methoden und Strategien für die berufliche Tätigkeit heranzuziehen. In diesem Sinne sind Forschungskompetenzen eine Grundvoraussetzung für professionelle Lehrpersonen (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014, S. 61) und sollten bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zugrunde gelegt werden (Altrichter & Feindt, 2011, S. 223).

2 Entwicklung einer forschenden Haltung

Die professionsbezogene Weiterentwicklung setzt neben den entsprechenden theoretischen und praktischen Qualifikationen eine forschende Haltung der Lehrpersonen voraus. Diese Haltung beinhaltet Vertrauen und Offenheit, um gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen in professionellen Lerngemeinschaften ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren und zu verbessern (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014, S. 60). Forschendes Lernen bedingt eine neue Fehlerkultur, in der ein offener Umgang mit Irrtümern und unterschiedlichen Lösungswegen möglich sein muss (Gerber & Holub, 2014, S. 80). Erschwerend für die Umsetzung von Selbstforschungsimpulsen ist, dass Offenheit in Verbindung mit einer neuen Feedback- und Fehlerkultur verletzlich macht (Braunsteiner, 2008, S. 110). Ein wertschätzender und verantwortungsvoller Umgang miteinander ist entscheidend dafür, dass Studierende und Lehrende mit einer Selbstverständlichkeit forschen und Interesse, Freude und Neugier für die eigene Tätigkeit entstehen kann.

2.1 Forschungsdesigns

Um als Lehrperson forschend tätig zu sein ist es möglich, sich der gesamten Bandbreite an Forschungsdesigns und -methoden zu bedienen. Dabei sind das passende Design sowie adäquate Methoden zu wählen, was eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik voraussetzt.

Neben Formen der quantitativen Forschung kommen in erster Linie qualitative Forschungsansätze wie Aktionsforschung, narrative Untersuchungen, hermeneutische oder phänomenologische Ansätze zum Einsatz. Zahlreiche Methoden, vorwiegend aus dem qualitativen Methodenpool, wie Beobachtung, Interview, Umfragen, künstlerische Methoden, Tagebuchaufzeichnungen, ethnografische, autobiografische und weitere Methoden können gewählt werden (Braunsteiner, 2008, S. 116). Im Laufe der Jahre haben sich vielfältigste Forschungsansätze und Methoden herausgebildet, die speziell im pädagogischen Bereich Anwendung finden, da dabei die Anforderungen der aktiven Wissenskonstruktion und des eigenverantwortlichen Kompetenzerwerbs (Unterwiesing & Schröder, 2014, S. 33) durch adäquate Designs Berücksichtigung finden.

Abgesehen von Aktionsforschung gibt es noch den Forschungsansatz Self-Study, den Braunsteiner (2008) überwiegend der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuordnet. Sie grenzt dabei Self-Study ganz klar von Aktionsforschung ab. Während bei der Aktionsforschung auf den Prozess fokussiert wird, steht bei Self-Study der Prozess des Selbst als Subjekt der Forschung im Mittelpunkt. Bei Self-Study wird durch Introspektion das professionelle Selbst in Frage gestellt und durch Reflexion und Dialog weiterentwickelt (S. 116).

2.2 Best Practice

Im Folgenden werden einige bereits erfolgreich erprobte Designs vorgestellt und diskutiert, um Ideen zu initiieren, wie Lehrende sowohl in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung, wie auch in ihrer eigenen schulischen Praxis agieren könnten, um ihre Professionalisierung wirksam und nachhaltig zu gestalten.

2.2.1 Work Discussion

Work Discussion ist laut Dattler und Dattler (2014) eine psychoanalytische Methode, die von Martha Harris an der Tavistock Clinic in London entwickelt wurde. Es geht dabei um die Reflexion und Analyse von Beziehungs- und Interaktionsprozessen, weshalb sie sich ebenfalls gut für den Einsatz im schulischen Kontext eignet. Work Discussion wird in seminaristischen Kleingruppensettings durchgeführt und dient der Entwicklung eines differenzierten Wahrnehmungsvermögens. Menschen sollen dadurch Zugang zu ihrer inneren Welt finden und ihr Verhalten in Interaktionen verstehen lernen. Die Lehrpersonen oder Studierenden erfassen begleitend zu ihrer Schulpraxis, was sich während einer Unterrichtsstunde ereignet hat, und zwar möglichst bald danach aus der Erinnerung, die im Speziellen dadurch geschult wird. Die so entstandenen Praxisprotokolle werden in der Gruppe bearbeitet, Gedanken und Eindrücke ausgetauscht, was ein hohes Maß an Vertraulichkeit voraussetzt. Zu den Überlegungen wird zwecks der Sicherung der Daten ein Besprechungsprotokoll verfasst. Die teilnehmenden Personen kommen so in Kontakt mit ihren bewussten und unbewussten Emotionen in professionellen Situationen. Durch das gemeinsame Nachdenken kommt es letztendlich zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität.

2.2.2 Lesson Study

Pichler und Christa (2016) beschreiben ein Unterrichtsentwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit Studierenden des sechsten Semesters Berufspädagogik, die bereits zusätzlich zu ihrem Studium im Berufsleben stehen. Lesson Study als besondere Form der Aktionsforschung wird bereits seit über hundert Jahren in Japan angewandt. In Kooperationen wird dabei die Wirkung von

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

Unterricht auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Lesson Study ist eine wirksame Methode in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, kann aber auch von Lehrpersonen in der beruflichen Praxis durchgeführt werden. Im Team wird dabei an Unterrichtserfahrungen angeknüpft, daraufhin erfolgt die Einigung auf eine Forschungsfrage sowie ein Stundenthema. Gemeinsam wird die Unterrichtsstunde vorbereitet. Ein Gruppenmitglied hält die Stunde und alle weiteren Personen beobachten die Schülerinnen und Schüler. Die Beobachtungen werden analysiert und visualisiert, wobei die unterschiedlichen Haltungen und Wertvorstellungen sichtbar werden. Im Zuge einer Diskussion und unter Änderung der Perspektive in der Beobachtung und Wahrnehmung werden Ideen für die Weiterentwicklung der Unterrichtsstunde gesammelt, welche dann auch erprobt und erneut beobachtet werden. Die Methode kommt letztendlich nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Schülerinnen und Schülern zugute, da die bereichernde Vielfalt der Lernenden ins Blickfeld rückt und mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen respektvoll umgegangen wird (S. 54-58).

2.2.3 Fallstudien und Videofallarbeit

Fallstudien können mithilfe von nahezu allen Methoden aus der Sozialforschung durchgeführt werden, mit dem Ziel, wissenschaftliche Rekonstruktionen von Handlungsmustern darzustellen (Ostermann, 2015, S. 155). Die pädagogische Forschung ist eines der typischen Anwendungsfelder, wobei sich die Untersuchungen auf einzelne Personen aber auch auf einzelne Schulklassen beziehen können (Bortz & Döring, 2006, S. 580). Die Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse nimmt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen immer größeren Stellenwert ein. Geschichten und narrative Texte eignen sich hervorragend zur Aktivierung von Reflexionen und zur Anregung von Lernprozessen. Durch die Arbeit an einem Fall steigt die Motivation, eine forschende Haltung einzunehmen, Neugier und Interesse werden geweckt. Fallverstehen regt die reflexive Haltung an und Geschichten bzw. narrative Texte aus der Praxis bewirken anregende, interessante und dialogische Lernprozesse. So kann Erkennen als etwas Lustvolles erlebt werden (Plaimauer, 2014, S. 134-137)

Pädagogische Situationen können auch mittels Fallvideos analysiert werden. Aufgezeichnete Praxissituationen bringen die unmittelbare Praxisnähe und Handlungsrelevanz. Digel (2014) beschreibt als Fazit ihres Projektes „Videofallarbeit“ an der Universität Tübingen eine hohe Akzeptanz durch die Lernenden (S. 165).

2.2.4 Teamforschung

An der Carl von Ossietzky Universität wurde die „Teamforschung“ entwickelt. Dabei bilden berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Studierenden kleine Teams, um selbstständig den Unterricht zu beforschen. Nach der Formulie-

zung einer Forschungsfrage erfolgt die Datenerhebung und -auswertung sowie ihre Interpretation, um schließlich in Form eines Forschungsberichtes weiterverwendet werden zu können (Fichten & Meyer, 2014, S. 16-19).

2.2.5 *Forscherwerkstatt*

An der Pädagogischen Hochschule Wien gibt es die Forscherwerkstatt, in der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Studierenden in den Naturwissenschaften und in Mathematik forschen. Dabei werden fachlich angeleitete Problemstellungen zu Forschungsfragen, welche darauffolgend selbstständig und handlungsaktiv bearbeitet werden. Es kommt so zu einer Einführung in forschende Lernprozesse, in denen eigenständiges Fragenstellen und das Finden von Antworten oberstes Ziel ist (Gerber & Holub, 2014, S. 80-83).

2.3 **Umsetzungsmöglichkeiten in der lernenden Praxis**

Es ist nicht zwingend notwendig laufend groß angelegte Forschungsprojekte zu betreiben. Angefangen von Reflexionen über Work Discussions oder Fallbearbeitungen, kann Forschendes Lernen zum fixen Bestandteil einer berufslebenslangen Professionalisierung werden. Spannend, rasch und einfach durchführbar, sollte das Forschungsinteresse eher geweckt und eventuell sogar ein Leben lang erhalten bleiben. Bereits kleine Reflexionen können große Wirkung erzielen. In der Erstausbildung von Lehrpersonen bietet Forschendes Lernen eine Vielzahl an didaktischen Möglichkeiten, um den Forschungs- und Entwicklungsdrang zu aktivieren.

Auch praxiserprobte Lehrerinnen und Lehrer haben vielfältigste Möglichkeiten, ihre Handlungspraxis zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Schön hat die Idee vom „Reflective Practitioner“ entwickelt. Er schlägt die Reflexion-in-der-Handlung vor, wo ausgehend von auftretenden Diskrepanzen zwischen Erwartungen und dem realen Ablauf einer Situation, während des laufenden Prozesses Handlungen und Ergebnisse beobachtet, ausgewertet und als „praktisches Wissen“ gespeichert werden, um bei Gelegenheit erneut darauf zurückgreifen zu können. Im Unterschied dazu besteht die Möglichkeit zur Reflexion-über-die-Handlung, in der die Reflexion über Handlungen im Nachhinein erfolgt (Schön 1983, Altrichter & Posch 2007, zit. n. Wyss, 2008, S. 4-5).

Befunde aus der Aktionsforschung zeigen positive Auswirkungen auf Lehrpersonen, wie großes Interesse an der professionellen Weiterentwicklung, erhöhte Schülerinnen- und Schülerorientierung sowie gesteigertes Selbstwirksamkeitsempfinden (Altrichter & Feindt, 2011, S. 226). Das Erforschen der eigenen Praxis zeigt Effekte wie die Steigerung von Problemlösefähigkeit, eine veränderte Situationswahrnehmung durch Mehrperspektivität und Reframing, die Intensivierung von Kommunikation im Schulalltag, eine Veränderung der Überzeugungen und die

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

Stärkung der Persönlichkeit. Das eigene Handeln kann durch die mündliche oder schriftliche Verbalisierung aus der Distanz analysiert und die Ergebnisse daraus können für die Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden (Fichten & Meyer, 2014, S. 33-36) Lehrpersonen, die eine forschende Haltung entwickelt haben, setzen Forschung auch verstärkt didaktisch ein und übergeben ihren Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung, was zu einer veränderten Qualität der Beziehungen und des Klimas führt und Unterricht insgesamt spannender macht (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014, S. 70).

Eine wesentliche Voraussetzung für die Forschungsmotivation ist das Problembewusstsein für die eigene Berufspraxis (Bortz & Döring, 2006, S. 342) bzw. muss die zu untersuchende Fragestellung für die Betroffenen von unmittelbarer subjektiver Bedeutsamkeit sein. Weiters muss ein persönliches Interesse gegeben sein, die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (Babel 1994, S. 42). Bereits die Selbstbeobachtung oder auch Introspektion stellt eine unerschöpfliche Quelle für Untersuchungsideen dar (Bortz & Döring, 2006, S. 38).

2.4 Zitate von Studierenden im Rahmen von Reflexionen

Es folgen Zitate aus Reflexionen von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Reflexionen wurden begleitend zu einem Seminar verfasst, in dem Übungen zu den Themen Emotionen und Emotionsregulierung, Überzeugungen, Ressourcen und Selbstwirksamkeit durchgeführt wurden. Die Studierenden erhielten dafür einen Leitfaden, der beinhaltete, was sich die Studierenden von den Übungen zu den jeweiligen Themenbereichen für sich und ihre Professionalisierung mitnehmen können und dann gab es noch die Möglichkeit anzuführen, wo sie noch Unterstützung bräuchten. Dementsprechend dienten die Reflexionen gleichzeitig als Feedback, aus dem Schlüsse für die Planung und Weiterentwicklung der nächsten Seminare gezogen werden können.

Die Impressionen sollen zeigen, dass es nicht viel braucht, um Irritationen entstehen zu lassen und Denkprozesse anzuregen. Weiters ist erkennbar, dass sich die Erkenntnisse der Studierenden im Laufe von nur vier Seminareinheiten großteils mit den Befunden aus wissenschaftlichen Forschungsprojekten sowie Theorien decken.

„Ich denke, sobald ich etwas darstellen kann, kann ich es auch besser verstehen, was mir wiederum das Gefühl gibt, Kompetenz und Kontrolle zu erlangen.“

„Aber eigentlich ist das Über-Sich-Selbst-Reflektieren etwas ganz Schönes, denn es ist eine gute Möglichkeit seine eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln.“

„Auch das Wenden von eher negativen Sätzen in positive hat mir gezeigt, dass man an jedem Hindernis oder „Fehler“ lernen und wachsen kann. Das hat mich besonders bestärkt.“

(Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen |

„Es ist also auch als Lehrerin/Lehrer wichtig, sich manchmal in die Rolle einer Schülerin/eines Schülers zu versetzen, um sie/ihn zu verstehen bzw. ihre/seine Handlungen nachvollziehen zu können.“

„In der Gruppe war es spannend zu beobachten, wie schwierig es eigentlich ist, seine Überzeugungen so zu formulieren, dass diese von den anderen richtig verstanden werden.“

„Die Übung hat mir gezeigt, dass man versuchen sollte die Dinge aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und es wichtig ist zu versuchen, die Überzeugungen der anderen nachzuvollziehen, anstatt starr den eigenen Ansichten zu folgen.“

„Dies bedeutet natürlich die persönliche Komfortzone zu verlassen. Es bewirkt allerdings bei erfolgreichem Meistern solcher Situationen, dass ich gestärkt herausgehe und mehr Vertrauen in mich und mein Können habe.“

„Diese Einheit hat mir gezeigt, dass persönliche Ressourcen essenziell sind, um Energie zu tanken, Vertrauen in sich selbst zu gewinnen und im Allgemeinen positiv eingestellt zu sein.“

„Situationen in der Gruppe zu besprechen finde ich immer sehr bereichernd. Ich finde die Sichtweisen der anderen sehr interessant und ich kann mich oft in den Einstellungen der Mitstudierenden wiederfinden.“

„Ich habe in diesem Seminar gelernt, mein Verhaltensmuster in manchen Situationen zu ändern. Ich habe durch die Reaktionen/Beliefs anderer gelernt, mich selbst weiterzuentwickeln.“

„Ich glaube, dass das eine sehr wichtige Aufgabe von LehrerInnen ist, SchülerInnen zu bestärken und ihnen beizubringen, dass manche Dinge Zeit brauchen, das ist für mich sehr wichtig.“

„Genauso wichtig finde ich ist es, dass man SchülerInnen ermutigt Mittel und Wege zu finden, um sich durchzusetzen sowie sie zum kritischen Denken zu animieren.“

„Ich bin erstaunt mit welchen einfachen Übungen man ein Stück mehr zu sich selbst finden kann. Manchmal ist es anscheinend ausreichend, seine Gedanken zu Papier zu bringen und unbewusste Dinge offen in der Gruppe zu diskutieren.“

3 Conclusio

Die Erstausbildung für Lehrerinnen und Lehrer ist der Beginn eines lebenslangen Prozesses zur Erlangung bzw. Aufrechterhaltung ihrer Professionalität. Ein weiteres bedeutendes Lernfeld bietet die eigene schulische Praxis. Daher müssen sie bereits im Studium die dafür notwendigen Fähigkeiten erlernen und mit den geeigneten Strategien vertraut gemacht werden.

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

Voraussetzung für den Erfolg der reflexiven Selbstforschung sind Interaktionen und Beziehungen mit anderen, in der Ausbildung mit Lehrenden sowie Mitstudierenden, in der Schule mit Kolleginnen und Kollegen. Erst durch den Dialog können Ideen, alternative Interpretationen sowie vielfältige Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Um die Lust auf das Erforschen des eigenen beruflichen Wirkens zu wecken und zu erhalten, sollten individuelle Potenziale zur Entfaltung gebracht und vielfältige personelle Ressourcen für die Weiterentwicklung genutzt werden – in einem Klima des Vertrauens und der Offenheit. Scheitern und Fehler sind untrennbar mit der forschenden Praxis verbunden und sollten keinesfalls zu Selbstverteidigung oder zu Blockaden führen. Ausgehend vom Erfahrungsschatz der im Lernprozess stehenden Personen sollten neue Handlungsspielräume entdeckt und Handlungsalternativen im Sinne der weiteren Professionalisierung eröffnet werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214-231). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2014). Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 55-76). Münster: Waxmann.
- Babel, H. (1994). Von der Theorie zur Praxis. Widersprüche und Erfahrungen bei der Umsetzung eines Konzeptes. In B. Hackl (1994). *Forschung für die pädagogische Praxis* (S. 33-56). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber und Günther Holzapfel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Braunsteiner, M.-L. (2008). Self-Study. Was es bedeutet, als LehrerbildnerIn auch ForscherIn für die eigene Praxis zu sein. In E. Rauscher (2008). *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich. Band 2* (S. 109-121). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dattler, W. & Dattler, M. (2014). *Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept*. Phaidra: 2014.
<https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>

- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.). 2006. *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Digel, S. (2014). Bilden und Forschen mit Videofällen – Stand und Erfahrungen der Projektgruppe Videofallarbeit an der Universität Tübingen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 159-166). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Gerber, A., & Holub, B. (2014). Die Forscherwerkstatt als Ausgangspunkt für Lehrer_innenforschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 79-87). Münster: Waxmann.
- Hattie, John (2015). *Lernen sichtbar machen*. Beywl, W. & Zierer, K. (2015). Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pichler, S. & Christa, J. (2016). Lesson Study – Unterrichtsentwicklung als gemeinsames Projekt von Studierenden mit Fokus auf die Lernenden. In *ph publico 10. Juni 2016* (S. 53-62). Eisenstadt: E. Weber Verlag GmbH in Verlagsgemeinschaft mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland.
- Plaimauer, C. (2014). Vom Fall zur Erkenntnis zum Wissen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 133-146). Münster: Waxmann.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schopp, J. (2010). *Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung*. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr G., Paseka A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler, & M. Schratz (Hrsg.) (2008). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann.
- Seel, A., Ogris-Steinklauber, R. & Wohlhart, D. (2014). Studierende in Forschung involvieren – das Beispiel KPH Graz. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 107-115). Münster: Waxmann.

| (Selbst-)Professionalisierung von Lehrpersonen

- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-240). Münster: Waxmann.
- Unterweger, E. (2014): *Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Wien: ÖZEPS.
- Unterweger, E. & Schröder, B. (2014). *Fokus: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz. Bundesweiter Lehrgang für Hochschullehrpersonen der Pädagog/innen-Bildung an Pädagogischen Hochschulen*. Hochschule Wien und ÖZEPS: Curriculum.
- Vetter, P., Staub, F. C., & Ingrisani, D. (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). (2014). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117-130). Münster: Waxmann.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In T. Häcker (Hrsg.), W. Hilzensauer, & G. Reinmann (2008). *Bildungsforschung. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*, 5(2), 1-15). <http://bildungsforschung.org>

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Mag^a. Sabine Albert, BEd, MA

Pädagogische Hochschule Wien
Institut Berufsbildung

Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: sabine.albert@phwien.ac.at

Internet: <http://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-berufsbildung>