



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

On Effective EFL Teacher Professional Development.
The case of in-service education in Austria for upper
secondary English teachers.

Verfasserin

Katharina Niedermayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch, UF Spanisch

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit

TABLE OF CONTENTS

I)Introduction.....	1
II)Laying the ground: Relevant aspects concerning TPD.....	3
II.1)Goals of TPD.....	3
II.2)What does 'professional' mean in a teaching context?.....	4
II.3)Educating teaching professionals.....	11
II.3.1)Teacher training.....	12
II.3.2)Teacher development.....	13
II.3.3)Implications for notions of teaching professionals.....	14
II.4)Contents and types of TPD courses.....	15
II.5)Conclusion Chapter II.....	19
III)An Appraisal of Austrian in-service ETPD.....	22
III.1)TPD in Austria.....	22
III.2)Current supply of TPD for Viennese AHSO and BHS English teachers: Enhancing professional practice?.....	33
III.2.1)DOMAIN I: The ability to reflect and engage in professional discourse: Sharing knowledge and skills.....	36
III.2.2)DOMAIN II: Awareness of professional conduct: Perceiving oneself as a professional	37
III.2.3)DOMAIN III: Collegiality: The efficiency of cooperation.....	38
III.2.4)DOMAIN IV: The ability to draw distinctions: Handling large and small differences.....	39
III.2.5)DOMAIN V: Personal Mastery: The potency of individual capabilities.....	42
III.2.6)DOMAIN VI: The sixth discipline: Contextualisation.....	43
III.2.7)The effect of school type.....	44
III.3)Conclusion Chapter III.....	46
IV) Parameters to consider in effective (E)TPD.....	48
IV.1)Teacher learning.....	49
IV.1.1)Approaches to evaluating teacher learning.....	50
IV.1.2)A multi-method evaluation of teacher learning in a framework of depending outcome variables.....	51
IV.2)What contributes to the effectiveness of (E)TPD?.....	53
IV.2.1)Core studies considered.....	54
IV.2.2)The context of the learning opportunities.....	58
IV.2.2.1)The location: In-school, out-of-school or online?.....	58

IV.2.2.2)Time: Time span, frequency and duration, and their impact on TPD.....	60
IV.2.2.3)The type of TPD intervention: Reform versus traditional activities.....	60
IV.2.2.4)Incentives for TPD: Prescription of contents or self-directed learning?.....	61
IV.2.2.5)Perspectives in TPD: Individual or whole-school learning?.....	64
IV.2.2.6)Top-down perspectives: The involvement of the school leadership.....	65
IV.2.2.7)External expertise: The necessity of leaders in TPD sessions.....	67
IV.2.2.8)TPD instructors: The importance of quality.....	68
IV.2.2.9)Conclusion: Contextual factors of effective TPD.....	68
IV.2.3)Content of the learning opportunities.....	69
IV.2.3.1)Teacher empowerment: The development of knowledge at teacher level.....	70
IV.2.3.2)Teacher knowledge: Which kinds of knowledge enhance teaching?.....	71
IV.2.3.3)Enhancing teacher learning: Narrow focus and balance of theory and practice...73	
IV.2.3.4)Student artefacts: Adapting TPD to particular students.....	74
IV.2.3.5)The larger picture: Coherence with policy and curriculum.....	74
IV.2.3.6)Subconscious pre-selection: The effect of teacher beliefs.....	75
IV.2.3.7)Conclusion: Content factors of effective TPD.....	76
IV.2.4)Activities devised to promote learning.....	77
IV.2.4.1)Inducing teacher learning (I): Procuring transfer by engaging multiple perspectives.....	77
IV.2.4.2)Inducing teacher learning (II): Active engagement through social construction of meaning and collaborative problem solving.....	78
IV.2.4.3)Inquiry-oriented learning: Examining student outcomes.....	78
IV.2.4.4)Conclusion: Activities that promote effective TPD.....	79
IV.2.5)The learning process.....	79
IV.2.5.1)Structuring learning processes: Degrees of involvement of pre-existing theories	79
IV.2.5.2)Fostering transfer: Supervised engagement in authentic practice.....	80
IV.2.5.3)Follow-up activities: Sustainability and assessment of learning.....	81
IV.2.5.4)The concatenation of learning processes: A curriculum for TPD.....	82
IV.2.5.5)Teachers' readiness to learn: The inclusion of teachers' developmental stages....	83
IV.2.5.6) Conclusion: The learning process in effective TPD.....	84
IV.3)Conclusion Chapter IV.....	84
V)The empirical study.....	87
V.1)Method.....	87
V.1.1)Participants and location.....	87
V.1.2)Data collection.....	89

V.1.3)Data analysis.....	91
V.2)Findings.....	93
V.2.1)Courses that entail transfer and enable English teachers to use the respective TPD content.....	94
V.2.2)Courses that additionally empower English teachers in their professionalism.....	98
V.2.3)The effect of school type and teacher characteristics.....	109
V.3)Discussion.....	113
V.4)Conclusion Chapter V.....	121
VI)Conclusion.....	122
Bibliography.....	127
Appendix A: Interview guide and Confidentiality agreement.....	134
Appendix B: CD with transcribed interviews.....	138
Abstract – English.....	292
Abstract – German.....	293
Curriculum Vitae.....	294
Eidesstattliche Erklärung.....	295

LIST OF ABBREVIATIONS

AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule (An Austrian school type for secondary education)

AHSO = Allgemeinbildende Höhere Schule – Oberstufe (A school type for upper secondary education)

AHSU = Allgemeinbildende Höhere Schule – Unterstufe (A school type for lower-secondary education)

BHS = Berufsbildende Höhere Schule (An Austrian school type for vocational upper secondary education)

ET = English teacher

EFL = English as a foreign language

EFLT = English as a foreign language teacher

ESL = English as a second language

ESP = English for Specific Purposes

ETPD = English teacher professional development

FLT = Foreign language teacher

IBESP = Iterative Best Evidence Synthesis Programme (An evaluation of effective TPD)

KPHWK = Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Name of an official provider of TPD)

MSTPD = Maths and science teacher professional development

PH = Pädagogische Hochschule (The official provider of TPD in Austria)

PHW = Pädagogische Hochschule Wien (Name of an official provider of TPD)

PLC = Professional Learning Community (A type of TPD)

RH = Rechnungshof (The Austrian Court of Auditors)

SCHILF = Schulinterne LehrerInnenfortbildung (A TPD session located at a school, exclusively for its teachers)

SCHÜLF = Schulübergreifende LehrerInnenfortbildung (A TPD session located at a school for teachers of surrounding schools)

TALIS = Teaching and Learning International Survey

TPD, PD = Teacher professional development

1) INTRODUCTION

International educational studies like PISA (Schreiner & Schwantner 2010) rank Austria, a Western, economically stable country supposedly with a high-standard education system, below the international average regarding literacy, mathematics and science, and show increasing disparity amongst pupils with different social backgrounds. The response of governmental entities to these results has been the introduction of standardised assessments (i.e. Bildungsstandards, new Matura) and the implementation of a new school type for lower-secondary, the Neue Mittelschule, in order to pursue equal levels of education. These measures focus heavily on providing improvements for pupils, but disregard a vital entity in the schooling system: teachers. It is these individuals who are the bearers of change, and who need to embody and transfer novelties to students. Yet, recent changes revolve around ameliorating the learning environment for students without developing teaching professionals adequately. A change of this mono-dimensional perspective is overdue.

Understanding that the school system consists of a multitude of agents is the first step in the direction of more fruitful education. Large-scale reforms cannot be implemented without the development of agents who execute these changes. Equally, the effects of these changes have to be closely considered. Policy changes often have considerable side effects on related entities which must not be ignored. In the given example, policy changes are implemented for the better of student learning outcomes and educational equality. Yet, the thought that new policies call for differently educated teachers came in the aftermath: Changes to pre-service teacher education will be effected within the next five years, and the first teachers having experienced this new education will start working in approximately a decade. In the meantime, educators who are already on duty need to perform the balancing act between teaching according to methods and for the goals they were educated to pursue, and teaching induced by these new changes and views on effective education. This and similar discrepancies appear frequently in the sphere of teaching, which arises the question towards the remedies that help teachers in their professional life.

Arguably the most powerful tool of support is teacher professional development (TPD). It is generally understood as the institutionalisation of teacher learning by an officially assigned provider, but can take the shape of more individual, self-initiated forms (Rechnungshof 2007; Timperley et al. 2007). Whereas the latter type of TPD is characterised by personal goals and preferences for learning, the formal provision of TPD activities usually pursues the distribution of standardised practices and policy changes. The concrete essence,

form and goal of TPD constitutes the first research question for this paper, i.e. what is TPD, and what are its goals from an Austrian perspective?

A systematic approach to comprehending the nature of TPD in Austria necessarily entails the departure from a causal understanding of the issue. The assumption that an unfavourable circumstance is transformed into a beneficial one through the implementation of TPD does not withstand the multifaceted constraints of teaching practice. The different features of the TPD session, its effectiveness, and the kind of effect they assert need to be placed under scrutiny. Research question II addresses these matters through pursuing the ways in which TPD goals can be achieved, i.e. which features make TPD and specifically English TPD (ETPD) effective from an international and from an Austrian perspective, and what kind of change do they effect?

The Austrian perspective that is provided in this paper is essentially the perspective of Austrian upper secondary English teachers (ETs). Up to date, research in the field of TPD effectiveness is mainly conducted with maths and science teachers (Timperley et al. 2007). Therefore the question towards differences between the needs and perceptions of effective TPD of English and maths and science teachers arises. Research question III asks whether TPD for English teachers is different from TPD for other teachers, and whether it should or should not be different.

In order to answer these questions, two different measures are adopted: literature research and empirical study. The first aims at identifying features in international literature that render TPD effective. The latter measure is employed twice, on the one hand to provide a Viennese ET perspective on the representation of aspects of professionalism in the formal TPD offer, and on the other hand to investigate into Austrian ETs' perception of effective TPD courses and features. For the first study, the broad range of officially provided courses on offer for Viennese upper secondary ETs is allocated to one of the six domains of professionalism according to Schratz et al. (2007). This gives insight into what aspects of teacher professionalism are supported formally through TPD at the expense of others. The second empirical study uses eight interviews with Austrian upper secondary ETs who talk about a perceived effective session, its features and learning outcomes.

II) LAYING THE GROUND: RELEVANT ASPECTS CONCERNING TPD

In order to investigate in-service English teacher professional development (ETPD), a holistic approach needs to be adopted. This requires the clarification and delineation of what the goals for teacher professional development (TPD) are and what a professional in the sphere of teaching is. Equally relevant for understanding TPD is the learning process for becoming a teaching professional as well as for maintaining one's professionalism. Further insights into the forms and contents of the latter process are sought in order to understand the shape of TPD in theory and compare it to the reality of Austrian English Teachers (ETs) in Chapter III.

II.1) Goals of TPD

Generally, TPD is implemented to entail improvements on the personal, professional and institutional level. Through the focus on developing a teacher's personality, enhancing his/her professional conduct and/or engaging in staff development, the scope of a teacher's professionalism is extended. Thus, the ultimate goal of TPD is the professionalisation of teachers and to retain professionalism, as the Austrian Ministry of Education ascertains.

Unter Fort- und Weiterbildung sind alle persönlichkeitsbildenden, fachlich vertiefenden oder berufsfeldbezogenen Angebote zu verstehen, die der Professionalisierung der LehrerInnen dienen (...). Zweck der Fortbildung ist es, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, anzupassen, zu vertiefen oder zu erweitern. (BMUKK 2007)

Nonetheless, this official definition of TPD does not provide any clearly demarcated goals of TPD. For what is professionalism in teaching, and what kind of conduct is referred to by the phrase *berufliche Handlungsfähigkeit*? Thus, vagueness remains, as the Austrian Court of Auditors (Rechnungshof 2007:76) also criticises.

Das Ziel der „Fortbildung“ von Personen (Lehrern) mit abgeschlossener Erstausbildung (...) [ist] gesetzlich nicht definiert (...) [. I]m Allgemeinen [wird es aber] als Anpassung an die Veränderungen in den einzelnen Wissensgebieten bzw. Berufsfeldern sowie der Gesellschaft verstanden.

While these definitions give some insight into the goals and contents of TPD – providing activities that promote the adaptation to changes in order to achieve the professionalisation of teachers – the formula holds an essential problem: Teaching professionalism is defined neither formally by the official TPD provider Pädagogischen Hochschulen (PHs) nor legally by educational laws. Thus, the goals and contents of TPD in Austria remain blurred as long as professionalism in teaching does not experience a clear delineation. Conceding that the task of

defining a teacher's professionalism requires enormous resources and is a highly complicated and controversial issue, it is nonetheless disconcerting how little effort is invested from governmental entities into this crucial topic.

Since having in mind a clear picture of a professional teacher is crucial when trying to pinpoint the features that render TPD effective, a working definition of professionalism in teaching is aimed at subsequently. However, an exhaustive discussion of the topic goes beyond the scope of this paper.

II.2) **What does 'professional' mean in a teaching context?**

Recognising teachers as professionals is a perspective that is fairly young in the sphere of the teaching occupation. The discourse has assumed shape especially in the last two decades, and researchers have focussed on different aspects of professionalism such as the defining agents, the contents, or the implied responsibilities. Especially the last two aspects will serve as a legitimisation of TPD, and the first aspect will help understand different stances that define the content of TPD. Moreover, the discourse promotes conceptualising teaching professionalism not as one ubiquitous notion, but to recognise essential differences amongst teachers and to focus teaching professionalism on parameters such as the subject or the year group.

A review on kinds of professionalism is presented by Bathmaker & Avis (2012:4-7). Three of their four categories can be positioned on a continuum ranging from top to bottom in terms of institutional hierarchies, i.e. professionalism endorsed by the leadership, by occupational groupings, and by individuals. The fourth category is mainly a collective category for notions of professionalism promoted by individual writers and hence less relevant for the purpose of this paper.

In terms of Bathmaker & Avis's (2012) continuum of notions of professionalism, organisational professionalism is placed on the top. It is the kind of professionalism that is dictated by managers of organisations who focus predominantly on performance and outcomes. Hence, the result of organisational professionalism is frequently a values shift towards competition, comparison and performance indicators (Bathmaker & Avis 2012:4-5).

Towards the middle of the continuum, where managerial positions are substituted by occupational groupings, a notion of professionalism analogous to traditional understandings of professionalism is placed: occupational professionalism. This is the kind of professionalism that is established by participants of the profession who discursively and collectively establish the conduct and conditions of their work (Bathmaker & Avis 2012:5).

At the bottom of the continuum, individuals and their personal understanding of what

professionalism constitutes are positioned. Personal professionalism is characterised through commitment to clients and to the specialist field. The inherent extreme personal investment may result in professionals' assumptions that knowledge, performance and competence are individual properties. In turn, these individually determined properties might not comply with organisational demands, revealing the pitfall of personal professionalism (Bathmaker & Avis 2012:6).

In line with Bathmaker & Avis (2012), Leung (2009) equally distinguishes between notions of professionalism. However, his categories are predominantly concerned with the defining agents of professional conduct. Thus, he distinguishes between two starting points that are represented on the one hand through the independent professionalism of individuals, and on the other hand through the sponsored professionalism endorsed by institutions and the public. This is to say, Leung's two notions of professionalism can be used as super-categories into which the four notions of professionalism of Bathmaker & Avis (2012) are subordinated.

In terms of Leung's (2009) professionalism notions, only one of Bathmaker & Avis's (2012) categories fits independent professionalism: personal professionalism. Nonetheless, differences occur on the level of connotation of the two notions. Whereas Bathmaker & Avis call for caution and highlight the pitfalls of this highly subjective understanding of professional conduct, Leung (2009:53) connotes independent professionalism positively by highlighting its inquisitive and critical nature towards “handed-down requirements” of sponsored professionalism.

Engaging in reflexive examination is an important element of *independent professionalism*, or a commitment to careful and critical examination of the assumptions and practices embedded in sponsored professionalism with reference to discipline-based knowledge and wider social values, and to take action to effect change where appropriate. (...) The argument here is that (...) [teaching] as a transnationalized profession can only retain its vitality with the latter course of action (...). Seen in this light, teachers informed by a sense of independent professionalism will be receptive to alternative perspectives on routinized practice, and they will seek to update and modify their knowledge and work in ways that are consistent with their developing views. (Leung 2009:53)

As can be seen, independent professionalism does not exist by itself, but is a responsive mechanism to the external demands expressed in notions of sponsored professionalism. Hence, sponsored professionalism is by no means denied its validity and importance. On the contrary, it is imperative for any profession to be able to refer to a framework of desired professional practice that is tied to accountability and measurable standards, to an education that aims at the sponsored professional practice, and that is built on emerging technological,

social and political developments (Leung 2009:51-53). In this way, Bathmaker & Avis's (2012) remaining notions of sponsored professionalism, organisational and occupational professionalism (see above), are relevant in that they define the scope of professional conduct in which individuals can embody professional behaviour personalised and vitalised through independent professionalism.

In conclusion, delineating the meaning of the word 'professional' goes beyond a list of features that apply to it. It is essentially a question of ownership, authority and hierarchy. Since there are different entities in the education system with different responsibilities and accountabilities, each of them pursues different goals and needs others, superiors and subordinates alike, to pursue set goals. As can be seen from the present criticism regarding the over-dominance of managerialism (i.e. the implementation of dense hierarchical structures in the education system that places teachers at the bottom), notions of sponsored professionalism are easier to implement and more frequently encountered (Evans 2008:35; Fraser et al. 2007:166; Sachs 1999:n.p.). Nonetheless, it should be in the interest of school leaders to facilitate the development of independent professionalism of teachers in order to foster their “analytic capacity for continual school improvement” (Hawley & Valli 1999:139), alongside with their competences as reflective practitioners. Unthinking and uncritical teachers are unlikely to educate competent, critical and confident adults of tomorrow. Therefore, a balance between the top-down and bottom-up notions of professionalism needs to be promoted, where professionals of different ranks collaborate on goals and purposes of education.

In terms of PD, the balance between the two notions is paramount, since they assign responsibilities and define contents. Sponsored professionalism is expressed through compulsory TPD and pursues staff development, school goals and national-educational purposes. On the other hand, independent professionalism is associated with self-directed learning, and teachers' individual beliefs towards effective teaching. Since, both notions of professionalism inform teachers' practices, they require careful inclusion into TPD to allow for teaching that is concurrent with national and school goals and that is informed by the educators professional opinion on what is best for the student.

The responsibilities that arise from the different notions of professionalism are bilateral. For example, even though organisational professionalism is a top-down perspective, school leaders need to be aware of the consequences of their demands on teachers and accept their suggestions for school improvement. Equally, teachers engage in enhancing the school performance and act in the best interest of pupils, fellow teachers and the school.

This is to say, notions of professionalism define PD in terms of responsibilities and

contents. Whether it is sponsored or independent professionalism, teachers are called to embody their professional duties accordingly and engage in the inferred tasks in PD. The essence of these tasks and the duties is however difficult to pinpoint, since definitions of a teaching professionalism are scarce. Despite this difficulty, two stances on professional conduct will shed light on the notion of teaching professionalism (Table 1), and will in turn produce a clearer picture of the substance that informs TPD.

In addition to their singularity, the two stances on professional conduct appear most suitable due to the fact that they exemplify the change in views on professionalism over the last two decades. First of all, an insight into early perspectives on professionalism will be given through a framework established by an expert in the field, Shulman (1998). He analysed archetypal professions such as medicine and the clergy as well as the scientifically much later revalued teaching profession. The conclusion he arrived at was that there are six common features characterising any profession, two of which are concerned with knowledge bases. Secondly, to introduce the Austrian perspective on teaching professionalism, a framework published by a committee of Austrian educational experts under Schratz et al. (2007) working on the *Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)* will shed light on the matter. The latter framework focusses explicitly on the sphere of teaching, which represents one major change from a historical viewpoint: the specification of notions of professionalism due to the acknowledgement of essential differences amongst professional fields. Furthermore, the second framework includes, apart from five general features, one single domain for subject-specific knowledge. This aspect requires attention due to the new perspective on teaching: subject-specific knowledge in teaching professionalism is losing importance to the benefit of reflection, cooperation and the ability to differentiate amongst learning individuals.

A further difference between these two frameworks is the underlying concept of professionalism. Whereas Shulman's (1998) framework is not overtly concerned with different professional notions, Schratz et al. (2007:124) state explicitly that their approach to professionalism is based on both perspectives, the independent and sponsored view on professionalism. This makes apparent another aspect of change that professions have undergone recently: the discourse is no longer initiated by scholars defining professionalism and suggesting tasks for the professional, but there is emerging agreement that the role of a professional is both a passive and an active one. It includes a top-down as well as a bottom-up understanding of professional conduct: abiding by the rules and values of the profession and shaping them oneself.

<p>Shulman (1998)</p> <p>(1) Service to others/society → The “goal of a profession is <i>service</i>: the pursuit of important social ends” (516). → Professions feature a professionally shared “moral and ethical ideal” (516) and professional decisions and behaviour are based on knowledge, skill and this moral understanding.</p> <p>(2) A body of scholarly knowledge → Professional claims are based on deeply rooted and by the academy validated bodies of knowledge which in turn legitimate the profession. → The process of knowledge growth in the academy is ongoing, implicating change in professional practices (516-518).</p> <p>(3) A body of practical knowledge: skills and strategies of a profession → Scholarly knowledge “is not professional knowledge unless and until it is enacted in the crucible of the ‘field’”, because “[p]rofessions are ultimately about <i>practice</i>” (518). → While scholarly knowledge is the legitimization of and entitlement to practice, the value of practical knowledge is considerable since “professional practice itself is the end to which all the knowledge is directed” (518).</p> <p>(4) Judgement under uncertainty → Tensions between simplified, generalised, teachable scholarly knowledge and the knowledge exacted by practice request of professionals transforming</p>	<p>Schratz et. al. (2007:127-136) and AG EPIK (n.d.)</p> <p>(1) The ability to reflect and engage in professional discourse: Sharing knowledge and skills → Interpersonal skills, expressed through the ability to reflect on the self, the teaching and the environment, the justification of ones teaching, and the engagement in a discourse with colleagues characterises professionals. The essence of the discourse is the discussion and description of (the through reflection gained) knowledge, pedagogical problems and phenomena that occur in day to day practice for the purpose of developing new solutions and skills. The collection of diverse perspectives and the opportunity to exchange and generate knowledge render it invaluable (125). → The discourse operates on several levels and includes the exchange with learners, colleagues (of different subjects), superiors, mentors, parents and the public (131) .</p> <p>(2) Awareness of professional conduct: Perceiving oneself as a professional → Professionals know of their professional knowledge and skills and see themselves as teaching experts and experts of learning (131). With this confidence, they can make decisions in the best interest of the learner, dependent on the professional ethics, but independent of external demands and forces (126). → Crucial is the development of a professional self that understands the essence of teaching and the difference to other (social) professions, and clearly draws the line (131). The professional self displays the ability to distinguish between the professional role and the self, where the latter is of need to comprehend the (emotional) extent of a situation, and where the first defines the scope of action that can be pursued as a professional teacher (125-126). → They draw on different sources of knowledge (e.g. in TPD) that entail change of their teaching and their teaching identity (132).</p> <p>(3) Collegiality: The efficiency of cooperation (132-133) → Institutionalised room and time for collegial reflection and communication of experts need to be granted (126) in order to foster professional communities that are self-organised in nature and promote acute and general PD, and learning alongside with experience (133). → This notion challenges isolation and the feeling of abandonment, and tackles the unproductive nature of solo efforts (132-133).</p> <p>(4) The ability to draw distinctions: Handling large and small differences → Differentiation in teaching is motivated not only by learners' different ways and speeds to learn, but also by social changes (i.e. globalisation, multiculturalism, gender,</p>
---	--

<p>Shulman (1998)</p> <p>and criticising their acquired research-based knowledge into practical, clinical knowledge. A professional's judgement bridges the gap and is informed by "both technical and moral elements, negotiating between the general and the specific, as well as between the ideal and the feasible" (519).</p> <p>(5) Learning from experience → Through reflecting on their practice, professionals create learning environments for themselves. The gained knowledge is made available to other professionals and the academy. → Professionals create "their own growing knowledge base, which ultimately includes unique combinations of theoretical and moral principles, practical maxims, and a growing collection of narratives of experience" (519-520).</p> <p>(6) Professional communities as learning and monitoring communities → Professionals are essentially <i>members</i> of a profession. "Professional knowledge is (...) held by a community of professionals who (...) know collectively more [than individual members, and who] maintain certain public responsibilities and accountabilities with respect to individual practice" (520). → Through "the work of communities of practice, individual experience becomes communal, distributed expertise can be shared, and standards of practice can evolve" (521).</p>	<p>Schratz et. al. (2007:127-136) and AG EPIK (n.d.)</p> <p>etc.). Thus, a pedagogy that appreciates differences and respects the self as well as the other is of need (128). → The challenge of creating learning environments for individuals requires judgements based on knowledge about how to manage differences in learning, communication and integration; knowledge of learners, their strengths and weaknesses, and if they appreciate individualisation and differentiation; knowledge of ones own limits and potential and the restrictions set by the institution; and the ability to observe and empathise (134).</p> <p>(5) Personal Mastery: The potency of individual capabilities (135-136) → Personal Mastery is the effective application of professional knowledge in practice, and the knowledge and handling of the self. The own (professional) personality is seen as a learning task itself (135). → Personal Mastery exceeds acquiring a finite amount of competences and subject knowledge and is characterised by an ever-changing essence that is determined by the set of learners to teach and the changes in society and technology, the professional knowledge base, the institutional requirements, etc. In this way, professionals are experts in adapting to novelties through reflection, and individuals who learn in response to the requirements of their daily teaching practice. Thus, the concept of Personal Mastery is closely connected to the understanding of the reflective practitioner and adaptive expert. → A "teacher personality" or professional self is viewed as a person who is creative and proactive rather than reactive (129). The professional self is not the result of high-quality education but of an individual process of acquisition of professionalism (135). → A professional self is the basic prerequisite for developing the other domains (129).</p> <p>(6) The sixth discipline: Contextualisation → This domain denominates the knowledge of the subject-specific content, subject-specific pedagogical content, the school type, etc. In the AG EPIK's (n.d.) concept, it takes the form of a spiral that penetrates the other five domains (Image 1) and thereby puts them into a specific context.</p>
--	--

Table 1: A juxtaposition of two notions of professionalism

In terms of substance of professionalism, the two frameworks (Table 1) exemplify other interesting changes over time, especially when considering the topic of this paper. In terms of TPD both stress the importance of the professional community to foster and develop skills and knowledge, and generate new theories and evidence. Shulman (1998) describes a community that helps to retain and to distribute knowledge. The learning and knowledge-generating processes that nourish it take place at an individual level. In contrast to this, Schratz et al. (2007) claim that the professional community is not merely a storage facility for professional knowledge, but the very place where knowledge is generated, revised and distributed. Thus, it can be said that Schratz et al.'s (2007) notion of community is based on the learning theory of social constructivism, where in order to facilitate learning, one or several opposites are needed who establish a safe environment and benefit themselves from the process and product of the learning session. These scholars imagine more tangible and small-scale communities, not exclusively a professional community including the entirety of teachers who communicate through the academy and journals. Teachers do not only participate in one of these communities but in several, forming a net of professionals that is spread out over the professional world of teachers. Put into this context, TPD can be viewed as the space for knowledge generation and distribution, and thus merits importance.

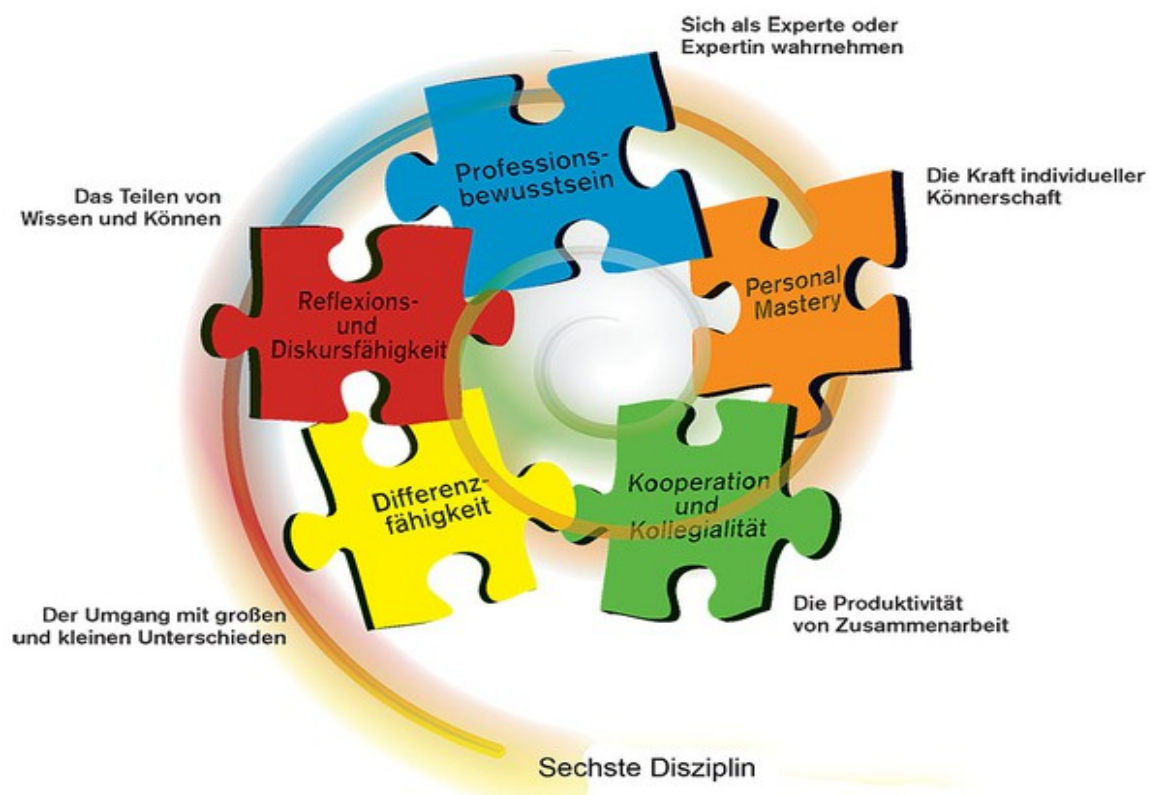


Image 1: Domains of a teaching professionalism (AG EPIK n.d.)

Furthermore, Schratz et al. (2007) claim that teaching professionalism is based on five domains that are identical in form for teachers of all subjects, school types, year groups, etc. This is to say, they promote there being one professionalism for all teachers. Despite this, they equally acknowledge that there are essential differences amongst professional conduct of teachers from different subjects, school types, etc. These contradicting perspectives are illustrated through a spiral of teaching-specificity (i.e. subject, year group, etc.) that penetrates and eventually focusses each of the five domains (Image 1).

Thus, it can be said that while all educators are teachers and abide by the same professionalism designed for/by them, the sixth discipline shapes the domains considerably. The differences are effected by the subject, the subject-specific pedagogy, the school type, the age of the learners, etc. These parameters have such a strong influence on the domains that they render them less similar from subject to subject, etc., producing context-dependent notions of professionalism based on the general notion of teaching professionalism. Therefore, it can be argued that the different teaching environments render it feasible to talk about the professionalism of teachers in specific teaching contexts, like lower-secondary physics teachers, or adult education German as a foreign language teachers (AG EPIK n.d.). Based on this perspective on teaching professionalism, this paper promotes the existence of a professional notion of upper secondary EFL teachers, and thus, TPD that promotes and responds to this professionalism is of need.

The mentioned notions of professionalism do not only underlie TPD but are the determining factors in both kinds of teacher education, in-service as well as pre-service. Throughout these stages of a teacher's education, different aspects of teachers' skills and knowledge(s) are fostered. The internalisation of teacher competences is commonly divided into two categories: teacher training and teacher development. The first refers to the acquisition of trainable, basic techniques, and the second to a reflective, criticising attitude that strives for an adaptation to the changing environment or novelties. Since both modes of education are substantial to TPD, their main features and forms are briefly outlined below.

II.3) Educating teaching professionals

When investigating teacher education, two concepts appear frequently in the literature, teacher training on the one hand, and teacher development (often also referred to as teacher education) on the other hand. The first is mainly concerned with a microperspective on teaching, i.e. envisaging special skills and small teaching elements, and is predominantly featured in pre-service teacher education. The second, teacher development, refers to a

macroperspective on teaching and focuses on reflection, beliefs, values and professional growth. It is more closely associated with in-service teacher learning.

This dichotomy concerning teacher education has also resulted in different notions of teaching experts. Researchers are commonly referring to routine experts as opposed to adaptive experts, also known as reflective practitioners. Current tendencies in the field in both cases, teacher education and notions of experts, are towards the more reflective and critical approaches.

II.3.1) Teacher training

Richards & Farrell (2005:3) argue for the differentiation between teacher training and development, where the first is characterised through its practicality. It primarily “refers to activities directly focused on a teacher's present responsibilities and is typically aimed at short-term and immediate goals”. The main goals of training are to develop an understanding of underlying concepts and principles of teaching with the aim of applying them and promoted strategies and practices in the classroom. In that sense, it is often undergone before the first teaching position, in preparation of an additional teaching position or when a new strategy is tried out in the classroom. Especially this last use of training also involves supervision, monitoring and getting feedback (Richards & Farrell 2005:3).

Richards (1990:14) goes into detail when describing English teacher training by calling it a microperspective on teaching and breaking it down into

discrete and trainable skills, such as setting up small-group activities, using strategies for correcting pronunciation errors, using referential questions, monitoring time-on-task, explaining meanings of new words, or organizing practice work.

Typical forms of training are teaching assistantships, microteaching (i.e. short teaching sequences focusing on a specific strategy or technique), simulations, workshops and minicourses, observing and analysing films or videos and tutorials (Richards 1990:14).

Critical viewpoints on teacher training are voiced by Richardson & Placier (2002), Stephens (2004), Weber (1968), and Widdowson (1990) who question the nature, goal and legitimation of training. According to them, in training, effective teaching is seen as an “equivalent to performing set mechanical tasks well” (Stephens 2004:111). This is to say, “training' advocates 'the' facts of the matter as revealed through expert practical knowledge” (Weber, 1968, quoted in Stephens 2004:111-112). Thus, its content is established through presupposing a set of predictable problems likely to appear in teaching and its goal is solving

these through the acquisition of rigid, goal-oriented behaviour. This “empirical-rational” (Richardson & Placier 2002:917) approach to teacher learning relies on best-practice strategies and on teachers to imitate them. However, since the very nature of practice is unpredictability, the kind of unreflecting expertise acquired through training will sooner or later render unhelpful due to its minimal capacity to accommodate to novelties. The scientists' criticism lies in the ephemerality of impacts of training due to its legitimation through tying it to *possible* difficulties, and the formulaic, rigid nature of solutions.

Nonetheless, Widdowson (1990:63) does by no means deny the importance of teacher training in in- and pre-service teacher education, but puts it in context: the acquisition of unreflecting and mechanical techniques must not be a goal in itself, as happens in training, but techniques “are the means for making ideas operational and subject to modification in the light of evaluation”. Thus, the acquisition of techniques is essential in teacher education in order to promote reflective behaviour. It is the first step towards development due to providing substance for the reflection process.

II.3.2) Teacher development

As opposed to teacher training, teacher development “refers to general growth not focused on a specific job. It serves a longer-term goal and seeks to facilitate growth of teachers' understanding of teaching and of themselves as teachers” (Richards & Farrell 2005:4). In the same sense, Stephens (2004:111-112) asserts that teacher development focuses on the cultivation of character and Widdowson (1990:62) affirms its focus to be “the critical appraisal of the relationship between problem and solution as a matter of continuing enquiry and of adaptable practice”. Since teacher development provides a macroperspective on teaching (Richards 1990:14-15), factors for development might well be found outside the classroom. Teacher development focuses typically on different dimensions of teachers' practice and promotes individual and peer reflection on beliefs, values, teaching practices, etc. Nonetheless, it does not stagnate at reflective reviews, but extends further, for example to the exploration of new techniques and theories concerning the language teaching environment, or critical examination of school and language programme policies (Richards & Farrell 2005:4). These capacities of teacher development, i.e. its focus on different dimensions of teachers' practice and the inclusion of peers, render it a vital tool for collective change alongside with individual change (Richardson & Placier 2002:918).

As opposed to teacher training, teacher development can be associated mainly, not exclusively, with in-service teacher learning. The reason for this is that, as Widdowson

1990:63) asserts, the first step in teacher education is the acquisition of a set of techniques that can subsequently be revised, restructured or abandoned. Furthermore, the association is due to the fact that teacher development is facilitated through practical experience and requires settings that promote contents for teacher development, i.e. school development, group dynamics of occupational groupings, difficulties in teaching a specific class, etc. (Richards & Farrell 2005:4-5).

II.3.3) Implications for notions of teaching professionals

The claim that teachers should be “*developed*, not trained” (Lange 1990:251), is not new to the field of teacher education, as is the negative viewpoint on teacher training. More than two decades ago, a substantial critical discourse towards the reform of pre-service and in-service teacher education took its root in the U.S. Alongside with the claim for more teacher development and collaboration between teacher educating and teacher employing institutions appeared the need for a reformulation of the notion of expertise for teaching professionals. Since then, the concept of 'routine experts' has been challenged by the notion of 'adaptive experts' that is similar to the reflective practitioner.

Routine experts can be seen as direct results of teacher training. They “develop a core set of competencies that they apply throughout their lives with greater and greater efficiency” (Bransford et al. 2005:48-49). The role that is assigned to TPD is one of updating skills, where participants embody a passive role and are delivered TPD from an expert who determines the agenda. Said agenda is often criticised for its remoteness to participants' reality, which also explains the minimal impact on teachers' capability to change their behaviour and adapt to alterations in their teaching environment (Kennedy 2005:237). Routine experts' “functionally fixed” (Bransford et al. 2005:50) behaviours can be applied in stable environments to the same or similar problems. Transfer of their skills to unrelated or entirely new problems is improbable.

This problem of transfer is what eventually led to the necessity of revision of the notion of experts: The teaching environment is hardly one that can be assigned the adjective 'stable', hence the call for adaptive experts. They complement efficiency with innovation and possess the capacity to unlearn learned strategies and substitute them for more effective ones. This change and restructuring of core competencies, beliefs and ideas poses the downside of these experts: During and immediately after a change process, they might be less efficient, and the fear to expose themselves to this state might lead to an unwillingness to change at all. In the long run however, they display a strong sense of flexibility and adaptation, and can

accommodate to new and unexpected situations (Bransford et al. 2005:49).

It is the view of this paper, that this second notion of experts, also referred to as reflective practitioners, is the only concept that can rightfully be labelled 'expert'. Despite the fact that the first notion also displays of the word, its inherent quality of stability in an ever-changing environment disqualifies it for the term.

On the whole, the stage of a teaching expert can be reached through initially undergoing teacher training complemented by teacher development in order to develop certain skills and create a first knowledge basis and reflective skills for the first teaching experiences. Engaging predominantly in teacher development enriched by teacher training throughout one's professional life will further the reflective processes and help develop skills determined by the respective teaching experience. Focussing on the latter period of teacher education, we find a substantial amount of courses that vary according to their methods and contents.

II.4) Contents and types of TPD courses

In terms of contents of TPD courses, similar influential sources as found with professionalism appear: The substance of sessions can aim at the development of the organisation or the individual (Richards & Farrell 2005:9). Nonetheless, the organisational and individual perspectives on TPD do not stand in strong opposition to each other but mingle frequently in TPD courses. This is due to the fact that the development of the individual will ultimately profit the pupils and the institution. Equally, the enhancement of the performance of the school can positively affect the community of teachers, their levels of satisfaction and enthusiasm, equip them with additional teaching devices, i.e. beamers and smart boards, and in turn promote their motivation to be better educators.

As mentioned above, an organisational perspective on TPD is underpinned by the idea of enhancing the institution as a whole. This goal is pursued through staff development that focuses on three aspects: The improvement of (a) the performance of the school and its (b) teachers, as well as (c) student learning. These three factors ideally contribute to a sound public image of the institution which attracts students and satisfies parents. Moreover, the improvements enhance the working conditions for staff and create a better atmosphere (Richards & Farrell 2005:10-12).

On the individual level, TPD courses are concerned with teachers' knowledge bases (subject, pedagogy and pedagogical content); an understanding of themselves, their learners, the curriculum and the teaching materials; as well as career advancement, i.e. promotion, mentoring and supervisory skills, etc. (Richards & Farrell 2005:9-10).

These two content-determining perspectives on teacher learning can appear in several different forms. The most common activities are:

- Workshops (intensive, short-term activities; the contents are pre-selected by an expert and delivered through presentations, group-work activities and discussions; participants from different schools, often also different school types; located at teacher training colleges) (Richards & Farrell 2005:23)
 - SCHILFs, “Schulinterne LehrerInnenfortbildungen” (workshops; at a school with teachers exclusively from the very same school) (KPHWK n.d.)
 - SCHÜLFs, “Schulübergreifende LehrerInnenfortbildungen” (workshops; at a school with teachers from several schools close by) (KPHWK n.d.)
- Seminars or education conferences (formal, short-term discussion of education problems; presentation of conducted research by scholars and/or teachers) (OECD 2009:50)
- Self-monitoring (systematically documenting and recording information about one's teaching in order to evaluate or review the teaching process privately or with supervisors or peers; collection process through lesson reports or video- or audio-recording a lesson) (Richards & Farrell 2005:34)
- Teacher support groups (collaboration of two or more teachers towards the achievement of individual and/or shared goals; discussions of problems, goals, etc.; development of materials, curricula, school projects, etc.) (Richards & Farrell 2005:51)
- Keeping a teaching journal (ongoing, reflective, written account of one's own teaching or thoughts about teaching; used for further discussion or reflection by the individual or optionally also in groups) (Richards & Farrell 2005:68)
- Peer observations (not evaluative in character; a teacher or other observer closely watches the lesson of another teacher and freely or guidedly takes notes for his/her own or the observed teacher's benefit; discussion and reflection on the observed lesson or part of the lesson) (Richards & Farrell 2005:85)
- Teaching portfolios (description and documentation of a teacher's performance through the collection of teaching material and documents as well as written accounts of goals, professional thoughts, reflections; goal-oriented; basis for reflective review; often used for assessment)
- Working portfolios (teaching portfolios with a particular, individually chosen goal; document the process of development towards this goal)

- Showcase portfolios (teaching portfolios used to present teachers at their best; display of range and depth of their knowledge and skills; used for applications to new positions, jobs; contents often externally determined) (Richards & Farrell 2005:98-99)
- Analysing critical incidents ('critical incidents' are unanticipated events that force the teacher to stop during a lesson; they are mostly commonplace events that indicate underlying beliefs and aspects for further development; documentation of, analysis of and reflection on them contribute to PD) (Richards & Farrell 2005:113-114)
- Case analyses (analyses of case studies on specific teaching aspects; critical discussions and reflections on approaches to the aspect; can lead to own collection of data, i.e. case study) (Richards & Farrell 2005:126)
- Peer coaching (collaboration of two or more teachers, one or more are highly experienced; ongoing process of planning, teaching, reflecting, etc. collaboratively; continuous feedback and observation with the goal of improving the abilities of one or more participants; preferably non-judgemental and non-evaluative) (Richards & Farrell 2005:143)
- Team teaching (a cycle of team teaching, planning, decision-making and follow-up conducted by two or more individuals who operate as equals; one class is taught over a longer period of time; process of collaborative learning) (Richards & Farrell 2005:159-160)
- Action research (classroom research conducted by teachers that attempts to resolve problematic teaching issues; investigative cycle with various elements implemented in the individuals' own classrooms and compiled to analyse; results are shared or published) (Richards & Farrell 2005:171).

From a less systematic viewpoint, TPD can also occur in the form of the reading of Professional Literature, the Informal Conversation on how to improve teaching between colleagues during breaks and after school, etc. (OECD 2009:50). Albeit important and effective, these activities are rarely associated with formal TPD due to their statistical invisibility, individual or informal nature and the difficulty to provide them in an institutionalised form. Nonetheless, perhaps due to the fact that the teaching profession is characterised by shortness of time, these two activities often contribute significantly to a teacher's development. The value of these two TPD activities is also recognised by international studies such as the *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, who did not only consider the more structured types of TPD but also reading Professional

Literature and Informal Conversation when investigating TPD (OECD 2009:50).

Apart from displaying of different methods to pursue teacher development, the above mentioned activities vary in terms of participants (in groups, in pairs or individually conducted), location (in- or out-of-school), frequency (one-time /short-term or repeatedly), and directive, i.e. whether the incentive is given and/or the content determined externally or by individuals. Table 2 summarises the above mentioned types of TPD activities and categorises them according to these criteria.

Type	Participants			Location		Frequency		Directive	
	Group	Pair	Individual	In-school	Out-of-school	One time / Short-term	Repeatedly	Institution / External	Individual
Workshop	X				X	X		X	
- SCHILF / SCHÜLF	X			X		X		X	
Seminars	X				X	X		X	
Self-monitoring			X	X			X		X
Teacher Support Group	X			X			X		X
Teaching Journal			X	X			X		X
Peer Observations		X		X		X			X
Teaching Portfolio									
- Working Portfolio			X	X		X			X
- Showcase Portfolio			X	X		X		X	
Analysing Critical Incidents			X	X			X		X
Case Analysis	X			X		X		X	
Peer Coaching		X		X			X		X
Team Teaching	X	X		X			X		X
Action Research	X			X			X		X
Professional Literature			X	X	X	X	X		X
Informal Conversation	X	X		X	X	X	X		X

Table 2: Types of TPD activities

Examining the activities more carefully, we find that in terms of participants, frequency and directive, the types are fairly balanced. The category that stands out due to its imbalance is

location, with only two types of activities being conducted solely outside of the school environment. One of them, workshops, is the most frequent one amongst all kinds of TPD activities (Richards & Farrell 2005:23). This is to say that although the majority of activities is conducted in schools, the most frequent one is located out of schools (see Chapter III for a possible explanation from an Austrian perspective).

Noteworthy is also the repeated combination of three characteristics: Activities that take place on the premises of the school, are repeated, and initiated and determined content-wise by participating individuals. This combination applies to more than half of all activities. An explanation of this phenomenon is attempted in the conclusion of Chapter IV.2.2.

To sum up, TPD is categorised according to several parameters. The first differentiating category is posed by the beneficiary of the session, which can be the institution (institutional perspective) or the individual teacher (individual perspective). Secondly, the form of activity and the characteristics of these activities are decisive. As regards the form, several different types of activities are common in TPD, the most common being the workshop; as regards the characteristics, the participants, location, duration and directive are determining factors. The majority of TPD activities are set in schools, conducted by individuals for themselves, and take place over a larger period of time. Nonetheless, the most frequent form of TPD is the workshop, an activity that deviates in all instances from this pattern.

II.5) Conclusion Chapter II

When investigating the effectiveness of TPD, the necessary first step is to investigate basic questions such as what should be achieved with TPD, who determines teachers' learning elements and goals, and in what forms and through what types is the learning conveyed.

This approach to TPD reveals that the goals for teacher learning lack demarcation and are dismissed with the statement that it should pursue the professionalisation of teachers and promote the adaptation to changes in educational knowledge, society, etc. Especially critical is the claim of orienting TPD towards notions of professionalism, since teacher professionalism equally lacks demarcation, in particular regarding professional knowledge, skills and conduct concerning the specific teaching subjects and learner age groups.

An approximation to teaching professionalism is achieved by scholars like Shulman (1998) and Schratz et al. (2007). Their frameworks encompass the most essential features of teaching professionalism, and contribute to an understanding of how this professionalism has

changed over time. The notion of teacher professionalism has moved away from subject-specific factual knowledge bases to pedagogical and pedagogical content knowledge, communicative competences, professional confidence, decision-making, awareness of the risks and hazards of the profession, and collaboration and cooperation with colleagues. Moreover, it has been recognised that there is no such thing as a unified teaching profession, but that the influences of the context (i.e. the subject, year group, etc. that is taught) are considerable and require inclusion in any notion of a teaching professionalism. In response to discourses on professionalism, notions of teaching professionalism should also be shaped by sponsored and independent professionalism.

Concerning the forms and types of TPD, two general formats of teacher education can be encountered in the literature, teacher training and teacher development. These formats aim at the development of different capabilities in teachers. The first is shaped by the assumption that teaching is a relatively stable profession that relies on determined and finite sets of skills. The role of this aspect of teacher education is to train and spread these skills and knowledges, update teachers on changes in the skills, and aim at a high level of competence of teachers in these areas. The notion of a professional that derives from this approach to teacher education is that of the stable routine expert, i.e. a teacher who is skilled in these externally determined sets of practices, but who cannot necessarily accommodate to unexpected circumstances.

On the other hand, teacher development focuses on the cultivation of character and teacher growth. It relies on techniques such as reflection, critical engagement with and development of policies that influence their teaching, etc. The role of teacher development is an empowering one, targeted at enhancing teachers' abilities of critical thinking, reflection, decision-making and the determination of the relationship between a problematic issue and its solution. The notion of professionals that concurs best with this format of teacher education is that of the adaptive expert or reflective practitioner.

Although some researchers argue that teacher training and teacher development are to be considered detached from each other, others, i.e. Widdowson (1990), include both notions in their account to teacher education. The training of skills is viewed as the foundation-giving, first step, and the accompanying or subsequent critical reflection on these skills or knowledges serves as a tool to deepen teachers' understanding, develop their judgement and foster their capabilities to transfer the learned elements to their classrooms. However, the scope of teacher development exceeds the internalisation of teaching techniques and skills and extends further to policy development, active engagement in the improvement of schools, etc.,

all of which do not require teacher training. Hence, teacher development is a broader view and one that acknowledges teachers' expertise, their independent professionalism and their essential role for school systems. It can also be associated with types of professional development that are initiated by individuals, since critical teaching experts develop an awareness of their professional self and conduct and evaluate their needs and their students' needs. These evaluations serve as their basis for further learning, alongside with learning that is determined by external agents or the institution.

A further influence that TPD providers assert is on the level of responsibility for the learning and contents. This influence can be equated with the different notions of professionalism that shape the education system. These notions are sponsored (i.e. top-down) and independent (bottom-up) conceptions of professionalism. The first defines the contents of TPD in that it predisposes goals for staff, institutional and professional development, and the latter determines teacher learning through the creation of learning opportunities that respond to their and their students' needs. The recognition of both notions of professionalism in TPD and teaching on the whole is essentially a question of power. If the highest goals in the education of pupils are accountability and equalisation of learning, then top-down, disempowering approaches will yield most fruitful results. If however teaching should respond to diverse needs and different capabilities of students, teachers' knowledge and skills need to be enhanced to allow for professional judgement and action. Therefore, this paper advocates the balance of both notions of professionalism to empower teachers in their role as legitimate knowers (see Chapter IV.2.3.1) and procure a frame in which their professional practice can be exerted.

To sum up, TPD is shaped by several perspectives on teaching practice and teacher knowledge. These perspectives influence its goals, contents and responsibilities for undergoing TPD. Apart from the influences of these theoretical viewpoints, the context of a specific learning environment also asserts considerable effects on teacher learning. Therefore, Chapter III will firstly investigate the current situation of TPD in Austria, its legal foundation, participation, satisfaction levels of teachers, etc. Secondly, the offer of TPD courses for Viennese upper secondary English teachers is compared to Schratz et al.'s (2007) notion of professionalism. Since the goal of TPD is generally the professionalisation of teachers, i.e. teachers' engagement with professionalism in courses, this comparison aims at the evaluation of the degree to which the professionalisation is pursued.

III) AN APPRAISAL OF AUSTRIAN IN-SERVICE ETPD

Pursuing international (i.e. surveys such as *TALIS*) and national (i.e. studies such as *LehrerIn 2000* and a report by the Austrian Court of Auditors) perspectives on the Austrian situation of in-service TPD, the first part of this chapter investigates into the providers of TPD and their financial investment; the legal situation; the location of, the duration of, and the participation in TPD activities. Where obtainable, information on teachers of upper secondary school, i.e. AHS Oberstufe (AHSO), and of upper secondary vocational school (BHS) will be used to inform the investigation. Mostly however, results for lower secondary teachers, i.e. AHS Unterstufe (AHSU) provide information on the Austrian context of TPD, due to lack of more suitable statistical data. On the whole, information specifically on ETs employed in Austrian schools is not available, and some aspects of the situation of TPD in Austria remain generally blurred or can only be based on assumptions.

Whereas the first part of this chapter uses context and organisational information to provide a general picture of TPD in Austria, the second part views the content of TPD more closely. Chapter III.2 empirically investigates the representation of the current notion of teaching professionalism in the offer of AHSO and BHS ETPD courses. For that matter, all officially provided courses that Viennese AHSO and BHS English teachers can attend in the academic year of 2013/2014 were allocated to the six domains of Schratz et al.'s (2007) notion of professionalism.

III.1) TPD in Austria

In recent years, the Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, has conducted a series of studies investigating, amongst other educational aspects, the occupational conditions of teachers. These first large-scale researches allow for international comparison as well as give empirically-established overviews of the conditions in individual countries. International and national databases like these are overdue, according to researchers like Neuweg (2011:11) and Schmid (2005:3) who point out the gravity of the situation. They claim that data is insufficient and inconsistent, and in turn obstructs large-scale research into TPD in Austria.

Indeed, when attempting to provide a picture of the situation of TPD in Austria, the data is limited and the image remains blurred. Nonetheless, essential information is provided by three institutions who engage in large-scale educational research. The governmental institute of educational research, the BIFIE; the Austrian Court of Auditors, the Rechnungshof (RH); and the Austrian ministry of education, the BMUKK. The studies that are relevant for the

purpose of giving an understanding of the Austrian situation of TPD are the chapter *Lehrerfortbildung* of the RH report of 2007 (Rechnungshof 2007), the BIFIE interpretation and contextualisation of the *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (Schmich & Schreiner 2010) and the BMUKK survey *LehrerIn 2000*¹ (Wentner & Havranek 2000).

These studies give useful insights into crucial aspects in terms of TPD, for example the providers of activities and their financial involvement, the legal situation, the location and timing of sessions and the general approach to TPD in Austria. Moreover, light needs to be shed on the satisfaction with and the responsibility for TPD, as well as the numbers of participants in general and according to age and gender, participation in different activities and the average time spent in TPD. Furthermore, since the goal of TPD is the improvement of teaching and enhanced student performance, the effect and impact of TPD on teachers is of further interest.

Trying to investigate into these aspects of TPD, the above mentioned inconsistency of data poses an essential problem. The numbers and percentages of the existing data often refer to broad categories of school types. This makes it virtually impossible to get specific data for teachers of the school types in question, upper secondary school AHS Oberstufe (AHSO) and upper secondary vocational school BHS. In terms of the first, we will accept data from AHS lower secondary (AHSU) for AHS upper secondary (AHSO), due to the fact that the same teachers are often employed in lower and upper secondary AHS in Austria.

The difficulties that arise in terms of the second, BHS, are on the one hand that data is often given for vocational schools in general, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS), but is missing in other cases. On the other hand, BMHS is a cover term for various vocational school types, ranging from one to five years of instruction and school leaving exams including or excluding a general qualification for university entrance (AK Oberösterreich 2013). The information about teachers relevant for this paper is about educators in BHS with a duration of five years and a qualification for university entrance. Specific data for this group of teachers is at present lacking, and BMHS data will be used.

Aware of the fact that the data about teachers in Austria is generic, and conceding that the threat of over-generalisation is present, the paper views data as indications that still provide vital albeit not definite information about the situation of TPD in Austria.

¹ Wentner & Havranek (2000) conveyed a survey using questionnaires and occupational health examinations on 6,861 Austrian teachers.

The officially assigned providers of TPD in Austria are the Pädagogischen Hochschulen (PHs) (Rechnungshof 2007:83) with a total of 14 institutions distributed all over the country (BMUKK 2013). These institutions spend approximately 130 million euro annually on the education of teachers in general, the amount that is invested into in-service TPD is not given (Rechnungshof 2008:124). Additionally, sessions can be attended at universities and institutes for adult education (Rechnungshof 2007:83).

There is no general law for Austrian teachers obliging them to engage in TPD. Teachers of all compulsory education schools except AHSU are employed by one of the nine provinces, and abide by the Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz (LDG). Teachers of AHS and BMHS are employed by the state. The Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz (BLVG) indicates their rights and responsibilities (Rechnungshof 2008:124). The only law both abide by is the general educational law for schools, the Schulunterrichtsgesetz (SchUG).

Having different laws for teachers has caused some agitation amongst educators from different school types, not least because of unequal rights, obligations and salaries. In the field of TPD, the dissimilar extent of obligatory participation in TPD sessions is a controversial issue. While Landeslehrer are legally obligated to participate fifteen hours a year in PD (Sect. 43 para. 3, LDG), there is no mention of an obligatory amount of time of PD in the BLVG. Thus, Bundeslehrer abide by the general obligation from the SchUG (Sect. 17, para 1) “den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln”. This is to say, Bundeslehrer TPD is not regulated directly through a set amount of time of obligatory TPD, but through leaving the choice to Bundeslehrer to participate in more structured TPD or not. The controlling measure that is applied to Bundeslehrer TPD is an indirect one: As recorded in the different salary laws, AHS and BHS teachers are only paid for five days of absence due to TPD. In contrast to this, Landeslehrer TPD is handled more leniently and some provinces grant up to 26 hours – almost twice the designated contingent – of paid TPD during working hours (Rechnungshof 2007:79-80). Hence, in contrast to Landeslehrer, AHS and BHS teachers are not explicitly obliged to participate in any of the more structured and statistically measurable PD activities. If they are able to keep pace with trends and changes in their teaching subject and pedagogy, e.g. through the reading of Professional Literature, their TPD obligation is fulfilled. This makes it impossible to monitor Bundeslehrer TPD thoroughly. Strikingly also, TPD focussing on the development of the self and general pedagogy is not mentioned in the PD obligation of Bundeslehrer.

This division amongst teachers from different school types leaves its traces throughout TPD, starting with the participants. TPD courses are divided into four columns according to

the school type that they are designed for. The four groups of participants are teachers of compulsory education, of vocational compulsory education, of upper secondary schools and of BMHS. Though desirable due to the exchange of methods and a general broadening of mind according to the RH, hardly any mixed courses in terms of participants are offered (Rechnungshof 2007:84).

For AHS and BMHS teachers, TPD sessions generally take place during the working hours of teachers, with only a fourth of courses scheduled in the spare time of these teachers. These courses are frequently conducted at weekends or after school, but as a principle not during holidays throughout the school year, and rarely during summer holidays. Only during the first and last week of summer holidays the PHs offer TPD courses, and these are mainly for teachers of compulsory education, not years 9-12/13 of AHSO and BHS. On the whole, there seems to be a hierarchy amongst school types concerning the scheduling of TPD sessions: compulsory education teachers are generally prioritised and receive PD mainly after work and during the first and last week of summer holidays. (Rechnungshof 2007:80).

As mentioned above, sessions are not provided during the summer holidays, except for the first and last week. The reason for this is because the PHs are subject to the same educational law as all other educational institutions and thus not intended to hold lessons during the holiday periods (Rechnungshof 2007:83). This causes an increase in costs through having to pay supply teachers that have to substitute the absent teachers (Rechnungshof 2007:80). Concluding, the RH recommended already in 2007 the provision of the majority of TPD sessions outside teachers' working hours and during holidays. According to the latest report however, this recommendation has not been followed (Rechnungshof 2008:128).

TPD sessions generally take place outside the school premises. Recent small-scale developments in TPD include the change of location to schools (see SCHILFs/SCHÜLFs in Chapter II.4). These TPD activities have received increasing attention due to the fact that they have pedagogical and economical advantages. Firstly, they have a positive impact on the community of teachers and facilitate the implementation of novelties because all teachers of a school are addressed at once; and secondly, the fact that travelling expenses of teachers do not accrue renders this form of activity more economically viable (Rechnungshof 2007:81). Furthermore, these activities pose an answer to the problem of spreading knowledge acquired in TPD sessions. Conventionally, the underlying philosophy of TPD in Austria is the snowball system, i.e. a small number of teachers from a school attends a course and spreads their gained knowledge in their school. However, this system has been found ineffective due to brief, superficial and generally insufficient presentation of session contents to colleagues

(Rechnungshof 2007:85).

In terms of content, Austrian TPD sessions at PHs focus on cognitive subject knowledge, developing the self and social competences. Additionally, courses about the subject knowledge, new media, language and communication, school development, counselling, coaching, conflict management and sports and health are provided. Despite the vast offer of topics, teachers report the sessions to be unsatisfactory, especially in terms of their contents and quality. Surprisingly however, PHs claim rarely having received complaints about their courses. Moreover, PHs have been reported to display an appreciative attitude towards feedback and precise demands from schools and teachers regarding topics of TPD sessions. The providers assure that feedback does not reach them (Rechnungshof 2007:81). This lack of communication between providing and receiving entities in the TPD system is genuinely alarming, as the *TALIS* reports: The main reason for Austrian teachers not to pursue more PD is the lack of suitable PD. With 64.2% of teachers corroborating that reason, Austria is the country with the highest reported unsuitable PD amongst all countries surveyed. The *TALIS* average for not suitable TPD is far lower with 42.5% (OECD 2009:86). This imbalance between supply and demand concerning TPD contents can be connected to the absence of any mode of evaluation in the sphere of TPD. In fact, the Court of Auditors criticises in its report this lack of communication and links it to the provision of sessions that focus on topics irrelevant for the school environment, the unfulfilled expectations of teachers and the low participation (Rechnungshof 2007:81-82).

A further reason for low quality and hence dissatisfaction with TPD can be assigned to the fact that leaders of TPD sessions are not required to have any specific qualification but are selected freely by the respective PH (Rechnungshof 2007:82). The low level of satisfaction with TPD is nicely illustrated by the survey conducted by Wentner & Havranek (2000:143) who found that only 33% of AHS and BMHS teachers are generally satisfied with their TPD opportunities, opposed to the Austrian teachers' mean of 45%. It can be assumed however, that the satisfaction level for BMHS teachers has changed in the last ten years. This is due to the fact that BMHSs took the initiative to provide for more accurate TPD activities. These are organised on a larger scale and facilitated through the implementation of a hierarchical structure of teachers and the almost systematic communication and evaluation of needs amongst different levels. These changes have navigated BMHS TPD towards a demand and supply system that seems more satisfying to teachers (Rechnungshof 2007:81).

Concerning responsibilities for TPD, a clear individual perspective is adopted by the Austrian educational system (Rechnungshof 2007:90), even though educational law places the

responsibility for TPD on two entities: school leaders and individual teachers. School leaders are appointed the task of monitoring and shaping their teachers' PD through regular meetings with them. In dialogue, teachers and school leaders are supposed to determine goals for further development, which are informed by observations of lessons and feedback by school leaders (Rechnungshof 2007:88). However, in absence of a consistent curriculum including teachers' pre- and in-service education and in lack of developmental stages that give guidance as to the direction of development, arbitrariness has evolved. School leaders neither monitor nor have knowledge of their teachers' professional development, and a database recording teachers' activities is as of yet under construction. Nonetheless, an ongoing discourse between school leaders and individual teachers as well as staff development are believed to be essential by all entities of the system. Reasons for not pursuing these goals are justly reported to be administrative tasks and lack of time (Rechnungshof 2007:86). Administrative tasks seem to play such an important role in schools, that the request of teachers to attend TPD during working hours is sometimes denied. School leaders do not have enough personnel to cover for absent teachers, which has evolved into a perspective on TPD that is far from the law: Attending TPD sessions is commonly seen as a privilege, and not as the duty of each teacher (Rechnungshof 2007:90).

Despite these difficulties, the latest *TALIS* (OECD 2009:52) that surveyed lower secondary teachers and their PD gives a positive testimonial to Austrian teachers. They range amongst the first five out of 23 countries regarding the percentage of teachers participating in TPD activities². The activities mostly engaged in by AHSU are the less structured ones, reading of Professional Literature (95% of all AHSU teachers) and Informal Conversation (91%). In terms of more systematic activities, Workshops are clearly the leading category with 89%. Moreover, about half of all AHSU teachers engage in Teacher Support Groups and Seminars, and a third of all AHSU teachers engage in Research (Schmich & Schreiner 2010:18). These figures seem pleasing due to their high percentage, but when taking a closer

2 In total, 23 countries participated in the survey. The countries alongside with the percentage of teachers having participated in any kind of TPD in the 18 months prior to the survey and the average amount of days spent by each teacher on TPD are: Spain (100% / 25.6), Slovenia (96.9% / 8.6), Australia (96.7% / 9.0), Austria (96.6% / 10.9), Lithuania (95.5% / 11.8), Malta (94.1% / 7.8), Estonia (92.7% / 14.2), Korea (91.9% / 32.7), Malaysia (91.7% / 11.9), Mexico (91.5% / 37.1), Poland (90.4% / 28.9), Belgium (Fl.) (90.3% / 8.8), Ireland (89.7% / 6.2), Bulgaria (88.3% / 30.8), Hungary (86.9% / 16.7), Norway (86.7% / 10.6), Portugal (85.8% / 21.6), Italy (84.6% / 31.4), Brazil (83.0% / 20.8), Iceland (77.1% / 13.9), Denmark (75.6% / 12.9), Slovak Republic (75.0% / 9.6) and Turkey (74.8% / 14.9). The *TALIS* average participation rate is 88.5% and the average days spent on TPD are 17.3 days (OECD 2010b).

look and comparing them to the impact rate of the respective activities (Table 3), an alarming

TPD activity	Impact on the development of teachers (OECD 2009:86)	How many % of teachers engage in this activity (Schmich & Schreiner 2010:18)
Qualification Programmes	89.0%	21%
Individual and Collaborative Research	88.4%	33%
Informal Conversation	84.9%	91%
Professional Literature	82.4%	95%
Workshops	75.7%	89%
Mentoring and Peer Observation	72.7%	25%
Professional Development Networks / Support Groups	68.6%	58%
Observation visits to other schools	61.0%	9%
Seminars	55.5%	50%

Table 3: TPD activities according to impact rate and participation of Austrian lower secondary teachers (in %)

picture is painted. On the one hand, the activities with the highest impact rate, Qualification Programmes and Research, are amongst the ones with the least participation. On the other hand, more than half of all AHSU teachers participate in courses with a relatively low impact on their learning.

Of further interest is that the TPD activities engaged in by most of the teachers are the ones that have a low financial involvement and require little organisation from teachers. Whereas the latter can easily be linked to a lack of time, the first one points at another particularity of the Austrian TPD realm. Due to the fact that the officially assigned providers for TPD are the PHs, mainly their workshops are paid. The majority of other TPD activities, such as qualification programmes at other institutions, the additional material needed for research, the extra time needed for observations, etc. are often not supported financially (Schmich & Schreiner 2010:20). Thus, these activities that are considered highly effective are an absolute privilege and dependent on the consent and support of school leaders, as well as a teacher's initiative, and the will and possibility to commit to their PD financially.

Apart from the already discussed parameters of general participation in TPD and the forms and impact of TPD engaged in, a third, undoubtedly more important factor needs to be discussed. What is associated with a teacher's learning and change in behaviour is the time that is provided in TPD for a teacher to engage with the contents to be acquired. We will assume that the more time a teacher engages in TPD, the larger the duration of each activity (as opposed to the more short activities were participated in). In terms of the average days spent in TPD sessions, an entirely different picture is painted by the *TALIS* than with general participation: the mean Austrian lower secondary teacher is among the last ten ranks and significantly below the *TALIS* average as regards time spent in TPD (10.9 days compared to 17.3 days) (OECD 2010b). AHSU teachers, as compared to teachers from a Hauptschule, show even less motivation to participate in TPD, with a mean of 9.3 days in the 18 months prior to the study (Schmich & Schreiner 2010:15). This is to say, whilst it is assured that almost all lower secondary teachers receive some sort of TPD – *TALIS* recognises structured and unstructured TPD forms (see Chapter II.4) (OECD 2009:50) – the intensity of said TPD is often low due to the short duration of time spent in activities.

However, regarding this issue, an entirely different picture is painted by Wentner & Havranek (2000:115-116). Investigating the work time of Austrian teachers, they conclude that the average AHS teacher spends about 11% of their work time in TPD. In days, this amounts to about 25 days a year, or 4.5 hours a week (205 hours). As we can see, there is a considerable disagreement as to how much time teachers actually spend in TPD, probably also due to the fact that there remains some ambiguity amongst teachers what TPD constitutes, especially Professional Literature and Informal Conversation. Taking the blurred boundaries concerning the less structured TPD activities into consideration might explain the dissimilar results of the two studies. Furthermore, the almost ten years between the *LehrerIn 2000* (Wentner & Havranek 2000) and the *TALIS* (OECD 2009) might also account for some deviation. All in all, due to lack of further data, this issue remains unclear. Nonetheless, since Wentner & Havranek (2000) were especially interested in the work time of teachers and the different tasks teachers engage in, their study provides an extensive insight into the matter and explains for essential factors. This renders it especially useful for the purpose of this paper.

One essential insight that the study *LehrerIn 2000* (Wentner & Havranek 2000:115-116) provides concerns the possible effect of TPD and the proportion between work time and time spent in TPD. As mentioned above, they investigated the work time of Austrian teachers and carefully divided it into the tasks that constitute the profession. Relevant for the purpose of this paper are the overall working hours and the time spent in TPD (Table 4).

Category	AHS	BMHS
Total of working hours a year	1928 h	1973 h
Average working hours/week ³	41.02 h/w	41.98 h/w
Average working hours/week (school year) ⁴	50.74 h/w	51.92 h/w
Average working hours/week (teachers' year) ⁵	42.84 h/w	43.84 h/w
Average hours spent in TPD/teachers' year	4.55 h/w	4.33 h/w
Percentage of working hours spent in TPD	11%	10%

Table 4: AHS and BMHS teachers' working hours (Wentner & Havranek 2000:115-116)

The researchers found that teachers spend a considerable amount of time in PD. Both AHS and BMHS teachers engage for about four hours a week in the improvement of their teaching. This amounts to about a tenth of their overall work, and is the fourth most time-consuming activity that teachers pursue. The first three categories are concerned with the actual teaching and its preparatory and follow-up processes (Wentner & Havranek 2000: 115-116).

Regarding the participation of teachers according to gender and age, Wentner & Havranek (2000) found differences between AHS and BMHS teachers. Stereotypically, female teachers generally engage considerably more in TPD than their male colleagues. The only exception is posed by AHS male teachers who invest slightly more time than AHS female teachers (Wentner & Havranek 2000:81). Concerning the participation in TPD throughout a teacher's work life, BMHS teachers peak between 43 to 48 years, whilst AHS teachers reach their maximum about five years earlier between the age of 37 to 42. Surprisingly, the least engagement in the institutionalised improvement of their teaching is not at the end of a teacher's work life, as the cliché of the old and tired teacher suggests. According to Wentner & Havranek (2000:76), it is for both school types the younger teachers until the age of 36 who show least motivation to participate in TPD.

Furthermore, the survey reveals that Austrian AHS and BMHS teachers are working extra hours on a weekly basis, even when compared to the work time of other professions (i.e. 40 hours a week for 47 weeks a year). A teacher's work year is however slightly shorter, resulting in three to four extra hours a week to compensate for the longer holiday period.

³ The average Austrian employee is entitled to five weeks of holidays a year, equalling 47 weeks of work a year (Rechtsinformationssystem Bundeskanzleramt 2013:2).

⁴ The average school year has 38 weeks, considering Summer (9 weeks), Christmas (2 weeks), Halfterm (1 week), Easter (1 ½ weeks) and Whitsun (½ week) holidays.

⁵ This paper assumes the teachers' working year to be 45 weeks long, including the school year, all holidays except Summer holidays, but adding the first and last week of Summer holidays.

Taking this into consideration, the question as to whether an overworked individual can effectively engage in PD activities that are squeezed into the regular teaching schedule arises. In fact, the timing of TPD sessions is a highly controversial issue in the field, and about 40% of Austrian lower secondary teachers report a conflict with their work schedule to be the reason for not pursuing more PD. It is the second strongest reason that hinders teachers to engage in PD (the first being unsuitable TPD offers) (OECD 2009:86).

Although the two mentioned studies, the *TALIS* (OECD 2009) and *LehrerIn 2000* (Wentner & Havranek 2000) deviate considerably in terms of how much time teachers spend in PD, both indicate possible reasons for teachers' dissatisfaction with TPD and in turn little impact on their teaching: either too little time or too little energy to engage in the learning process. It is therefore little surprising that Austrian lower secondary teachers perceive only three quarters of TPD courses to have a moderate to high impact on their learning. These results lie about 6% behind the *TALIS* average of 81.47%. Interestingly, countries like Korea and Australia show a similar impact rate on their learning as Austrian AHS teachers (Korea 79,08%, Australia 75.68%, Austria 75.35%) (OECD 2009:86). Nonetheless, they ranked amongst the top ten in the latest PISA study (OECD 2010a:1). Thus linking good-quality, satisfactory TPD directly to high student performance is an oversimplification and ignores the multitude of factors contributing to students' outcomes (see Chapter IV.1.2).

This contrasts with the results for two Scandinavian countries known for their progressive and fruitful education systems who rank significantly higher according to the impact level of their TPD: Norway 82.96% and Denmark 87.6% (OECD 2009:86). This supports the viewpoint of this paper that even though good-quality TPD cannot be linked directly to student performance, a high impact of TPD activities on teachers is an indicator of a progressive and efficient education system.

On the whole, TPD in Austria is characterised by an underlying system that treats teachers from different school types unequally. Furthermore, it is an individual's matter to select suitable TPD activities. Unfortunately, only the costs of officially provided sessions are often borne by the state, but other TPD and the individually initiated forms are left to the teacher's will and financial means. This leads to almost all Austrian teachers receiving some TPD, although these sessions are sometimes not high-quality and there is often not enough time to engage in the learning process.

Differences concerning the engagement in and needs for TPD amongst Bundes- and Landeslehrer have been recognised and have led to the decision to provide school type

specific TPD. While this measure in itself is commendable due to its acknowledgement of teachers' different needs, the low satisfaction level of AHS and BMHS teachers with TPD provided for them should be causing concern. Furthermore, the fact that time slots for TPD outside the working hours and during holidays are mainly reserved for compulsory education further illustrates the discriminatory system of TPD in Austria. Moreover, this hierarchy of school types causes extra costs, more administrative tasks, and conflicts with teachers' schedules, all of which pose obstacles for non-compulsory education teachers to pursue more TPD.

Pursuing TPD for AHSO and BHS teachers means taking the initiative and selecting forms and contents of TPD that they believe are best for them. According to the law, school leaders should guide them in and shape their PD, but in everyday professional life, administrative tasks hinder school leaders to pursue this responsibility and force them to deny proposals for TPD. Nonetheless, the percentage of teachers receiving some sort of TPD is strikingly high in Austria. Even though this is the case, the focus on quantity and providing some TPD for everyone reduces the quality of TPD sessions, and an impact on teachers' learning is only achieved in three quarters of all TPD activities. This can presumably also be associated with the fact that the contents of officially provided TPD sessions are predetermined from external agents based on beliefs of teacher needs, and not informed by teacher feedback or empirical evaluations concerning teacher needs.

The activities that Austrian teachers participate in are mainly the less structured ones, Professional Literature and Informal Conversation, and the more structured Workshops, even though these are not reported to be the most effective ones. This imbalance may have different origins: firstly, a lack of feedback between the receiving and providing entities of the system; secondly, the fact that the officially assigned provider of Austrian TPD in its present form and self-conception can mainly offer one form of activity – the most common and paid for activity, the Workshop – and not sufficiently support teachers to pursue the most effective TPD activities Qualification Programme and Individual and Collaborative Research; thirdly, the fact that the most effective TPD activities, due to rarely being provided by the official providing institution, require extra organisation and financial involvement from teachers; and finally, the circumstance that teaching is a stressful and time-consuming profession without a set schedule where less structured TPD opportunities such as Professional Literature and Informal Conversation can be pursued spontaneously and neglected when shortage of time strikes.

Generally, time is an important parameter to consider in TPD. Due to the fact that AHS

and BMHS teachers work extra hours on a weekly basis, the question as to whether time and energy for their own learning remains arises. Furthermore, the lack of a consistent curriculum for TPD as well as a database monitoring and guiding teachers' PD sometimes lead to an inefficient use of a teacher's time spent in PD and the provision of unsuitable TPD sessions. At this point, we need to concede that most of these aspects of criticism display a strong subjective side, i.e. who determines the inefficiency and unsuitability of TPD sessions and why, or how much time an individual can work and still be receptive to input. The perception as regards these points might vary from one individual to another, and respecting them as well as responding adequately to them in TPD is difficult. Nonetheless, especially the last concluding remark, the lack of suitability of TPD sessions to teachers' needs, can despite its strong subjective part be analysed objectively. This analysis can be conducted through taking into consideration the afore mentioned notions of professionalism, and its content-determining nature as regards TPD.

III.2) Current supply of TPD for Viennese AHSO and BHS English teachers: Enhancing professional practice?

Of interest are the contents of TPD sessions, and most importantly whether they correspond with the current Austrian notion of teaching professionalism, the six domains of professional teachers established by Schratz et al. (2007). Since the goal of TPD is the professionalisation of teachers, it can be argued that the value of TPD sessions is measured through its adherence to and promotion of the professional domains. Similarly, the TPD offer in its entirety can only successfully promote the professionalisation of its participants if the six domains are covered fairly equally. Thus, the offer of KPHWK (2013a; 2013b) and PHW (2013a; 2013b) is analysed empirically in the following with a focus on whether the domains are supported topic-wise, and whether a balance of domains in terms of coverage is given. Furthermore, since the sixth domain places importance on the contextualisation of professionalism through linking it to e.g. the subject, the year group, etc., each point of analysis is further divided into whether the courses are for teachers in general at AHSO or BHS, or for the particular group of ETs at AHSO or BHS. The courses drawn upon for this analysis have been selected according to their potential relevance for ETs at either AHSO or BHS. Subsequently, these courses were categorised according to the six domains of professionalism (see Table 4)⁶. A total of 114 courses for AHSOETs and 117 for BHSETs have been taken into consideration. Table 5

⁶ Each course was allocated to only one domain in order to prevent overlap. The domain selected was the most prominent one concerning the content of each course.

illustrates the number of courses focusing on a particular domain of professionalism for teachers from either AHSO or BHS offered by the respective formal provider of TPD. Each course is allocated only once to a domain, but possibly twice to a school type, since a vast number of courses are for both AHSO and BHS teachers. Read the table as follows: Concerning domain II, KPHWK offers no courses specifically for English Teachers (ETs) at AHSO but 17 courses that are relevant for ETs, yet accessible for any teacher (AT) at AHSO. Eleven of these courses (number in brackets) are exclusively for AHSO teachers, six can be attended by teachers from BHS as well. AHSOETs can attend a total amount of 23 courses at KPHWK and PHW focussing on this domain, 13 are exclusively for AHSO teachers, one is specifically for ETs at AHSO and BHS, and no course is exclusively for AHSOETs. Domains IV and V feature the special category of foreign language teachers (FLTs). Domain VI categorises courses according to their specificity to ETs and whether they are additionally held in the English language (ETs/EL).

DOMAIN		KPHWK		PHW		TOTAL				
		AHSO	BHS	AHSO	BHS	AHSO		BHS		
Ability to reflect and engage in professional discourse (I)	ETs	--	--	--	--	--	7(6)	--	15	
	AT	3 (2)	9 (8)	4 (4)	6 (6)	7 (6)		15 (14)	(14)	
Professional conduct and self-awareness (II)	ETs	--	--	2 (0)	2 (0)	2 (0)	24	2 (0)	17	
	AT	17 (11)	9 (3)	5 (2)	6 (3)	22 (13)		(13)	15 (6)	(6)
Collegiality and cooperation (III)	ETs	--	--	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1	1 (0)	1	
	AT	--	--	--	--	--		(0)	--	(0)
Individualisation and differentiation (IV)	ETs	--	2 (2)	3 (1)	4 (2)	3 (1)	28	6 (4)	30	
	FLTs	1 (0)	2 (1)	--	--	1 (0)		(13)		2 (1)
	AT	11 (3)	15 (7)	13 (9)	7 (3)	24 (12)		22 (10)		(15)
Personal Mastery – individual capabilities (V)	ETs	3 (0)	9 (6)	19 (8)	13 (2)	22 (8)	54	22 (8)	54	
	FLTs	--	3 (3)	2 (1)	1 (0)	2 (1)		(30)		4 (3)
	AT	12 (7)	11 (6)	18 (14)	17 (13)	30 (21)		28 (19)		(30)
The English context (VI)	ETs/ EL	--	5 (5)	7 (0)	10 (3)	7 (0)	28	15 (8)	32	
	ETs	3 (0)	6 (3)	18 (9)	11 (2)	21 (9)		(9)		17 (5)
ALL DOMAINS	ETs	3 (0)	11 (8)	25 (9)	20 (4)	28 (9)	114	31 (12)	117	
	FLTs	1 (0)	5 (4)	2 (1)	1 (0)	3 (1)		(62)		6 (4)
	AT	43 (23)	44 (24)	40 (29)	36 (25)	83 (52)		80 (49)		(65)

Table 5: Official providers' TPD offer allocated to the six domains of teaching professionalism by Schratz et al. (2007)

The allocation of courses according to the six domains shows a considerable imbalance of topics covered by formal TPD, as well as an unequal provision of topics to AHSO and BHS teachers. Yet, it was possible to assign each course to a domain. This is to say, each formal TPD activity that was previously selected to be potentially relevant to AHSO and BHS ETs could be allocated to a domain of teaching professionalism. This indicates the usefulness of each course in terms of the professionalisation of participants. Considering the larger picture, the imbalance of coverage of domains is striking. Generally, this might be due to an obsolete approach to TPD by official providers which seeks the development of professionals essentially through their introduction to (technical and methodological) novelties in contrast to social competences and creating a professional discourse, catering for a teacher's

professional self, and enhancing peer collaboration and ties amongst staff. Considering the domains individually, the same pattern applies: The various aspects pertaining to each domain are covered unequally, with a higher frequency of courses that convey some sort of factual or methodological knowledge.

III.2.1) **DOMAIN I: The ability to reflect and engage in professional discourse: Sharing knowledge and skills**

This first domain promotes the existence of a professional discourse that is productive in sharing, generating and spreading knowledge and skills. In terms of TPD, this domain entails three content foci, (a) the fostering of social competences, (b) the development of competences of individuals in managerial positions to lead a group to engage in professional discourse, as well as the assurance of quality of the discourse, and (c) the provision of space and time to render possible the discourse.

Firstly, this domain essentially revolves around the idea that professionals should not only engage with others to develop professionally but also need to display the ability to communicate effectively and wisely. Thus, the domain advocates social competences of teaching professionals which in turn render possible the operation within a net of entities (i.e. parents, peers, pupils, superiors, etc.), entailing criticism, reflective thinking, critical analysis, change and ultimately the preservation and generation of professional knowledge and skill.

As mentioned above, the content implications of this domain for TPD pivot around social competences. In order to provide for a professional discourse at schools, fruitful communication needs to be assured. Equally, a friendly and respectful interaction amongst staff facilitates a professional discourse. Hence the competences have to be acquired by entities of different levels, individual teachers as well as the various managerial positions. For the latter, the domain implies the additional task of promoting the discourse, creating the necessary time and space, and assuring the quality of the discourse. These tasks make evident further contents of TPD which are the development of communities, quality management and the acquisition of competences to lead.

A further essential factor of this domain concerns time and space. For that a professional discourse can be maintained, its participants need to be provided with and granted time and space resources. In terms of TPD, this aim can be pursued by changing the location of TPD to schools. This is to say, SCHILFs and SCHÜLFs qualify for promoting the professional discourse at a school: Through participating as a community in TPD, insights into the topics,

attitudes and work ethics of colleagues are provided, which can facilitate the collaboration with like-minded teachers (see domain III) as well as initiate a discussion of issues that results in an on-going discourse on teaching aspects.

The majority of the above mentioned contents that are determined by domain I are catered for by official providers. These include the development of social competences focussing on different aspects such as parent or peer interaction and handling difficult classroom situations (7 courses). A slightly stronger focus of official providers is on supporting teachers with managerial tasks through the development of competences to lead (10 courses) and quality management (4 courses). The third aspect of domain I, the provision of time and space resources, is solved by both official providers through offering TPD at a school for a particular group of teachers from the school and/or surrounding schools. Due to the fact that SCHILFs and SCHÜLFs are conducted on demand, the amount of courses remains unknown.

III.2.2) DOMAIN II: Awareness of professional conduct: Perceiving oneself as a professional

The second aspect of Schratz et al.'s (2007) framework concerns itself with the mindset of professionals. It deals with the necessity of developing and maintaining confidence throughout the teacher's professional life, and the commitment to TPD and its entailed change. TPD is assigned the role of aiding the process of maintaining professional standards through (a) addressing matters of professional rules, regulations and conduct; (b) raising awareness to occupational hazards and its possible prevention; and (c) highlighting the differences between the self and the professional role and the scope of action that the latter allows. Furthermore, in order to feel confident in the classroom, teachers require (d) a sound base of knowledge related to their subject and to teaching.

As in any profession, teachers operate within a tight net of laws, rules and regulations that are subject to change. Needless to say, abiding by these laws is of primary importance, and ignorance is no sufficing reason to disobey the rules. Hence, TPD providers as the upholders of professionalism are called to offer courses on legal matters.

Furthermore, being a professional entails knowledge of the occupational hazards and their prevention. The main physiological concerns in the teaching profession in Austria regard problems with the voice and the musculoskeletal system, headaches and an increased susceptibility to infections, especially of the gastrointestinal tract (Wentner & Havranek

2000:170). Mental occupational hazards include burnout and increased stress and nervousness (Wentner & Havranek 2000:175, 190). In order to prevent these problems, counter-measures such as voice training, advice on health issues and mental hygiene, coaching of the self and the personal resources, stress management, etc. are of need.

Thirdly, teaching presupposes a professional role or 'classroom personality' (BMUKK & BMWF 2010:15; Zhang 2008:116-118) that might be different from an out-of-school personality. Although both are authentic, different scopes of action are disclosed that the professional needs to adhere to. Tensions as to the different courses of action, role vagueness as well as lack of the ability to set boundaries are contents to be covered by TPD.

Finally, domain II addresses the matter of teacher confidence which cannot be addressed explicitly in TPD due to its complexity. The question what an ET needs in order to feel confident is not easily answered. Parts of the response are surely a sound knowledge base as to the subject, competent performance of the language, and a firm understanding of pedagogics. These aspects of domain II are tightly linked to domain IV and V, where they are discussed more extensively.

The first three TPD implications of this domain are covered unequally by TPD programmes. Legal matters are largely ignored (1 course); courses on occupational hazards focus on voice training (8 courses) and personal resources and energies (9 courses), yet advice on health (i.e. nutrition, bodywork therapy) and mental health issues (i.e. burn out, etc.) remain for lower-secondary compulsory school personnel. The third aspect of this domain concentrates on the professional versus the out-of-school role and treats predominantly the area of the professional's scope of action, i.e. dealing with disruptive behaviour and violence (9 courses). Moreover, one course concerns itself with prejudices about sexual orientation and a further course with the reflection on teachers' leading styles. Again, courses focussing on role vagueness and setting boundaries are exclusively for lower-secondary compulsory school staff.

III.2.3) **DOMAIN III: Collegiality: The efficiency of cooperation**

The scope of professional teachers moreover includes the aspect of collaboration with other colleagues. This is due to the fact that increasingly observed teacher isolation is found more than unproductive, and effective collaboration could serve a multitude of goals, not least TPD. Schratz et al. (2007:133) have in mind the "Vergemeinschaftung" of a school's teaching staff

who develop professional communities for acute and general PD, who learn and facilitate learning alongside with experience, who provide and receive supervision, and who engage in research, active problem solving and the improvement of the school's teaching offer. In terms of formal TPD, this domain could be pursued in two ways, topic-wise and mode-wise. For the latter, SCHILFs and SCHÜLFs qualify partly, since they are conducted with staff from one or close-by schools. However, the kind of professional learning community (PLC) Schratz et al (2007:133) are referring to would extend the scope of ordinary SCHILFs/SCHÜLFs, which generally are one-off workshops conducted at a school. Schratz et al.'s framework relies on the underlying idea of a community of professionals who provide peer TPD alongside with formal TPD. This notion of a professional learning community is in accordance with the current trend in notions of professionalism, which degrades dictated notions of sponsored professionalism and revalues independent professionalism: TPD is no longer seen as a means of implementing reform or policy changes. The goal of TPD is to facilitate transformative practice through equipping and empowering teachers to be the developers, agents and products of change (Kennedy 2005:247-248). The shift from teachers as the uncritical implementers of reforms to critical contributors requires resources such as institutionalised room and time, both of which is not provided sufficiently by SCHILFs/SCHÜLFs.

Topic-wise, formal TPD can promote the essence of the third domain through focussing on strengthening the professional ties amongst colleagues, and fostering the awareness that co-workers are vital resources for development. This can be pursued through staff development aiming at a respectful and friendly working atmosphere, through team supervision, through encouraging and aiding groups of teachers to engage in action research and to collaborate in and out of class, etc.

There is one course offered by PHW that would qualify for promoting productive collaboration. It targets the relationship between ETs and Foreign Language Assistants. Other formal TPD courses that pursue the promotion of aspects of domain III are not explicitly offered for AHSO and BHS ETs by KPHWK and PHW. Yet, official TPD providers are generally aware that the issues addressed by this domain suggest demands for TPD, since courses on supervision and large-scale staff development programmes are offered for lower-secondary compulsory school teachers.

III.2.4) **DOMAIN IV: The ability to draw distinctions: Handling large and small differences**

Two key-concepts in teacher education are individualisation and differentiation in teaching.

Precisely this is what the fourth domain addresses. It refers to a professional's ability to recognise differences amongst pupils and react adequately through adapting their teaching or not. These two steps presuppose various kinds of skill and knowledge: (a) the sensitiveness and alertness to discern various kinds of differences, and the knowledge of possible differences, (b) the methodological knowledge to adapt teaching and to teach for different speeds and levels simultaneously, and (c) the knowledge/ability to use the heterogeneous student population advantageously.

In order to adapt their teaching, professionals require knowledge about what to look for, and at what point help is needed. Awareness can be raised through offering TPD courses about the learning process on the whole, learning challenges like dyslexia as well as learning facilitators like gifts and talents, and traits specific to language learning. Equally, the L1 is decisive in any attempt to learn a second or foreign language. Since about 12% in AHSO and 20% in BHS pupils (Herzog-Punzenberger 2013:247) speak an L1 that is not German, TPD on the most common L1s amongst the Austrian student population is of need in order to facilitate their acquisition of English. Insights into Turkish, Serbo-Croatian or languages spoken in the Middle East can lead towards overcoming differences effected by a migrant background in the Austrian school system (Schreiner & Schwandtner 2010:42). Moreover, since heterogeneity appears not only in the form of different languages, professionals require knowledge regarding how to adapt their teaching to culturally, ethically and religiously diverse learners, as well as to different speeds and levels.

Teaching a heterogeneous student population presupposes a sound spectrum of methodology that addresses different needs. In order to teach for different speeds and levels at the same time, methods such as carousel learning, group work, project work, etc. need to be implemented. Similarly, diverse approaches to learning should be pursued in order to address different learning types and grant variety. Secondly, a class where pupils are used to working independently and autonomously will automatically enhance the chance of catering to different speeds and levels, due to the possibility to pace learning according to individual aptitudes. Thirdly, the specific school types that this paper is concerned with share an aspect in terms of different levels that requires careful attention: Pupils in year 9 have attended different school types for their compulsory schooling, and might display of different levels of skill. Finally, since studies like PISA (Schreiner & Schwandtner 2010) have shown that literacy is an increasing problem in Austrian schools, it should be pursued in classrooms not least through promoting the teaching of this skill in TPD. On the whole, the application and preparation of the above indicated methods require a sound understanding of the method,

careful planning and time, most of which can be provided in TPD.

A common problem in heterogeneous student populations is the isolation and teasing of pupils who are different in one or the other way. It is also common knowledge that pupils can learn from their peers through collaboration. A teacher's ability to use heterogeneous student populations advantageously can pursue both of these issues. Fostering tolerance and ameliorating the group dynamics of the class with the goal of peer collaboration and helping them help each other provides a rich learning environment as well as develops the pupil's personality.

About a fourth of all formal TPD courses is dedicated to topics pertaining to domain IV (41 courses), especially to issues of aspect (a) the knowledge of the learning process, its traits, challenges and influences (22 courses). 8 courses are dedicated to understanding the brain and the learning process, 1 course to dyslexia, and 2 courses to recognising and promoting gifted learners. Interestingly, the learning process is also viewed from an English and Foreign Language Teacher's perspective (4 and 2 courses respectively). These latter courses focus especially on the training of language competences. In terms of learners' personality traits that might affect learning, courses are provided scarcely. Featured topics include teaching culturally diverse learners (3 courses), migration (1 course) and language sensitive teaching (1 course). Religious and L1 backgrounds are largely ignored in the formal TPD offer, as are language courses on common L1s of pupils or sessions on learning difficulties and transfer problems of these L1s to English.

As mentioned above, recognising learning difficulties and differences is merely the first step towards teaching every pupil of the class. A further step is providing different learning opportunities for different pupils at the same time. This is where methodology steps in. Unfortunately, courses on methods how to teach for different levels simultaneously are entirely lacking, as are topics regarding the change of school before year 9 and the thereby caused clash of different levels and skills. However, the well-known issue of literacy is covered to some extent (6 courses), and fostering student autonomy is addressed through two courses on coaching. Furthermore, courses on different kinds of methodology are offered which will be commented on in domain V which focusses on the range of knowledge and skill a professional holds.

Finally, the fact that there are differences of many kinds amongst pupils opens the issue of hostility towards each other expressed through teasing, bullying and marginalisation. In order to prevent these, students need to learn how to respect each other. This can be pursued for example through promoting cultural competences (6 courses) or fostering the development

of the learner's personality (2 courses). In the same way, peer collaboration (1 course) and developing positive group dynamics in class (1 course) can operate as a useful tool to procuring a more fruitful learning environment.

III.2.5) DOMAIN V: Personal Mastery: The potency of individual capabilities

The last concrete domain of Schratz et al.'s (2007) framework of professionalism can be termed the knowledge domain. It is concerned with obtaining relevant professional knowledge such as didactic, methodological, pedagogical or subject knowledge and knowing how to apply it to practice. Yet, Schratz et al.'s (2007) vision of a professional teacher goes beyond 'having and using knowledge'. Their concept of professional knowledge is strongly linked with professional ethics in the sense that they assign to professionals the characteristic of proactivity, a quality that entails the commitment to life-long learning, and taking the initiative to learn for the better of their students. As such, the fifth domain 'personal mastery' describes a learning process that is shaped by individuals. Through trial and error, professionals determine why and when they use a particular kind of knowledge. They learn from mistakes, assess themselves, reflect, seek ways to develop their skills and knowledge, and understand not only their professional knowledge to be a learning task, but also their personality.

In this way, the fifth domain implies three contents for TPD: Being the knowledge domain, it suggests (a) professional knowledge as well as its application as topics for TPD. Whilst acquiring and knowing how to apply didactic, methodological, pedagogical or subject knowledge seems a feasible task, knowing why and when to use it requires more engagement; it requires (b) 'personal mastery'. This is the teacher's idiosyncratic way of using acquired professional knowledge and skill based on the judgement of a situation and the teacher's well-informed professional belief regarding the best interest of his/her pupils. Personal mastery is the use of pedagogical content knowledge and its application to varying degrees in different contexts. The development of personal mastery can be aided through allowing for opportunities to observe other professionals teach and handle difficult situations. Courses offering peer-collaboration, shadowing, or observation hand in hand with reflection and discussion will lead to a broader spectrum of skills and solutions, hence a higher degree of personal mastery. Equally, courses focussing on the concept of personal mastery and highlighting it as the characteristic of the individual in a learning organisation will raise awareness to the importance of committing to life-long learning as an individual, and as the

school and profession on the whole. The last aspect of domain V, (c) committing to life-long learning, understands two different aspects to be part of the learning, the professional knowledge and the personality. Through self-assessment and reflection, professionals learn from mistakes and change their behaviour accordingly. Formal TPD can address this aspect through providing methodological, factual, etc. input on the one hand, and through providing tools for assessing themselves, developing their personality, and learning productively from mistakes.

As can be seen in Table 4, the largest amount of courses, 80 out of 171, are allocated to domain V. Out of these courses, the vast majority (78 courses) is assigned to aspect (a) professional knowledge and its application. Special foci are put on ICT and assessment: 39 courses address issues of ICT, 15 courses cover assessment and assessment scales in view of the new Matura, and two courses explain assessment scales in Microsoft Excel. The remaining courses are concerned with providing information about new resources (5 courses), new activities (5 courses), CLIL (2 courses), competence-oriented teaching (1 course) and in terms of knowledge in order to teach the subject, AHSO courses focus especially on cultural knowledge and literature (5 courses), and BHS courses on environmental, legal and economic issues (4 courses).

The two remaining courses that do not focus on aspect (a) of this domain are equally distributed to aspect (b) personal mastery and (c) life-long learning and personality as a learning task. One course focusses on the concept of personal mastery itself, and the second course addresses the issue of reframing, i.e. reacting differently to particular situations and finding other solutions to a recurring issue.

Of particular interest concerning courses of domain V is the aspect of subject-specificity. About a third of all courses (25 courses) are provided for English AHSO and or BHS teachers only, and further five courses are targeted at Foreign Language Teachers. More than half of these courses focus on assessment matters in view of the new Matura.

III.2.6) DOMAIN VI: The sixth discipline: Contextualisation

The sixth domain determines the subject-specificity of courses and is as such no independent category. Courses qualify for one of the other five domains and can be categorised additionally to domain VI. This last domain has several aspects: Courses can be put into (a) the context of the subject or (b) the context of the learner. Concerning Foreign Language Teaching, a further aspect is (c) the context of the language.

Aspect (a) the context of the subject and (c) the context of the language are different in terms of their intensity. Whilst the latter is concerned with a subject-specific issue in the language of the subject, the first falls short of the language aspect. In terms of ETPD, this is the case when a course is put into context through i.e. its focus on assessment scales for English texts but the language of instruction is German. About two thirds of courses (26 out of 41 courses) that categorise for domain VI display of this interesting feature. They are devised specifically for ETs, are mainly concerned with assessment (9 courses), cultural knowledge and literature (7 courses) and training learners' competences (3 courses) but held exclusively in German according to their online description. In contrast to this, the remaining 15 courses give English as the language of choice, either exclusively or alongside with German. These courses focus on assessment (5 courses), new activities (4 courses), CLIL (2 courses), cultural studies and literature (2 courses), voice training and cooperation between ETs and Foreign Language Assistants (1 course respectively). A further branch of aspect (c) are language improvement courses in general, English for specific purposes, and maintaining language skills throughout ones professional life. These issues are largely ignored by official TPD providers.

Information about learner-specificity is also overall lacking regarding the TPD offers of official providers. Contextualisation according to learners can be achieved through the focus on a specific year group or the age of learners and relevant issues that occur with some frequency at these periods. Although the broad categorisation of TPD courses into the year group 9-12/13 is given indirectly through the provision of sessions for AHSO and BHS, learner-specificity in terms of language aspects is not pursued any further (i.e. through a focus on problematic issues such as pronunciation, tenses, adverbs, etc. for the respective year where they are most relevant; or a focus on preparing for the Matura in Y12/13; etc.). Learner-specificity in terms of personality is given to some extent through courses addressing the prevention of violence, which is a frequent topic in year 9-12/13. However, regarding the developmental stages of adolescents, no other courses are provided.

III.2.7) The effect of school type

On a fairly general level, TPD courses can be divided into three categories, courses exclusively for AHSO, exclusively for BHS and courses for teachers independent of their school type. It is desirable that there be courses of all three categories on offer, since the possibility to learn from peers increases with the level of heterogeneity of group constellation.

Thus, an equal distribution of courses to each category would grant the maximum of learning opportunity as judged from this perspective. Indeed about a third of all 179 courses currently on offer can be attended by participants of the three categories: 52 courses by ETs from both school types, 62 by AHSO ETs and 65 by BHS ETs.

Apart from the overall numbers, the distribution of courses according to each category is of interest. Foci of school type-specific TPD on aspects of domains are made visible through the comparison of distributions. Whereas domains III, IV and V show a balanced distribution, I, II and VI reveal the focus of BHS TPD on management aspects (AHS 4 courses, BHS 10 course, both 0 courses) and social competences (AHS 2 courses, BHS 4 courses, both 1 course). AHSO TPD seems to address issues of personal strengths and stress management (AHSO 5 courses, BHS 1 course, both 1 course) and prevention of violence and dealing with disruptive behaviour (AHSO 5 courses, BHS 0 courses, both 4 courses) more frequently. Domain VI indicates that although courses which deal with an ELT-specific content are relevant for teachers from both school types, school specific courses are of fewer need (AHSO 9 courses, BHS 13 courses, both 19 courses)⁷.

On the whole, the current supply of TPD for Viennese AHSO and BHS ETs enhances professional practice only partly. A comparison of the current TPD offer with an established framework of professional conduct of teachers reveals some shortcomings. Especially concerning is the uneven coverage of domains which equally contribute to the professionalisation of teachers. Topics addressing the development of social competences in order to communicate effectively and engage in professional discourse; the rules, regulations, occupational hazards and scope of action enhancing the confident embodiment of the professional role; and the cooperation with peers on improving teaching are increasingly neglected: The focus of attention for formal ETPD is on methodological and factual contents. In terms of accessibility of topics, a balance between courses provided for AHSO and BHS teachers is achieved. Thus, the dependency of ETPD on the school type is little, although a slight tendency towards school type-specific topics is given.

⁷ Whilst it would have been of further interest to know the overall number of AHSO and BHS teachers employed in Vienna (e.g. to calculate the average amount of courses or topics provided for a teacher, etc.), endeavours to find said numbers have rendered in vain. Neither official educational statistics nor the Viennese Stadtschulrat nor PHs dispose of this information, or are willing to disclose it.

III.3) Conclusion Chapter III

Formal ETPD is an institutionalised aspect of teacher education that is meant to advocate professionalism in ETs. The fact that TPD is not obligatory for AHSO and BHS teachers alongside with the lack of a consistent curriculum for teacher education has led to an increasing dissatisfaction with the TPD offer of official providers.

The TPD offer in Austria constitutes of four columns according to the school type of participants. The division is firstly due to the three different curricula and year groups of learners that have to be taught (primary, lower secondary and upper secondary school). Secondly, since the Austrian education system offers two possible specifications of schooling from year nine onwards – upper secondary and upper secondary vocational school – the fourth column of formal TPD answers to the needs of teachers of the latter school type. A further distinction amongst the columns can be made according to the obligation to pursue TPD. Primary and the majority of compulsory school teachers (Landeslehrer) are legally bound to engage fifteen hours an academic year in TPD, whereas lower and upper secondary teachers as well as upper secondary vocational teachers (Bundeslehrer) do not have to prove their engagement in a set amount of TPD hours. This legal aspect might have led to the prioritisation of Landeslehrer in terms of advantageous time slots for TPD, the number and range of courses on offer and the provision of large-scale staff and school development programmes.

Furthermore, the institutionalisation of TPD at PHW and KPHWK for Viennese AHSO and BHS ETs is tied to financial support, which restricts the liberty to pursue TPD. Official providers of TPD offer only one of the fourteen types of TPD, the Workshop. However, research indicates that the forms of TPD with the highest impact on teacher and student learning are Qualification Programmes, Individual and Collaborative Research, Informal Conversation and Professional Literature. Since none of these options are on offer or supported financially, teachers pursue especially the first two options rarely. The TPD forms with the highest participation are Professional Literature (95%) and Informal Conversation (91%) due to its low financial investment and minimal preparation, and Workshop (89%) due to its official support. Other forms of TPD are engaged in by less than 60% which shows the considerable impact that the one-dimensional approach of official TPD providers has on the range of forms of TPD.

On the other hand, institutionalising TPD offers the possibility of pursuing goals like the professionalisation of teachers on a larger scale. Since Austrian teachers are generally motivated to develop themselves professionally according to *TALIS* (96.6% of AHSUTs and

Hauptschul-teachers in the surveyed time period), institutionalised TPD could operate as a vital tool. However, Austrian formal TPD needs to undergo several improvements in order to pursue its goals. First of all, a consistent curriculum which includes teachers' pre- and in-service education alongside with a delineation of the kind of professional teacher the curriculum promotes are of need. Secondly, since the official goal of formal TPD is the professionalisation of teachers, TPD needs to adhere to all the domains of professionalism, especially also to those domains that do not focus on the conventional factual knowledge. Finally, in order to exhaust the possibilities of TPD, official providers should devise their offer according to the findings from current research into the effectiveness of TPD, as well as provide opportunities for feedback.

To sum up, TPD has the potential of providing further education to the majority of Austrian teachers. Its institutionalised nature renders large-scale reform and professionalisation endeavours possible. However, at present this opportunity could be used more effectively and consistently.

IV) PARAMETERS TO CONSIDER IN EFFECTIVE (E)TPD

Before attempting to synthesise findings in (E)TPD effectiveness research, the tentative character of these results has to be highlighted. Apart from the fact that this field of educational research is fairly young, the conducted research is mainly limited to mathematics and science teachers' PD, and the effect of different forms of education (i.e. primary, secondary, tertiary, etc.) on TPD has not yet been sufficiently investigated. Moreover, although consensus is emerging, influential aspects and effective evaluation criteria of teacher knowledge and teacher learning alongside with the most useful tools of investigation still have to be established (Desimone 2009:191-192). For the purpose of gaining insights into EFL upper secondary teachers' PD, we will assume that findings for mathematics and science upper secondary teachers' PD can be transferred to this paper's teachers of interest.

The first step towards investigating the principles in effective (E)TPD is to determine a way to measure the efficiency of TPD. The literature in this field suggests three possible evaluative criteria to pursue this task, which are content analysis, the effect of TPD on teachers and the effect on student outcomes. The first criterion was used initially to determine the quality of TPD, and was later adopted as part of the other two forms of evaluation. Researchers complying with the second stance argue that the value of a TPD session lies in the amount of teacher learning that it induces. This opens up the question of what teacher learning is, how it can be achieved, and what its features are, alongside with the problem of how to evaluate it. Researchers have found different ways to do so – assessing the content of TPD according to what they believe entails teacher learning, measuring the degree of teacher practice change, evaluating reported changes in teachers' self-efficacy etc. – but have ultimately found one evaluative criterion to be the most decisive: improved student outcomes. Thus, the most dominant way to assess the efficiency of TPD is to measure the change in student performance induced through changes in teacher practice, attitude, etc. Whilst the commonplace understanding of student performance used to be the outcomes of standardised, high-stakes tests, researchers are beginning to question if these are the only changes in students that matter in order to define the value of TPD. Furthermore, the belief that a singular evaluative criterion or method can grasp the potentially diversified impact of TPD is increasingly renounced for the benefit of a multi-method approach that investigates a framework of depending outcome variables.

In the second sub-chapter, the principles that render TPD effective are outlined. Firstly, the core studies that are drawn upon for the synthesis are described. Especially highlighted are

studies with upper secondary EFL teachers and studies evolving from the pioneering research teams in the field. Secondly, multiple principles that affect TPD are discussed, since the traditional way of investigating TPD does not seem to portray the nature of the diverse matter. Conventionally, investigations focus on six to eight principles such as coherence, type or active learning (e.g. Garet et al. 1999 and 2001; Desimone et al. 2002), but miss to recognise that each of these parameters has several domains that might assert different influences. Therefore, the synthesis of principles in Chapter IV.2 examines the matter more in detail and finds a total of 22 principles that contribute to the efficiency of TPD. These are categorised into the four groups of TPD context, TPD content, activities that promote learning and the structure of the learning process.

IV.1) **Teacher learning**

It is generally agreed upon that the nature of learning is similar amongst diverse groups of people. Therefore, research findings for student learning can be readily applied to teacher learning (Bransford 2000:204; Timperley et al. 2007:8). Similar to student learning, teachers are a diverse group with diverse learning needs which are shaped by their professional experience (Timperley et al. 2007:6). Moreover, learning should be self-directed, cyclic and occur in authentic environments, and teachers are supposed to take responsibility and be proactive in seeking opportunities to learn (Timperley et al. 2007:8).

One singularity of teacher learning is that it is adult learning (Hunzicker 2010:177; Timperley et al. 2007:VIII). As characteristic of adult learning, a strong influence of previously held beliefs has been observed. These underlying beliefs appear in the form of tacit knowledge that shapes not only professional decisions such as which method to use, but goes as far as to determine what new knowledge can be acquired. This subconscious pre-selection is highly alarming, and the exploration of tacit assumptions and the subsequent reconstruction of a state-of-the-art belief system are vital parts of teacher learning (Bransford et al. 2005:41; Opfer & Pedder 2011:387; Timperley et al. 2007:13).

Equally, a teacher's experience as a learner is highly influential when considering how teachers learn. Bransford et al. (2005:76) assert that

[m]ost people tend to teach in ways that mirror how they were taught. (...) [So] learning in the ways they are expected to teach may be the most powerful form of teacher (...) [learning].

Hence, engaging as learners in new ways of instruction that are guided by different underlying

theories and purposes of education offers powerful insights alongside with new models to imitate (Richardson & Placier 2002:913).

However, being sensitive to the features of teacher learning is no warrant for successful teacher learning. Since teachers are no unified group of learners and do not have identical learning needs at the same stages of their (professional) life, modes of evaluating if teacher learning has successfully happened were developed.

IV.1.1) Approaches to evaluating teacher learning

In the last two decades, the importance of TPD for the improvement of education has been recognised. This acknowledgement has firstly led to an increased interest in what TPD is and which forms it can take. Alongside with this, a crucial endeavour has been to establish empirically which forms and methods exert what kind of impact on various entities in the schooling context. First attempts to assess TPD focused on isolated aspects to evaluate TPD, such as determining the quality of sessions through establishing its concurrence with features of successful learning. Subsequently, evaluative approaches evolved into including student outcomes and teacher change.

Some of the pioneers in approaching the evaluation of TPD were Bransford et al. (2000). They adopted content analysis as the method of their investigation. The quality of TPD sessions was determined through “the degree to which they are learner centered, knowledge centered, assessment centered, and community centered” (Bransford et al. 2000:192). The evaluative formula was fairly straight-forward: The more thoroughly these maxims were featured in TPD sessions, the higher the degree of teacher learning.

Realising that simplified causal chains do not reflect the actual impacts of TPD, researchers extended their evaluative criteria to include student and teacher outcomes to different degrees. This shift of evaluation resulted from the argument that TPD was an essential tool for enhancing student outcomes via offering “more powerful learning opportunities for teachers” (Borko et al. 2010:548). The effect of TPD on teachers was measured according to criteria such as “greater awareness, attitude change, skill development, (...) consistent and appropriate use of newly acquired knowledge” (Hawley & Valli 1999:136), teacher self-efficacy (Karimi 2011), or change in instructional practices (Opfer & Pedder 2011:384). Researchers predominantly focussing on teacher learning as evaluative criterion investigated mainly student outcomes in formal high-stakes assessments. Alongside with this, “academic, social, personal or performance outcomes” (Timperley et al. 2007:18) of

students were sometimes considered.

Interestingly, researchers pursuing either mainly the one or the other evaluative criteria for TPD increasingly criticised the practice of the other. Those who focused on changes in teachers criticised the abundance of studies evaluating TPD through improved student achievements (Karimi 2011:51), and the lack of recognition towards the fact that the longevity of increased student outcomes can only be insured through teacher change (Fraser et al. 2007:162). Moreover, they claim that TPD can be effective and valuable without being tied to student outcomes (Timperley et al. 2007:19). On the other hand, the group of researchers who focus mainly on student outcomes claim that studies frequently investigate the changes in teachers' practice and assume rather than assess improvements in student outcomes (Timperley et al. 2007:19). On a more general level, it is criticised that a quite straightforward equation dominates amongst researchers: “[E]ffective professional development will improve teacher instructional practices, which will result in improved student learning” (Opfer & Pedder 2011:384). However, the chain between in-service intervention and student learning is highly complex and is insufficiently represented by merely two variables (Sykes 1999:169). Researchers increasingly argue that the different approaches all have merit, and that evaluating the complex matter of TPD might operate best when including all the perspectives and methods.

IV.1.2) A multi-method evaluation of teacher learning in a framework of depending outcome variables

Most recent stances that have been adopted in TPD research show multi-dimensional approaches on several levels. On the one hand, the inclusion of several entities to evaluate is a novelty in the field. On the other hand, researchers increasingly claim that multiple methods to evaluate TPD are the only means to assess the value of the complex matter.

The controversy amongst researchers whether to place more importance on student outcomes or teacher change eventually resulted in the creation of a framework that includes both, alongside with the quality of the content of the learning opportunity (Desimone 2009:188). Timperley et al. (2007:7) propose a concise model of what such a framework could look like (Image 5): They argue for six dependent variables in the chain of influence of professional learning that all require evaluation and concatenation. The incentive for the learning is given by the creation of a professional learning opportunity. Participating teachers

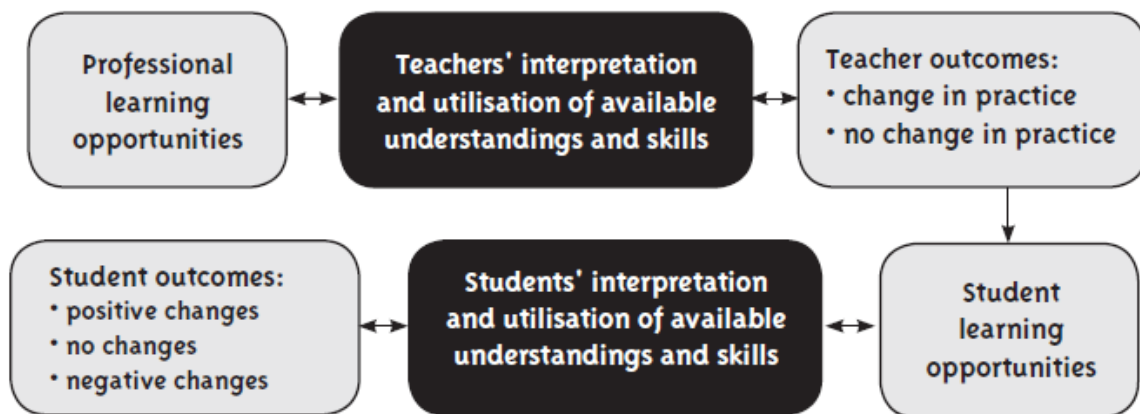


Image 2: Framework of depending outcome variables in TPD research (Timperley et al. 2007:7)

will interpret the provided elements according to earlier gained understandings and skills. This process then triggers teacher outcomes that range from no change to some change in practice. Through changing their practice via altering their methodology, contents, attitude, beliefs, etc., teachers create new learning opportunities for students which are equally interpreted by the learners based on prior understandings and skills. Finally, the engagement in the new learning opportunity will result in positive, negative or no changes in students.

Opfer & Pedder (2011:394) add to the above mentioned criteria the context of the school. They assert that any investigation into teacher learning needs to account for the interaction of *teachers' individual learning orientation system* with *schools' organisational learning orientation system*, and how they affect and are affected by TPD.

The nonlinear structure of this conceptualization recognizes the concatenation of practices, learning orientations, and individual and collective learning contexts that must occur for teacher learning to take place. We believe that this conceptualization, although complex, better illustrates the multicausal and multidimensional nature of teacher learning, but it also has implications for how we investigate teachers' learning.

Understanding the “multicausal, multidimensional, and multicorrelational quality of teacher learning” (Opfer & Pedder 2011:394) challenges any causal approach to the evaluation of teacher learning, resulting in a movement towards a multi-methodological design that investigates a myriad of influential factors.

A thorough approach to the evaluation of teacher learning and TPD opportunities

necessarily entails a multi-method study design (Desimone 2009:188). Since different aspects of the variables are to be investigated, “a wide variety of methods which (...) [are] used in parallel with one another” (Adey et al. 2004:154) have to be adopted. Studies investigating teacher learning commonly rely on interviews (Adey et al. 2004, Borg 2011, Kennedy 2011, Lavender 2002), questionnaires (Adey et al. 2004, Desimone et al. 2002, Karimi 2011, Lavender 2002), videos and observations (Adey et al. 2004, Antoniou & Kyriakides 2012, Lipowsky 2010), teacher self-reports (Garet et al. 1999 and 2001), teacher diary entries (Lavender 2002), coursework (Borg 2011, Lavender 2002), and student data (Adey 2006, Antoniou & Kyriakides 2012, Fraser et al. 2007). Adey et al. (2004:154) further assert that “no singular method of investigation will ever be sufficient”. Despite the fact that a multi-method approach to the evaluation of TPD has not been used in TPD effectiveness research so far, the findings that have been yielded are of interest and provide fragmented insights into the efficiency of TPD. Interestingly, some researchers adopted a design that empowered them to relate some principles to another, precisely the sort of findings that multi-method evaluation strategies will produce in future studies.

IV.2) What contributes to the effectiveness of (E)TPD?

Features of effectiveness in (E)TPD are difficult to extract, due to the fact that empirical evidence is often not broad enough. For the purpose of this synthesis, features were selected on the grounds of support by several researchers, by one of the large-scale researches of the below mentioned research teams, or by empirical studies that focussed explicitly on the specific feature.

In pursuit of the features of effective PD for EFL upper secondary teachers, first setbacks are suffered due to the lack of studies engaging this specific teacher group. Although researchers are increasingly engaging in investigating ETPD, the range of teachers (primary, secondary, adult education, ESL, EFL, etc.) is vast. Therefore, the results of studies can often not be compared to others, and significant findings are as of yet lacking. This is to say, features for the synthesis of the effectiveness of ETPD have to be found in broader research endeavours, for example mathematics and science TPD. These fields have yielded some results already, and although findings for ETPD might be different, they will provide insights and inform the synthesis where results from ETPD research are lacking. The studies that the synthesis mainly draws on are presented in the first part of this chapter. The research into upper secondary EFL TPD is outlined before the three major research teams from the US, UK

and New Zealand are addressed.

The second part of this chapter presents the synthesis of the features. The promoted features are grouped into four categories relating to the context, the content, the activities that promote learning and the creation of the learning process in TPD. Whereas the first two groups are fairly traditional in the sense that TPD effectiveness research started off by investigating them, the last two categories are not as thoroughly researched but present some of the most current foci of scholars.

IV.2.1) Core studies considered

In the last five years, the interest from TPD effectiveness research on mathematics and sciences has expanded to include PD for English as a foreign, second and native language teachers. Obviously, TPD effectiveness research on EFLTs is still in a fairly early stage. Borko et al. (2010:550-552) who classified TPD effectiveness research into three phases depending on its significance and scale, assert that EFLTs' PD effectiveness research is only in the first stage. It consists of small case studies that are conducted at a single site and yield first evidence of the positive effects of a TPD activity on teachers and students. The second phase is characterised by studies that identify one programme and determine whether it is a scalable programme, for example through implementing it in different settings, with non-volunteer teachers, or with the help of different providers. This phase has already been reached by current mathematics and science teachers' PD effectiveness research. At the moment, the third phase of TPD effectiveness research, the “comparison of multiple, well-defined PD programs, each enacted at multiple sites” (Borko et al. 2010:552) in order to extract universal principles of effective TPD has not yet been reached.

Amongst the outcomes of these first-stage studies are findings concerning the social constructivist nature of EFL teacher learning. These findings stress the importance of the interaction of the individual with a group of other teaching professionals. Nishino (2012) found participation in multiple Communities of Practice⁸ to be considerably more effective than top-down instruction due to the confrontation with a wide variety of views and contrasting stances on teaching matters. The researcher concludes that teachers develop

⁸ Wenger's model of Communities of Practice is “a sociocultural theory of learning to explain how context influences human social endeavors and generates practice, meaning, [knowledge] and identity” (Cuddapah & Clayton 2011:63). The contexts of these communities can be of occupational, leisure, family, etc. nature. For further information on Communities of Practice see Lave & Wenger (1991) and Wenger (1999).

professionally when they have to make sense of the viewpoints themselves and are not directed by a TPD leader to think in one particular way. Equally, Huang (2007) asserts collaborative engagement amongst teachers in their PD to yield higher levels of awareness regarding the teaching and learning process. If this feature is also tied to a context where teachers are expected to learn themselves (e.g. a course where they focus on their own language skills and discuss teaching matters alongside with it), they gain a more holistic understanding of the process by reflecting on being a learner as well as the demands that learning a language poses. Liu (2011) also argues for collegial reflection on professional performances in collaborative learning activities. She investigated the efficiency of video taping and discussing teachers' own lessons and found that participants can relate better to the essence of the PD sessions due to the fact that their own teaching persona and performance are at the core of the activity.

A further feature of effective EFL TPD is active engagement in the TPD session. A way to pursue this feature is to empower teachers in their endeavours to direct their learning themselves (Dayoub & Bashiruddin 2012). Another remedy is to focus on pedagogical content knowledge that is of immediate use to teachers. Shaver (2010) investigated *classroom-level teacher professional development* (CTPD) and found that teachers engage actively in their TPD if they are encouraged to go beyond teaching the textbook. Through preparing their lessons in different ways, they reflect increasingly on the contents and methods to use, and learn more about specific language, culture and methodological aspects resulting in increased metacognition.

In terms of the kinds of knowledge to convey in the sessions, Lee (2010) promotes the development of teachers' own language skills (e.g. writing skills) alongside with the knowledge of how to teach the skills (pedagogical content knowledge). Similarly to Huang (2007), Lee places importance on teachers learning for themselves as well as learning for the benefit of their students.

EFL TPD effectiveness research is also concerned with the conditions that benefit the transfer of learned elements from TPD sessions to the classroom. Researchers note the considerable impediment that the workplace poses. Nicolaidis & Mattheoudakis (2008) found that their constructed TPD intervention had little effect on the actual teaching process and resulted in almost no change in teacher practices. The little effect of the EFLTs' PD session is mainly associated with constraints of the work place, e.g. teachers' lack of time to adapt the materials, lack of resources and influence on the curriculum, irrelevance of materials for

students' needs, etc. Similar constraints were observed by Árias Soto et al. (2011) who relate the tensions and difficulties of implementing novelties in the classrooms to little relevance of contents to the classroom. They observed teachers' indifference to the quality and content of TPD courses as long as the sessions were promoted by government or higher education entities (e.g. the Ministry of Education, the curriculum of their master's programme, etc.). The implementation of mentors or measures to encourage communication between providing and receiving PD entities is suggested in order to improve transfer of learning from PD sessions to the classrooms.

These first-stage findings of EFLTs' PD are tentative in nature and are to be corroborated by large-scale studies including a larger number of participants and different TPD types and forms. Studies of this kind have been conducted in mathematics and science teachers' PD effectiveness research by research teams from the US, New Zealand and the UK.

The US research branch in the field of TPD effectiveness research consists of several studies, i.e. Borko (2004); Borko et al. (2010); Bransford et al. (2000); Cochran-Smith (2005); Darling-Hammond (2006); Darling-Hammond & Bransford (2005); Darling-Hammond & Sykes (1999); Desimone (2009); Desimone et al. (2002); Garet, Porter, Desimone, Birman, Yoon, Herman (in Garet et al. 1999 and 2001); Hawley & Valli (1999); Hunzicker (2010); Richardson & Placier (2002); and Sykes (1999). The most notable project originating from some of these researchers (especially Garet, Desimone, Porter, Birman, Yoon, Herman) was a three-year study, both cross-sectional and longitudinal, on 1027 mathematics and science teachers having participated in Eisenhower-funded PD sessions. The Eisenhower fund is designed to support continuous high-quality TPD activities for educators of at-risk pupils that is in line with educational reform aspects. The researchers initially collected data through telephone interviews with TPD leaders, and questionnaires on teachers' self-reported experience in TPD to extract principles that affect the efficiency of PD sessions. Subsequently, they investigated the long-term effects of PD activities on teacher change through surveys and classroom observation. Over 1.5 years and at three points in time, they evaluated changes in practice of mathematics and science teachers through participating in TPD sessions. Their findings highlight the importance of core features (active learning, content focus and coherence with other PD activities) to promote teacher change. These features are aided by the structural features (type of activity, duration, span and contact hours of activity, and collective participation) that have no direct impact on the effectiveness of TPD. The most significant contribution of their work to the field is the systematic approach to

two aspects of PD effectiveness research, the structure and content of PD courses. However, sustainability of teacher change, kinds of effects on students and teachers, and the interrelation of specific aspects to the effects of TPD were not approached in such detail (Garet et al. 1999 and 2001).

The sustainability of teacher change and the interrelation of aspects and effects of TPD are research foci of scientists in the UK. Interest in the first topic is expressed by Fraser, Kennedy, Reid and Mckinney (in Fraser et al. 2007), and Kennedy (2005 and 2011) especially through research on forms and effects of Continuing Professional Development (CPD). They base their research on literature and draw on studies conducted by others. Their findings include the importance of implementation of formal continuing and coherent forms of TPD. Moreover, they reveal the potential of models of CPD that promote transformation of teachers alongside with learning rather than teachers receiving knowledge to transmit it to students without any impact on themselves.

The second aspect of TPD effectiveness research in the UK, the influence of school system entities on TPD alongside with its interrelation, was investigated by Opfer & Pedder (2011) and comprised into a model by Adey, Hewitt, Hewitt, Landau (in Adey et al. 2004) and Adey (2006). Opfer & Pedder (2011) place importance on the role of teachers, the school and the learning activity in TPD and advocate its inclusion in any design or evaluation of TPD. One such design was developed by Adey et al. (2004) who approached the designing process from an unusual viewpoint. They realised the effectiveness of Cognitive Acceleration for student learning, an approach that promotes higher level thinking in pupils. Subsequently, they designed a TPD model that is on the one hand based on the same learning approach, and on the other hand, aims at the development of capacities in teachers that promote this kind of student learning. The success of this model was considerable and led to its continuous implementation in British schools (approximately 200 schools until the date of publication in 2004). The model that promotes teacher and student learning is designed for whole school development and can be used for all kinds of TPD contents according to the researchers.

The third major research group undertake their investigations in New Zealand and consist of Timperley & Alton-Lee (2008); Timperley, Wilson, Barrar and Fung (in Timperley 2007) and Bell & Gilbert (1996). The most significant of their work is undoubtedly the *Iterative Best Evidence Synthesis Programme (IBESP)*, a systematic investigation into interrelations amongst PD characteristics (context, content, methods, activities, the way the learning process is structured), teacher beliefs about students (students' social positioning,

teacher beliefs regarding students' achievement, etc.), the role of school leadership, the effect on student and teacher learning, sustainability and school type (primary or secondary). They conducted this kind of research on three different types of teachers, mathematics, science and literacy teachers. In total, they relied on 97 individual studies to construct a framework that shows the effects of and interrelations in TPD in great detail. To illustrate the broad spectrum of their findings, a comparison to the American research can help: The investigations into the Eisenhower-funded projects relied on six criteria, while the IBESP uses between 17 and 24 criteria to describe the diverse influences of TPD on mathematics, science and literacy teachers and their students. These criteria were categorised into four groups, the context of the learning opportunities, the content of the learning opportunities, the activities devised to promote learning and the learning process. This categorisation will help structure the following synthesis of features of effective ETPD.

IV.2.2) The context of the learning opportunities

An evaluation of the context of TPD sessions considers traditionally the parameters of location, the various aspects of time, and the type of the activity. Through the emergence of the discussion on notions of professionalism in the teaching context, bottom-up and top-down perspectives have entered any research endeavour. These perspectives appear in the shape of the dichotomies of independent and sponsored professionalism as well as individual and organisational learning. Even though increasing support has been given to bottom-up approaches, research findings corroborate the importance of top-down entities (i.e. school leadership and external leaders) to enhance the effectiveness of TPD.

IV.2.2.1) **The location:** In-school, out-of-school or online?

Conventionally, locations for TPD are situated outside of the school premises. About fifteen years ago, the American researchers Stein et al. (1999, quoted in Borko et al. 2010:549) commented on a paradigm shift in TPD. They claimed to observe a broadening of the field in terms of TPD forms, locations and incentives for TPD. It appears that this shift is in full motion at present, resulting in the relocation of TPD to school and online venues. Viewpoints on this relocation range from a mixture of sites to the prioritisation of in-school TPD.

Argumentations for in-school and in-classroom TPD run along the lines of responsiveness to the particularities of school contexts (Stein et al. 1999, quoted in Borko et al. 2010:549) and the possibility to include institution-specific endeavours of school change

(Borko et al. 2010:550). Balancing in-school and out-of-school TPD is perceived important by these researchers due to the fact that the latter provides “space to practice theoretical concepts with a sense of comfort and satisfaction away from the tension of the profession and the school management pressure“ (Dayoub & Bashiruddin 2012:602).

On the other hand, Hawley & Valli (1999:140-141) promote the implementation of TPD predominantly at the school premises. Teachers grow through real problems and solutions, hence, the most powerful opportunities for teacher learning are created on the job. Immediacy and authenticity are indispensable factors in TPD and can only be attended to successfully through study teams at school. Nonetheless, there is no need for problems or incidents to provide an incentive for job-embedded learning. Teachers can develop new methods, practices, skills, etc. in their own or others' classrooms through watching demonstrations and being coached.

If you want to change what happens in schools, you must get into schools. The most elaborate, long-lived, and subtle PD course will have no deep effect if it is limited to sessions run in a university or professional development centre. (Adey 2006:51)

Since learning is part of the job, these researchers argue that it should also be conducted at the work place and merely complemented through off-site TPD.

A current development in TPD is arguably an even more effective tool in providing immediate solutions. Alongside with advances in new technologies, new models of TPD have emerged that are either exclusively conducted online or are a hybrid of face-to-face and online sessions. The online components of these new models of TPD include “digital libraries, web-based virtual learning environments, and online and electronic conferencing features”. The advantages of these new models include independence from time and place constraints, cost effectiveness, accessibility by larger numbers of participants and “just-in-time work-embedded support”. The spectrum of methodology, purposes, goals, contents, etc. is vast and provides multiple opportunities for teacher learning (Borko et al. 2010:555; Liu 2011:128-129). However, the disadvantage of the purely online TPD mode is that it does not provide a safe environment to practice newly gained teaching aspects, relies heavily on new technologies and is mainly devoid of immediate human interaction. In terms of effectiveness of these models, Borko et al (2010:555) point out the necessity for more and especially large-scale research on the matter, while Liu (2011:128) highlights the benefit of a specific hybrid TPD model in providing new ways for teacher learning through videocases and overcoming

location and time obstacles (see III.2.2.3).

Overall, TPD effectiveness research generally supports the relocation of TPD to in order to respond to matters of immediacy and authenticity. Whether the new venue is located exclusively at the premises of schools or complemented by out-of-school and/or online sites is to be determined in terms of highest benefit for teachers and students.

IV.2.2.2) **Time:** Time span, frequency and duration, and their impact on TPD

When investigating the principle of time, three different aspects are found. The distinction is made between the time span, i.e. from the first to the last moment of any aspect of the programme; the frequency, i.e. how many separate encounters were conducted; and the duration, i.e. the duration of each separate encounter.

General stances on the matter are frequently made and mainly include the claim for the extension of all three aspects with the reasoning that teacher change requires time (Bransford et al. 2000:204; Adey 2006:51; Stein et al. 1999 quoted in Borko et al. 2010:549). Researchers who undertook a more in depth investigation of time developed sceptical views on the parameter and questioned whether the provision of time in TPD can account for efficiency (Desimone et al. 2002:100-101; Garet et al. 2001:93; Opfer & Pedder 2011:384). They concluded that the threefold matter works indirectly through correlating with other features. Extended programmes usually feature coherence with state and school goals, active learning (Garet et al. 2001:93; Hunzicker 2010:178; Opfer & Pedder 2011:384), support and follow-ups (Richardson & Placier 2002:917), activities that promote transfer to practice and reflection on teaching practices and learning (Árias Soto et al. 2011:40), and generally empower teachers to see the larger processes of their learning and reform endeavours, and have positive effects on teachers' motivation and their commitment to life-long learning (Hunzicker 2010:178).

The conclusion that can be drawn is that time is a factor that is measured relatively and not absolutely. It is heavily dependent on parameters of content and activities, and the learning process, as well as on the specific TPD type.

IV.2.2.3) **The type of TPD intervention:** Reform versus traditional activities

Traditional activities generally refer to off-site, after-school or weekend, one-time interventions conducted by leaders with special expertise (e.g. workshops, courses or seminars). In contrast to these, reform types often take place while teaching or during the

work day, are generally on-going and supported by colleagues (e.g. study groups, professional learning communities, coaching, mentoring, peer observation, etc.). Not only has the general dichotomy been investigated by researchers, but also have specific activities.

Many critical voices denounce the workshop and its little effect on teachers and students. The pre-arranged activity is found faulty due to its indifference towards the principle of teacher involvement: It does not sufficiently respond to teachers' needs nor enhance their motivation (Hawley & Valli 1999:139). Secondly, its structure is often unsupportive of meaningful teacher change since it provides insufficient time, content and activities (Garet et al. 2001:920). TPD types that were found to have more impact belong to reform activities, which are generally not supported by official TPD providers, i.e. informal. Fraser et al. (2007:166) assume the positive effect of informal TPD but lament its under-researched state. Kennedy (2011:39) claims that the value of informal, collaborative, school-based activities is often not recognised, resulting in the fact that the “system influences teachers in such as [sic] way as to ensure that more formal forms of CPD [=Continuing Professional Development] are privileged”. Shaver (2010:615) focusses on another informal TPD activity, curriculum adaptation and implementation, and responding more carefully to students' needs. He claims that teaching itself has a great potential, and that “learning through teaching promotes teacher development”.

As can be seen from the above examples, reform types of TPD are increasingly investigated. It is argued that they yield more positive results in general (Shaver 2010:615) and positively affect a teacher's skills and knowledge (Garet et al. 2001:919). Desimone et al. (2002:101-102) assert that reform types promote teacher learning because they include other activities associated with higher quality TPD, i.e. active engagement, coherence, etc.

Even though a tendency towards reform types can be observed, workshops are still the most common form of TPD activity for any purpose. However, their usefulness is only recognised under specific circumstances, i.e. for specific goals like technical instruction (Adey 2006:54). Kennedy (2011:39) and Stein et al. (1999, quoted in Borko et al. 2010:549) also assert that a variation of formats belonging to both categories is desirable and should be pursued.

IV.2.2.4) **Incentives for TPD:** Prescription of contents or self-directed learning?

Whether to promote self-directed learning or to prescribe courses is a heated discussion in the field of TPD effectiveness research. This is due to the fact that it refers back to the basic

understanding of teachers: Are teachers self-contained professionals with a strong professional ethos that determines their judgement and in turn their learning, or do they assume the role of a skilled transmitter between educational goals and student outcomes? The literature on teacher change encompasses these two concepts in the normative-reeducative (associated with professionals, teacher development and independent professionalism) and the empirical-rational (transmitters, teacher training, sponsored professionalism) approach to TPD. The latter approach relies on a linear process in enhancing the education system: Academics and professional researchers investigate and disseminate their findings, TPD leaders transform the findings into teachable lessons and teachers embody these lessons. The normative-reeducative strategy develops and provides autonomy for the teachers at the bottom of the system, promotes their “problem-solving capabilities” and in turn empowers them to research and produce findings themselves, alongside with using results from other sources (Richardson & Placier 2000:905).

Considering the recent movements towards independent professionalism, it is little surprising that researchers take up firm stances against the prescription of TPD courses. Providing “recipes for teaching” can have a positive impact on student outcomes and teacher change, but due to the fact that the courses generally disregard the school's and teacher's context, the changes are either short-lived or have a limited scope in comparison to self-directed TPD (Árias Soto et al. 2011:29; Hawley & Valli 1999:139; Timperley et al. 2008:348-349;). Even if the successful implementation of learned elements is monitored, shortly after the withdrawal of the monitoring, teachers resume previous practices (Timperley et al. 2008:348-349). Árias Soto et al. (2011:29) and Gray et al. (2007:425) believe that teachers can only successfully induce change on topics that they identify themselves. Even in prescribed courses, teachers will select only the elements that appeal to their needs and change endeavours, rendering the majority of generally imposed sessions a waste of time and money. Much more importantly however is that depriving teachers of their right to set goals and pursue TPD might result in the regression of their “analytic capacity for continual school improvement” (Hawley & Valli 1999:139), which will have a negative effect on schools' learning abilities.

While researchers generally view compulsory, determined courses suspiciously, very few condemn them entirely. Dayoub & Bashiruddin (2012:599-600) argue that self-directed learning is most effective and most logical, since teachers are the only ones with the capacity to assess their own personal and professional needs. Moreover, they believe that teachers

learn and change through taking risks and initiating trial-and-error cycles in their own teaching, limiting external sources of TPD to a marginal to non-existent position. Hence, the decision to undergo and develop TPD opportunities should be made at the individual's level.

Other scholars argue for a TPD system that is generally self-directed and self-initiated, assigning official TPD entities a passive role. Teachers assess their PD needs, decide on the goals, format and contents of the intervention alongside with the school context influences, and deliver this assessment to official TPD providers. Through this, teachers develop responsibility for their own learning and changing (Árias Soto et al. 2011:39; Hawley & Valli 1999:139; Timperley et al. 2007:14). This bottom-up approach to TPD, through recognising the authority and capability of teachers, envisages an overly individual perspective on teacher learning and raises the issue of accountability. The needs of a highly diverse teacher population are unlikely to be the same, resulting in a large variation of methods, goals, practices and student outcomes amongst classrooms and year groups of a school (Richardson & Placier 2002:938). Thus, TPD that is purely self-directed will not procure organisational learning and is presumably not capable of serving learning communities.

Some measure of collaboration in determining and constructing teachers' learning is therefore necessary. Borko et al (2010:550) and Adey (2004, quoted in Fraser et al. 2007:163) argue for the participation of teachers in the development of learning opportunities and teacher ownership. Their approach does neither specify on the degree of involvement of external developers, nor does it account for non-volunteer participants. Other researchers give these issues more consideration and promote the “iterative co-construction of agenda by teachers and professional developer over time” (Stein et al. 1999 quoted in Borko et al. 2010:549). Through the implementation of school-external or -internal TPD mentors, teachers have the opportunity to direct their learning alongside with responding to external goals. Both agendas are coordinated and used to construct a teacher's TPD curriculum that responds to “needs, concerns and interests of individual teachers along with those of the school or district” (Hunzicker 2010:178).

The tensions that render the discussion of voluntary or compulsory TPD necessary are produced by the various goals that TPD is supposed to pursue. Self-directed learning recognises teachers' professionalism and authority, but can only account for individual goals. However, since it is argued that TPD is an effective tool for school and staff development as well, top-down approaches have to be adopted.

IV.2.2.5) **Perspectives in TPD:** Individual or whole-school learning?

As mentioned above, the various goals in TPD require internal and external agents to determine contents. Similarly, a consensus emerges that the pursuit of individual and organisational goals presupposes learning processes on both ends of the continuum. This is to say that whether the incentive is bottom-up or top-down, TPD needs to focus on the development of the individual and the organisation.

The discourse on the appraisal of individual learning runs along the lines of the self-directed learning discussion. Heavily individualistic approaches to teacher change can lead to students experiencing “a dramatic lack of coherence that could be particularly detrimental for the low-achieving students” (Richardson & Placier 2002:938). Furthermore, even if teaching professionals are capable of identifying their learning needs, they “cannot change by themselves” (Adey 2006:53). The latter argumentation refers to the social constructivist nature of teacher growth and asserts that if organisational learning is to be effective, “a positive school ethos and working environment” need to be provided (Adey 2006:54).

A further characteristic of teacher growth in organisational learning is the tension between the voluntary nature of change and mainly top-down determined goals of school development. In the discourse on teacher change, Richardson & Placier (2002:908) argue for two types of change, first-order and second-order change. Growth of the first order refers to “minor changes in the organization of the classroom, curriculum, etc.”, and second-order change denominates “different ways of thinking, teaching, and learning”, i.e. the kind of change that provokes different teaching practices and student outcomes. While change has a voluntary aspect in general, especially second-order change is characterised by free will. However, second-order change has received little attention in systems where “the power over the change is perceived to be held outside the classroom” (Richardson & Placier 2002: 908). Hence, the arguably more powerful approach of self-directed learning in highly acclaimed organisational perspectives on TPD creates a contradiction that requires further investigation.

Tentative solutions to the predicament were found in new reform-type models of TPD, the study groups or school-based professional communities (Desimone et al. 2002:101; Garet et al. 2001:923; Hargreaves 2000:166; Richards & Farrell 2005:vii). The characteristics of these communities include the promotion of

collaboration to develop common purpose, to cope with uncertainty and complexity, to respond effectively to rapid change and reform, to create a climate which values risk-taking and continuous improvement, to develop stronger sense

of teacher efficacy, and to create ongoing professional learning cultures for teachers that replace patterns of staff development which are individualized, episodic and weakly connected to the priorities of the school. (Hargreaves 2000:166)

This is to say, these communities encompass features of both perspectives in that their participants collaborate and investigate plus respond to the needs of the organisation and its employed individuals. The most effective learning results can however only be achieved when combining two factors: collective participation and coherence. Therefore, TPD that promotes collective participation of entire schools or departments and that provides coherence with other TPD sessions, district and school goals and teachers' beliefs has a significant effect on individual and hence organisational learning (Garet et al. 2001:923; Desimone et al. 2002:101). Nonetheless, the conclusion that individual learning leads to organisational learning is contested with the argument that organisational learning is not the sum of individuals' learning, despite the fact that organisations can only learn if the individual learns. This contradiction is exemplary for the tensions between organisational and individual learning. The two perspectives clash frequently and need to balance “autonomy and administrative direction”, common assumptions and “diversity of opinion” (Opfer & Pedder 2011:391), etc. Though these dichotomies account for great tensions in TPD, they are found valuable for the teachers' learning processes (see IV.2.5.1).

Despite the tensions between the two perspectives, researchers conclude that both need to be adhered to in effective TPD (Fraser et al. 2007:165; Opfer & Pedder 2011:393-394; Stein et al. 1999 quoted in Borko et al. 2010:549). Essentially, this is to say that top-down perspectives on and incentives in TPD cannot easily be dismissed in TPD effectiveness, giving partial support to a managerial approach to TPD. The educational system is generally reproached for its evolving tendency to managerialism which usually leads to the disempowerment of teachers and the aspiration towards accountability at the cost of values and professional ethos (Evans 2008:35; Fraser et al. 2007:166; Sachs 1999:n.p.). Nonetheless, it is incontestable that top-down perspectives play a vital role in creating and providing effective TPD opportunities that influence student and teacher learning positively. The positions of the agents of these perspectives, the degree of their involvement, their roles and their qualities have received considerable attention in TPD effectiveness research.

IV.2.2.6) **Top-down perspectives:** The involvement of the school leadership

The engagement of school leaders with any endeavours of individual or organisational

learning has been investigated by several researchers, and mostly been found enabling and supportive of effectiveness. In particular, school leaders are encouraged to embody four different roles that are directly linked to positive outcomes of staff development and student performance. The roles imply the tasks of co-developing and disseminating a shared vision of how student outcomes might be affected through teaching, promoting a supportive professional learning environment, encouraging a positive connotation of needing to learn, and assuring the concurrence of school goals and performance through advising teachers on TPD needs (Timperley et al. 2007:192).

Creating a shared vision on school goals and on effective teaching and ensuring the continuity of this vision and style are tasks a school leader has to engage in to create a frame for any TPD matter. The vision is co-constructed through inquiry-based, evidence-informed, collective engagement. Based on this vision, TPD activities should be facilitated or impeded. New teachers should be introduced to this vision, and new leadership staff are to adopt them. Contradicting initiatives and competing policy directions need to be minimised to create clear guidelines of teaching and to maintain the sustainability of improvements (Adey 2006:54; Timperley et al. 2007:220).

Secondly, the establishment and nurture of a learning environment belong to the tasks of school leadership. They advise teachers on TPD (Dayoub & Bashiruddin 2012:604; Hawley & Valli 1999:140), procure “adequate funds for materials, outside speakers, and substitute teachers so that teachers can observe each other” (Richardson & Placier 2002:917-918) and take responsibility together with the classroom teacher for problematic student outcomes because they believe to be able to solve them. Especially the latter aspect promotes sustainability of change (Timperley 2007:220).

Thirdly, in order to create this learning environment, school leaders disseminate a positive connotation of learning (Hawley & Valli 1999:140; Timperley 2007:192). Moreover, they procure a positive school ethos, a collegial culture and an environment of trust. These parameters are seen as enabling factors for informal TPD activities which are estimated to have great effects on teacher learning (Dayoub & Bashiruddin 2012:604; Kennedy 2011:38-39).

Finally, school leaders are the monitors of the concurrence of TPD activities with school goals, and student performance (Hawley & Valli 1999:140). They supervise the development of “the leadership of others in relation to curriculum or pedagogy”(Timperley et al. 2007:192).

Apart from these four specific tasks, the most common role that is assigned to school leadership is the supporter of change (Dayoub & Bashiruddin 2012:604; Richardson & Placier 2002:917-918). It is associated with the positive transfer of TPD elements to classrooms and enhances teacher learning through risk-taking and trying new things in the classroom (Hunzicker 2010:178). Additionally, commitment of leadership and physical support (i.e. granting time, etc.) assure that TPD has a considerable effect on schools (Adey 2006:54).

Unsurprisingly, alongside with the embodiment of the various roles, the development of school leaders is found to be a vital positive influence on the TPD effectiveness system (Stein et al. 1999 quoted in Borko et al. 2010:549). However, not only the active contribution of school leaders to TPD endeavours is found decisive, but also the use of external expertise in TPD activities requires consideration.

IV.2.2.7) **External expertise:** The necessity of leaders in TPD sessions

As we have seen so far, the discourse on educational growth is dominated by two contradicting movements, top-down managerialism approaches and individuals' independent perspectives. Pursuing bottom-up approaches, researchers claim that TPD sessions allowing great “ownership and control of the process are likely to attend to more facets of the personal and social aspects of learning” (Fraser et al. 2007:165-166) and promote transformational professional learning. Unfortunately, empirical evidence supporting this argument is insufficient but promotes guided TPD.

Researchers initially claimed that only specific activities like professional learning communities tending to individual and institutional growth (Borko et al. 2010:552; Timperley et al. 2007:203) required leadership. Soon the argument was revised and extended to general TPD. Lipowsky (2010:41) and Timperley et al. (2008:348) assert that a high degree of teacher autonomy in TPD can impede the acquisition of new elements. Considering teachers as self-regulating professionals who evaluate, design and construct their learning experiences through collective engagement and time resources has been proven a misleading assumption. Much rather, the unsupervised engagement leads to the consolidation of prior practices if the participants do not display of the necessary subject, self-regulatory and motivational competences, or if constructive feedback is lacking. External expertise is argued to be crucial for the permanent acquisition of knowledge, but the evidence is still in a tentative state.

IV.2.2.8) **TPD instructors:** The importance of quality

Despite the lack of systematic investigation, Lipowsky (2010:52) and Adey (2004 quoted in Fraser et al. 2007:163) range the quality and competence of instructors amongst the most influential factors that determine the effectiveness of TPD. Lipowsky interestingly relates that the importance of competence of session leaders appears frequently in studies as accidental finding. Nonetheless, the parameter has not evoked sufficient attention to encourage research on the matter.

IV.2.2.9) **Conclusion:** Contextual factors of effective TPD

On the whole, principles in effective ETPD regarding the traditional factors of the context of the learning opportunity are firstly the relocation of TPD to the school premises. Other venues are seen as complementary locations. Secondly, the parameter of time loses some importance and is demoted to a supportive parameter. None of the aspects of time (span, duration and frequency) have a direct influence on TPD effectiveness. Providing time is not an absolute matter but a relative one, making it dependent on the type of TPD session, the content and the activities that promote learning. Thirdly, the interest in reform types at the cost of traditional TPD types can be observed, although a mixture of traditional and reform activities is generally promoted. In Chapter II.4, the different types of TPD were outlined and categorised according to different parameters. It was observed that the combination of three factors appeared frequently, i.e. that types are conducted in school, repeated over time and support a bottom-up perspective in terms of initiation and content-determination. This phenomenon can presumably be explained through the movement away from traditional types, since all three factors are characteristic of reform type TPD activities. In reaction to the dominance of traditional workshops, new forms of TPD were sought which resulted in the emergence of several different reform-type TPD activities.

Concerning top-down and bottom-up initiatives and content-determining perspectives, both approaches are found to enhance the professional learning experience, and especially the outcomes for students. Unfortunately, current TPD is overly top-down and perceived as the introducer to policy and curriculum changes. Other dimensions (i.e. staff development) and perspectives (i.e. bottom-up perspective) are featured less strongly in formal TPD offers (Timperley et al. 2007:208ff). The required changes to the system include the co-analysis of needs and goals of teachers, pupils and schools, and the subsequent co-construction of TPD opportunities. Equally, the communal creation of goals and a unified vision towards student success should be pursued.

In the process of creating TPD activities, teachers represent the individual perspective, but the various top-down perspectives are more difficult to allocate. It is claimed that general support has to be provided by several educational authorities (i.e. financial support; time, space and material resources, etc.). Since TPD is increasingly relocated to schools, and reform types stress the importance of a supportive, enabling work place, the role of school leaders encompasses supervision, enhancement of collegiality, and the creation of a learning environment based on trust and respect. Having procured this learning environment, communal learning and teacher change cannot succeed on its own but require professional guidance. The necessity of high-competence agents who facilitate the learning is highlighted.

IV.2.3) Content of the learning opportunities

In contrast to the context of TPD sessions, contents have not been investigated as thoroughly. Presumably, this circumstance can be related to the relative difficulty of investigating the wide range of content parameters and the more demanding research methods that need to be employed. While context parameters allow investigation via closed-ended questions (especially the traditional categories), evaluations of the importance of specific content matters require more time-consuming research designs. Moreover, an investigation of content parameters requires a more specific focus, rendering it unfeasible to study all parameters at once. Hence, the research landscape of the effectiveness of TPD contents is fragmented and often consists of what researchers believe to be effective. Therefore, the selection of features of effective TPD contents is based on the findings of larger-scale researches in combination with the findings or viewpoints of other scholars.

The content features that render TPD effective firstly encompass the response to the discourse on independent professionalism: teacher empowerment through the legitimation and development of teacher knowledge. This feature entails three further parameters that are on the one hand concerned with the knowledge necessary for teaching and on the other hand with the ways that teachers learn and transfer TPD lessons to their classrooms. Secondly, various dimensions of coherence (e.g. with policy and curriculum) and the influence of teacher beliefs on content matters require attention in any attempt to provide sustainable learning for teachers.

IV.2.3.1) **Teacher empowerment:** The development of knowledge at teacher level

Traditionally, teachers are educated in a framework that focusses on the transmission of knowledge. Recently, teachers' individual knowledge has gained attention and legitimation. Since teachers are no longer perceived as mere mediators but as “legitimate knowers [and] producers of legitimate knowledge” (Johnson & Golombek 2002:3), fostering a teacher's understanding is a major focus in TPD (Huang 2007:44; Mann 2005:106; Sykes 1999:163; Timperley et al. 2007:147). Through the departure from training towards the development of knowledge, new goals, contents and methods have to be found. Empowering teachers and legitimating their knowledge essentially means developing their capacity to be critical individuals who display of large knowledge and can use it based on judgements of the situation and their learners' abilities and needs. Therefore, contents in TPD need to fulfil two demands: be “immediately relevant to practice” and create “a more generalized knowledge base” (Stein et al. 1999:263). The challenge for TPD contents that results out of these demands is that sessions need to present more advanced knowledge for teacher learning and equally foster its conveyance to teaching. A form of TPD that is claimed to promote teacher empowerment and a teacher's understanding of various aspects of teaching and content is the Professional Learning Community (Van Driel & Berry 2012:27).

Empirical evidence regarding the importance of teacher knowledge is provided by Garet et al. (2001) and Huang (2007). The first found that enhancing teachers' knowledge and skills in TPD correlates positively with changes in teaching practice. The investigated contents that produced the effect were instructional methods, subject knowledge, assessment and teaching techniques for diverse student populations. The effected changes included changes in curriculum, use of more effective instructional methods, approaches to student diversity and assessment, and higher cognitive challenges of students (Garet et al. 2001:934). Huang (2007:43-44) focussed on upper secondary EFL teachers' development of language skills in a self-initiated, school-based study group. Through engaging with other teachers on enhancing their own skills and linguistic knowledge, teachers developed deeper insights into the role of learners, the content of the subject and how various aspects of the subject can be taught, and are taught by their colleagues. Moreover, teachers perceived the importance of their own learning when they noticed changes in the quality of their teaching and students' positive responses, especially because teachers were generally more enthusiastic and motivated.

Through the empowerment of teachers and the legitimation of their knowledge, the types of knowledge that constitute a teacher's knowledge base are increasingly investigated,

alongside with the question of which teacher knowledge is particularly relevant for students in gaining more knowledge and skills.

IV.2.3.2) **Teacher knowledge:** Which kinds of knowledge enhance teaching?

The fact that TPD should be based on knowledge that enhances teaching is often encountered in the literature. The essence of said content is not focused upon as frequently and often remains vague through non-specific statements such as TPD should focus on “specialized knowledge and skills about many aspects of teaching” (Richards & Farrell 2005:vii). The more specific findings and stances on the promotion of teacher knowledge in TPD encompass subject or content knowledge (e.g. Huang 2007:41; Lavender 2002:249; Lipowsky 2010:42; Nicolaidis & Mattheodakis 2008:284; Stein et al. 1999:263), pedagogical content knowledge (e.g. Huang 2007:43; Lipowsky 2010:42; Sykes 1999:164; Timperley et al. 2007:143; Van Driel & Berry: 2012:26), general pedagogical knowledge (Huang 2007:42; Stein et al. 1999:263; Sykes 1999:163), knowledge of theories, research and teaching issues (Richards & Farrell 2005:vii), and diagnostic knowledge (Lipowsky 2010:42; Stein et al. 1999:263; Sykes 1999:163). Many of these kinds of knowledges remain under-researched and their value for student gains is not yet empirically established (especially general pedagogical knowledge and knowledge of research and theory). Diagnostic knowledge is associated with the interpretation of student assessment and will be discussed in more detail in Chapter IV.2.4.3. The remaining two kinds of knowledge, content knowledge and pedagogical content knowledge have received more attention in EFLTs' PD effectiveness research and first attempts have been made to tie them to specific outcomes. More insights on the topics are provided by Timperley et al. (2007, 2008).

Two domains of EFLTs' knowledge, subject or content knowledge, (especially language competency and methodological knowledge) and pedagogical content knowledge, have been investigated by Huang (2007), Lavender (2002) and Nicolaidis & Mattheodakis (2008) respectively. Huang (2007) investigates into teachers' knowledge by focussing on a self-initiated study group at a Taiwanese school. The purpose of the on-going TPD activity is the development of English language skills of teachers themselves. The participants' endeavour to create this group is reported to be the difficulty of enhancing their own language skills far away from an English-speaking society. They wanted to continue their own language learning and acquisition of linguistic knowledge because they perceive them “necessary to increase their teaching efficacy; otherwise, they believe, teachers would stay at the level they were when they graduated from college” (Huang 2007:44). Cullen (1994:164) ascertains that EFL

teachers increasingly feel that their own language skills are underdeveloped and rank language improvement as their prime need. Both researchers argue for the continuous attention to teachers' language skills and communicative competences in TPD.

Lavender (2002) studies Korean EFL teachers who participate in a four-week course in Britain on language improvement and EFL methodology. She reveals that focussing on EFL teachers' language proficiency has more effect on students than methodological work, especially if the participating individuals do not have advanced language skills. Fostering teachers' language skills effects teachers as much as students. Teachers are more confident in general, feel encouraged to use more English in the classroom and the quality of their language output is improved. Through feeling more confident, teachers are more likely to take risks towards improving their teaching and are more encouraging of pupils' employment of the foreign language. On the other hand, Lavender (2002:242-243) also observes the emotional strains of recognising or knowing of the deficiencies of one's language skills, and the fear of loss of status. She concludes that too little existing data on language improvement courses in EFLTs' PD make it difficult to draw any larger conclusion on the effects of language courses for EFL teachers (Lavender 2002:237). Ball et al. (2008:404-405) support the claim for more investigation into the significance of subject knowledge for teachers, particularly whether advanced or specialised content knowledge have benefits for student learning. This information would serve to develop a curriculum for the content instruction in teachers' pre- and in-service education.

A further study investigating teachers' knowledge focusses on content and pedagogical content knowledge. Nicolaidis & Mattheodakis (2008:284) find that in TPD courses, EFL teachers prefer engagement in teaching vocabulary, classroom management, music and songs in EFL, innovative classroom projects and teaching grammar at the expense of the four skills. The prioritisation of cognitive and affective teaching aspects is perhaps due to the fact that these are not featured as strongly in books and in prior education as the four skills are. The researchers claim that this surprising preference of teachers in TPD is a reaction to lacks in prior education. Teachers "feel they do not have the knowledge to confront problems such as learning difficulties, although these may be part of the everyday reality in their classroom" (Nicolaidis & Mattheodakis 2008:284). This finding implies on the one hand that teacher knowledge is dependent on and determined by the needs of their students (see Chapter IV.2.3.4), and on the other hand, it points to the necessity to determine teachers' in-service needs regarding knowledge and skill in order to provide TPD on these aspects. Moreover, the

development of an in-service curriculum is promoted through this (see Chapter IV.2.5.4).

Timperley et al. (2008:349) have linked assessment and pedagogical content knowledge to improved outcomes for diverse learner populations. The latter kind of knowledge equips teachers with a large variety of tools of how to teach a specific content differently. Hence they are able to respond to the diverse needs of instruction of different students. The acquisition of the first kind of knowledge, assessment knowledge, allows teachers to interpret their students' assessment results and evaluate what their learners have already acquired and what they still need to learn. The assessment includes “close observation of student learning, examination of student work, and student interviews“ (Timperley et al. 2008:349) and is not restricted to the performance in tests. Moreover, assessment or diagnostic knowledge can also contribute to the sustainability of student outcomes. Fostering teachers' inquiry skills and theoretical knowledge on change processes enhances their ability to evaluate when they need to change their teaching and which effects their changes have on student learning. Through this, they stay in close contact to their students' learning process and enhance it continuously (Timperley et al. 2007:220).

On the whole, three kinds of knowledge have yielded tentative results in terms of effectiveness for student learning. Content knowledge, for EFL teachers especially their own language skills, can enhance the quality of the instruction, pedagogical content knowledge aids teachers in responding to differences amongst their learners, and diagnostic or assessment knowledge provide instructors with information towards a student's learning process. It is furthermore ascertained that effective TPD does not only provide the engagement with relevant kinds of knowledge for teachers, but that it does so through focussing on a narrow aspect and promoting its theoretical and practical understanding.

IV.2.3.3) **Enhancing teacher learning:** Narrow focus and balance of theory and practice

In order to assure teacher learning, researchers claim for a narrow focus on a particular issue, and its presentation through rich theoretical and practical information. These two aspects have been found to promote teacher change.

A narrow focus in TPD is inherent in claims for teacher-customised sessions that respond to their needs, interests and concerns; and subject- as well as topic-specific, concrete learning opportunities (Hunzicker 2010:178; Sykes 1999:164; Van Driel & Berry 2012:27). Timperley et al (2008:349) caution that too narrow approaches isolate the aspects to learn and impede a more generic understanding of the matter. She claims that improved impact on

student outcomes can be achieved through the provision of topics that are embedded in rich theoretical and practical ground.

Others support the combination of both aspects and argue for the provision of specific contents alongside with underlying theories and practical aspects (Hunzicker 2010:178; Van Driel & Berry 2012:27). It assures deep understanding of the matter, facilitates its implementation in the classroom (Hawley & Valli 1999:142-143) and justifies the issue and its application (Adey 2006:54).

In mathematics TPD, Desimone et al. (2002:91-97) found that if a session focusses on a specific assessment, instructional or technological aspect of teaching, teacher change is likely. A further benefit of a narrow focus is that teachers who do not use the particular strategy before TPD are likely to employ it after the session. The researchers investigated the effect of specific mathematics TPD on the increased use of technology (38%), use of higher order instructional practices (96%) and use of alternative assessment (48%). The importance of a narrow content focus is amongst their most decisive findings.

This is to say, providing learning that is based on specific aspects, enriched with practical understandings and corroborated through theory and research facilitates its implementation in classrooms and can induce teacher change. Apart from envisaging a particular content, another focus that enhances teacher learning is the adaptation of a TPD session to a specific group of students.

IV.2.3.4) **Student artefacts:** Adapting TPD to particular students

Researchers generally agree that in seeking more relevant and authentic TPD, student information concerning their development (e.g. qualitative records) and student artefacts (e.g. written and oral material) can be collected and used to develop and inform teacher learning (Borko et al. 2010:549-550; Bransford et al. 2000:204; Dayoub & Bashiruddin 2012:601; Hawley & Valli 1999:139; Sykes 1999:166). The ways in which the adaptations can be conducted are elaborated on in Chapter IV.2.4.3.

IV.2.3.5) **The larger picture:** Coherence with policy and curriculum

A further way of fostering relevance is the adherence to the parameter of coherence. The parameter has several different dimensions ranging from a national-educational to an organisational and individual perspective.

On the national-educational level, coherence of TPD courses is achieved through the

alignment with national, state, district and local standards (Garet 1999:3-31 – 3-32; Garet et al. 2001:927). Furthermore, the coherence with student curriculum should be kept in mind when designing the content for a TPD session (Sykes 1999:163).

The organisational level of coherence addresses the matter of ongoing peer support. Effective TPD ensures the development of professional discourse and facilitates the continuing engagement with teachers who have identified similar goals in their change endeavours (Garet 1999:3-32). Additionally, the coherence with values falls under this category. Adey (2004 quoted in Fraser et al. 2007:163) advocates the concurrence of TPD with the values of an institution as well as the individual.

Finally, the individual level of coherence is concerned with a constructivist view of TPD contents. Effective TPD builds on prior learning opportunities and is followed up by more advanced work (Garet 1999:3-31 – 3-32; Adey 2004 quoted in Fraser et al. 2007:163).

The importance of the engagement of the larger picture of teacher learning is shown by Desimone et al. (2002:101-102) who find that coherence has a statistically significant effect on teacher learning. Not only the history of a teacher's learning needs to be considered in TPD, but more importantly the individual beliefs a teacher holds, since these can promote or impede what teachers learn.

IV.2.3.6) **Subconscious pre-selection:** The effect of teacher beliefs

The influence of beliefs on teachers' instruction and student outcomes is outlined by Borg (2006). The acknowledgement of the effects of teacher beliefs or cognitions led to their investigation in TPD and resulted in claims towards their inclusion and confrontation in PD sessions (Timperley et al. 2007:196).

Reasons corroborating this claim are found in the pre-selective nature of teacher beliefs: “[B]eliefs filter knowledge and guide behavior” (Hawley & Valli 1999:143). Subconsciously, pre-existing perceptions and theories regarding learning, the purpose of education, successful instruction, etc. facilitate or impede access to new learning elements. Árias Soto et al.'s (2011:29) claim that teachers only transform and change on issues identified by them (Chapter IV.2.2.4) might be truthful, but the conscious decision to change could merely be the tip of the iceberg. It is investigated by researchers whether teacher cognitions inhibit the acquisition of knowledge that does not concur with their beliefs. Only knowledge that passes this subconscious filter can then be identified as a learning opportunity by teachers (Opfer & Pedder 2011:387).

The influences of teacher beliefs that need to be tackled in TPD firstly concern teachers' experience as learners. It is found that teachers teach in the ways they were taught, due to the fact that they experienced first-hand that these ways of instruction positively affected their learning. Unless these beliefs are tackled, teachers will unlikely up-date their deep-rooted perceptions (Dayoub & Bashiruddin 2012:601). Secondly, significant transformations of a teacher's practice are only likely to occur if teacher beliefs are tackled and changed alongside (Hawley & Valli 1999:143). Because these beliefs are not easily changed, researchers argue for long-term TPD to promote the change (Opfer & Pedder 2011:389). However, Borg (2011:378) cautions that no radical change of beliefs is possible. What can be achieved in TPD is making beliefs more apparent so that individuals can realise the connection of their theories to teaching. Additionally, new beliefs can be kindled. Moreover, Borg (2011:379) suggests tackling teacher beliefs through clarifying what they are and why they are important to examine in teaching, through communal reflection, and through confrontation.

IV.2.3.7) **Conclusion:** Content factors of effective TPD

The partial acknowledgement of teachers as professionals leads to increasing attention to what teachers need to know, how they learn and how their learning is impeded or facilitated.

The kinds of knowledge that are found most effective for student outcomes of diverse learners are content, pedagogical content and diagnostic knowledge. It is indicated that an EFL teacher's own language skills are also crucial, but none of these knowledge bases have as of yet undergone systematic investigation. This is of importance in order to reveal teacher knowledge that entails student learning. The outcomes of such an investigation could serve to (1) classify the knowledge in terms of relevance for teaching and (2) adapt teacher education to it. This is to say, a curriculum could be based on the outcomes of these investigations. The curriculum may feature most relevant kinds of knowledge predominantly in pre-service education, and the knowledge that depends on the specifics of context mainly in in-service education. This investigation will prevent the random provision of courses based on what TPD providers believe is necessary to promote the professionalisation of teachers.

Furthermore, in order to empower teachers to develop thorough understandings of learning and knowledge, a narrow content focus needs to be adopted. Enriching a specific issue with insights into theory and practice will foster teachers' use of different approaches to methods, instructional practices and assessment. Additionally, adapting such a session to the teacher's group of students enhances the teacher's capability to transfer the learned elements to

the classroom. If the learning opportunity is also in accordance with the teacher's, the institution's and the national goals of education, it is more likely to induce teacher learning. Of importance is also that the content of effective TPD engages teacher beliefs. Since these are found to select subconsciously what teachers can learn, and consciously what teachers are willing to learn, they need to be made apparent.

IV.2.4) Activities devised to promote learning

The literature on effective TPD finds some techniques and activities more useful in producing increased student outcomes and teacher learning than others. The activities are grouped according to their most salient and effective features. These characteristics are the promotion of multiple perspectives on learning, the collective engagement of teachers to promote collaborative problem solving and social construction of meaning, and an inquiry-based approach to student learning.

IV.2.4.1) **Inducing teacher learning (I):** Procuring transfer by engaging multiple perspectives

Effective TPD provides the opportunity for transfer, i.e. making connections between the teacher learning and the classroom instruction (Borko et al. 2010:549). This transfer can be achieved through practical engagement (see Chapter IV.2.5.2) as well as through specific activities. These activities promote a multi-dimensional, metacognitive approach to the contents of TPD (Árias Soto et al. 2011:30).

On the one hand, the adoption of different roles in the learning process aids teachers in their acquisition. If the same methods that teachers are expected to apply in their classrooms are used on them, and if they adopt the role of their own students, their acquisition of pedagogical content knowledge is promoted (Borko et al. 2010: 550; Bransford et al. 2000:204; Nicolaidis & Mattheoudakis 2008:279; Van Driel & Berry: 2012:26). This approach is especially important if teachers are asked to teach in ways that are different from how they learned to teach or were taught (Borko et al. 2010: 550).

On the other hand, different viewpoints and experiences aid their understanding of the learning process. Powerful activities are coaching (Adey 2004, quoted in Fraser et al. 2007:163); regular peer and individual reflection on concerns of students, colleagues and themselves (Adey 2004, quoted in Fraser et al. 2007:163; Árias Soto et al. 2011:30; Desimone

et al. 2002:101; Van Driel & Berry:2012:27); and demonstrations in teachers' own classrooms (Adey 2006:51).

IV.2.4.2) **Inducing teacher learning (II):** Active engagement through social construction of meaning and collaborative problem solving

Active learning is the physical, cognitive and emotional engagement in TPD (Hunzicker 2010:178). It can be promoted through activities such as observing and being observed, diagnosing student problems (Garet et al. 2001:925-926), “problemsolving, discussion, simulations, role-play” (Hunzicker 2010:178), etc. All of these activities are found to promote teacher learning and change (Desimone et al. 2002:101; Garet et al. 2001:925-926).

Active learning is most commonly promoted by interactive forms of TPD, e.g. most reform types. These feature the social construction of meaning and collaborative problem solving through sharing expertise in study groups, mentoring and coaching (Adey 2006:51; Dayoub & Bashiruddin 2012:602; Hunzicker 2010:178; Sykes 1999:164) and through shared decision-making processes (Bransford et al. 2000:204; Hawley & Valli 1999:141). A form of TPD that promotes especially these activities is the Professional Learning Community of a specific subject, topic, the teachers of one class, etc. (Timperley et al. 2007:201). Collaborative TPD of this kind often enhances teachers' motivation and their commitment to TPD as much as it provides support (participants are often from the same school) and hence sustainability (Hunzicker 2010:178). Moreover, it is found that without “collaborative problem solving, individual change may be possible, but school change is not”(Hawley & Valli 1999:141).

IV.2.4.3) **Inquiry-oriented learning:** Examining student outcomes

The most powerful learning processes for teachers can be created when students' needs and interests are understood as driving forces for TPD. There are three ways through which student needs can inform teacher learning: firstly, through listening to students' voices on how they perceive their “experiences of being learners, what hinders their learning and what helps them to learn“ (Dayoub & Bashiruddin 2012:601); secondly through conducting “analyses of the differences between goals and standards for student learning and student performance”, because these kinds of evaluations “will define what educators [=teachers] need – rather than want – to learn” (Hawley & Valli 1999:139); thirdly, through engaging in an analytic cycle that encompasses the examination of student work and assessments, the analysis of their needs and capabilities, the adaptation of the curriculum or the identification of a parameter

that requires changing. After the implementation of the measure, student performance is examined in order to evaluate the effects of the changes, etc. (Borko et al. 2010:549-550; Timperley et al. 2007:220). If these processes are fostered in TPD, the learning opportunity will be more authentic and relevant to the teachers' context, transfer will be more likely, and increased student performance will be the result.

IV.2.4.4) **Conclusion:** Activities that promote effective TPD

TPD is rendered effective if it promotes a set of activities that are tied to student outcomes, sustainability and teacher learning. These activities provide multiple perspectives on teaching methods (teacher as learner and student) and diverse viewpoints on various aspects of teaching (through individual and peer reflection, feedback, etc.). Secondly, they feature collaborative problem solving and the social construction of meaning via the active and interactive engagement of teachers. Finally, the effectiveness of TPD is enhanced through introducing techniques that are inquiry oriented and focus on the implementation of an analytic cycle towards students' needs.

IV.2.5) The learning process

The fourth group of features that are found to increase the effectiveness of TPD relate to the creation of the learning process in TPD. This process can be seen as the way activities and information is structured within a TPD session, or it can be understood in a larger context, i.e. the acquisition of skills and knowledge over the professional life of a teacher. The first view is dealt with in the first three sub-chapters, which show how the presentation of information can be dealt with differently, how practical engagement in the school context enhances transfer, and how follow-up measures can sustain teacher learning. The last two sub-chapters focus on the larger context of a teachers' learning and suggest the structuring of life-long learning through a curriculum and the inclusion of developmental stages in the TPD of educators.

IV.2.5.1) **Structuring learning processes:** Degrees of involvement of pre-existing theories

The literature suggests that learning processes in TPD sessions can be structured in three ways, either through the presentation of new ideas, the consolidation of prior knowledge or the creation of dissonance. These structures induce learning and student outcomes to differing degrees.

According to Timperley et al. (2007), the most conventional approach in creating the

learning process in mathematics, science and literacy TPD is the simple introduction of new ideas. Albeit the most common approach, it induces little teacher change and student outcomes. The most critical aspect of this approach is that teachers are found to think that they have changed their principles and beliefs merely through increasing the use of the practice learned in TPD. Under closer consideration, researchers find that their underlying theories remain unchallenged, and new techniques “simply end up layered on top of existing practice” (Timperley et al. 2007:199). Hence, this approach produces too limited an understanding to effect changes.

Another structure of learning processes in TPD is “cueing, retrieving, and consolidating prior knowledge” (Timperley et al. 2007:121). The approach is used to build new knowledge around existing theories but does not engage critical reflection and proposes little opportunities to learn. Consolidation of prior knowledge is neither too common nor does it effect considerable student outcome change (Timperley et al. 2007:89).

The most effective structuring of learning processes is achieved through creating dissonance, aiding the resolution of the conflict, procuring a teacher's repositioning and facilitating the implementation of the new strategy (Lipowsky 2010:44-45; Opfer & Pedder 2011:388; Timperley et al. 2007:89). Dissonance can be achieved for example through the demonstration of the effects of alternative teaching techniques and approaches (Timperley et al. 2007:152). However, “if the dissonance among beliefs, practices, knowledge, and experience is too large, teachers may dismiss new ideas as inappropriate to their situations” (Opfer & Pedder 2011:389). This ties back to the claim that teacher beliefs pre-select opportunities for teacher learning (see Chapter IV.2.3.6.), and highlights the difficulty of pursuing this structure of learning processes.

IV.2.5.2) **Fostering transfer:** Supervised engagement in authentic practice

A major problem in the realm of TPD is to assure that teachers not only understand the learning elements, but that they can accommodate them in their teaching. It is generally agreed that transfer is enhanced through supervised practical engagement with the elements to be acquired (Adey 2006; Árias Soto et al. 2011; Timperley et al. 2007; Timperley et al. 2008; Van Driel & Berry 2012). Especially in secondary teachers' PD, planning for supervised practical engagement is of utmost importance, since these teachers have to translate “not only (...) theory into practice, but [also] (...) generic pedagogies into classrooms that (...) [are] highly specialised by subject“ (Timperley et al. 2007:210). Hence, the task of transfer is aggravated by both these demands and requires special promotion. Focussing on transfer

through supervised practical engagement can be achieved in two settings, either through performing in the safe environment of the TPD session to its participants, or through being supervised or coached in the authentic context of one's own school. Albeit similar, the two settings procure quite different degrees of transfer.

In their study on Greek EFL upper secondary teachers, Nicolaidis & Mattheoudakis (2008:286) relate that they provided ample opportunities to practice new English methodological and content knowledge in the course. However, the results were little satisfying, since some teachers did not manage to transfer their knowledge to practice. They claim that they were not able to adapt it to their teaching contexts (Nicolaidis & Mattheoudakis 2008:289). While this explanation might be truthful, an essential parameter to consider in the transfer of knowledge from TPD to actual practice is supervised engagement in authentic practice. When taking a closer look at the Greek education system, we find that it does not display of mentors at all (Nicolaidis & Mattheoudakis 2008:287). Therefore, the conclusion that context-specific constraints cannot be overcome without forms of supervision, coaching, mentorship, etc. in the school or classroom context appears self-evident.

In contrast to practising in courses, supervised engagement in classrooms and schools yields highly positive results for transfer. The forms of this kind of support are “one-to-one planning, observation, and feedback sessions“ (Timperley et al. 2007:210), “coaching” (Adey 2004, quoted in Fraser et al. 2007:163; Adey 2006:51; Timperley et al. 2008:350) “and participation in communities with colleagues“ (Timperley et al. 2008:350). Adey further asserts that “[c]oaching in teachers’ own classrooms is a *sine qua non* of effective professional development“ (Adey 2006:51, emphasis in the original).

In conclusion, effective TPD plans for supervised engagement in practice to procure transfer. Practising amongst participants in the setting of the TPD sessions might not yield a considerable effect, and certainly cannot compare to the degree of transfer effected by an authentic context. Supervised engagement in authentic practice can be scheduled within a TPD session or towards the end of it as a follow-up activity between the session leaders and one participant.

IV.2.5.3) **Follow-up activities:** Sustainability and assessment of learning

When researchers advocate the provision of ongoing and supported TPD, they do not merely mean the continuous provision of courses, but imply the inclusion of support and follow-up measures in TPD (Borko et al. 2010:550; Hawley & Valli 1999:141-142). For example, in the highly successful TPD model of Adey, follow-ups are provided over a period of two years in

the form of five half-day visits by a tutor/personal coach (Adey 2006:51). Hawley & Valli (1999:142) equally argue for a two year support period. Follow-up processes are on the one hand engaged to facilitate transfer or change of practice and beliefs (Árias Soto et al. 2011:40; Dayoub & Bashiruddin 2012:603; Lipowsky 2010:53) and sustainability (Hawley & Valli 1999:141-142; Lipowsky 2010:53). On the other hand, they serve as a tool for assessment or formal evaluation of teacher and student learning (Hawley & Valli 1999:141-142; Richards & Farrell 2005:vii; Timperley et al. 2007:143), and as such induce further learning through revealing teacher and student needs. Timperley et al. (2007:143) argue for the implementation of analytic learning cycles similar to the ones for student learning proposed by Borko et al. (2010:549-550), Dayoub & Bashiruddin (2012:601) or Hawley & Valli (1999:139) and Timperley et al. (2007:220) (see Chapter IV.2.4.3). Hawley & Valli (1999:142) promote a more formal evaluation approach for the purpose of developing TPD systems. Teacher learning should be assessed by a joint team of school-based educators and outside evaluators. Ideally, they focus on multiple sources of student outcomes and observe the processes of implementation of TPD lessons in a non-threatening way. This information serves the evaluation of the effect of specific TPD sessions on teachers, their teaching and student outcomes.

IV.2.5.4) **The concatenation of learning processes:** A curriculum for TPD

Claims for continuous learning go hand in hand with the argumentation for interrelated opportunities of learning. Hawley & Valli (1999:143-144) ascertain that effective TPD is “integrated with a comprehensive change process”. Whether this process is individual, professional in the sense of a curriculum, or institutional (i.e. large-scale reforms) is not specified, but it hints at the unproductive nature of isolated TPD sessions and suggests the purposeful interrelation of TPD sessions. Whereas claims for the interconnection of TPD sessions are frequent (Feiman-Nemser 2001; Garet et al. 2001:933; Hunzicker 2010:178), frameworks for a curriculum for TPD have not yet been developed. Empirical proof that the interrelation of TPD sessions enhances teacher knowledge and skills is provided by Garet et al. (2001:933). They assert the importance of drawing on previous learning and succeeding an opportunity of TPD with more advanced sessions (Garet et al. 2001:927). If opportunities of learning are to be interrelated, it is advisable to catenate a teacher's learning as a whole through including pre-service and in-service experiences, as well as the developmental stages teachers pass throughout their career.

IV.2.5.5) **Teachers' readiness to learn:** The inclusion of teachers' developmental stages

A well-known advocate of stage theories in teachers' professional lives is Berliner (1992, quoted in Richardson & Placier 2002:911) who argues for the existence of “novice, advanced beginner, competent, proficient, and expert” teaching stages. The trigger for the movement from one stage to another is not necessarily experience or age, since teachers can stagnate for years and years without moving forward. In teaching, the different phases are determined by “sets of developing approaches, perspectives or ways of thinking” and include factors like “biography, experience, context, personality (or stance), and beliefs” (Richardson & Placier 2002:912). This is to say, the value of the stages and the processes that are characteristic for each stage lies in their influence of teacher learning through affecting teachers' “readiness to learn” (Bransford et al. 2000:204). In TPD, stage theories have commonly been promoted as benchmarks for the evaluation of a particular change process, i.e. school reform. This is to say, the success of reform endeavours was assessed via the degree of movement of teachers from one stage to another, but the stages themselves were not used in order to develop a change programme. The more conventional approach is dismissed by Richardson & Placier (2002:913) due to the fact that this usage of developmental stages does not respect the original idea behind stage theories. An approach that is more in line with the original concept of stages of development is developed by Antoniou & Kyriakides (2012).

Antoniou & Kyriakides (2012) ascertain that if the stage theory is used in TPD to inform the contents of the sessions, it provides input on a teacher's level and leads to enhanced learning. In prior work, they established a connection between specific instructional teaching practices such as classroom assessment, management of time, a teacher's ability to create a powerful learning environment, questioning, etc. and teachers' stages. They also observed how a higher stage of teachers resulted in improved student outcomes (Kyriakides et al. 2009). In an endeavour to facilitate teacher learning at each stage and promote the progress towards a more advanced stage, Antoniou & Kyriakides (2012:5) developed two TPD programmes that lasted for a year and were succeeded by follow-up classroom observations a year after the last session had ended. One of the programmes grouped teachers according to their developmental stage. Teachers worked on action plans, discussed and reflected with colleagues, and were observed, coached and received feedback from session leaders in TPD and in their school contexts. The contents and foci of these activities were determined by the respective developmental stage. The programme of the second group (the control group) was structured alike, with the exception that teachers were free in their choice of topic for action plans and reflection. In their assessment of student and teacher outcomes a year after the

programme had ended, they found that both parameters had improved significantly for the participants of the programme employing developmental stages. Moreover, this group was able to sustain the new skills and knowledge, but did not manage to improve even further through developing action plans themselves, etc. On the other hand, the control group did not make any progress at all. Hence, critical reflection and action plans that are focused on what teachers *think* they need is less effective both for student and teacher learning (Antoniou & Kyriakides 2012:9), supporting claims for external expertise in TPD (see Chapter IV.2.2.7).

IV.2.5.6) **Conclusion:** The learning process in effective TPD

Research findings concerning the learning process of teachers in TPD suggest the careful planning of the structure of teacher learning. On a smaller scale, the learning process is most successful if it produces and resolves dissonance in teachers, engages practical action in teachers' authentic work contexts, and provides follow-up measurements (i.e. assessment of teacher learning, revision and deepening of learned elements, etc.). On a larger scale, the learning process is viewed as the development of teachers' skills and knowledge over the course of their professional life, starting with their pre-service education. Therefore, teacher learning is most beneficial if it is based on a curriculum that scaffolds pre-service and in-service learning, and that includes the stages of development educators pass throughout their professional lives.

IV.3) **Conclusion Chapter IV**

The effectiveness of (E)TPD is associated with a broad range of features that refer to the context and content of the learning, specific activities that promote learning, and the structuring of the learning process on a smaller and larger scale. The most important aspect to consider in TPD effectiveness research is that the principles do not work in isolation but a fair number is only capable of exerting their influence when in combination with other principles. Taking this aspect under consideration, two clusters of features can be constructed in order to include a multitude of effective principles.

It is argued that top-down and bottom-up perspectives in TPD are equally relevant, since organisational and individual learning both need to be pursued. Both perspectives can only successfully be adhered to, if teaching individuals themselves engage with representers of top-down perspectives (i.e. school leaders) and co-construct a shared vision of exemplary teaching and directions for individual and thereby school learning. The activity that promotes

this best is the Professional Learning Community (PLC) (Nestor & Weidinger 2007; Timperley et al. 2007). It is a form of TPD that is loosely based on Lave & Wenger (1991) and Wenger's (1999) concept of Communities of Practice. They promote the social nature of learning and that individual learning is initiated through the critical engagement with others. While they understand these communities to be given ones (i.e. the community of EFL teachers, the community of all teachers at a school, etc.), the concept of the PLC relies on a constructed community.

The PLC is an example of a reform activity, and as such takes place at the premises of the school and is repeated, i.e. features continuous learning. This special form promotes principles of effective TPD such as activities that promote learning, i.e. collective problem solving, the implementation of analytic cycles of student learning, peer reflection, multiple perspectives on learning elements, etc. Moreover, the principle of the narrow focus is automatically given, since the learning is informed by authentic problems, and thereby focused on and informed by students. Due to the fact that the PLC takes place at the school where a teacher is employed, supervised engagement in authentic practice and other follow-up measures can more easily be applied.

In order to ensure the productiveness of PLCs, it has been advocated to engage external agents. If these agents are skilled and knowledgeable, they will retain teacher empowerment and not impose but guide learning (Nestor & Weidinger 2007; Richardson & Placier 2002; Timperley et al. 2007). Learning in the PLCs can be complemented with learning from other sources, for example online or out-of-school venues. In fact, several researchers argue that the effect of TPD can be maximised if a broad spectrum of TPD forms with high-quality elements is on offer, and teachers can participate in several of them (Desimone et al. 2002:98; Hawley & Valli 1999:140; Opfer & Pedder 2011:386-387; Richardson & Placier 2002:921).

A second cluster of interrelated principles is implied by advocating continuous learning in effective TPD. Essentially, this principle relates to two dimensions, on the one hand to one single TPD intervention, and on the other hand to teacher learning on the whole. If a TPD activity is continued, it means that the course has several features. It is initiated with some form of instruction and the creation and resolution of dissonance to set off the learning process. The learning is deepened through multiple perspectives and supervised engagement in authentic practice. It is followed up by an unthreatening form of assessment of learning that equally promotes sustainability. On the other hand, continuous learning refers to the creation of coherence in the sense of a curriculum that monitors teachers' learning and provides

suggestions for further aspects to improve. Ideally, this curriculum encompasses pre- and in-service learning, promotes content, pedagogical content and diagnostic learning and responds to lacks of pre-service education.

A feature that relates to the special group of EFL teachers and concerns their content knowledge is language competency. Since current approaches to language teaching promote the immersion of learners in different language aspects, EFL teachers do not only have to be competent knowers of the language, but also proficient users. Researchers argue that the language skills of EFL teachers are not exclusively the individual's responsibility, but that EFLT's PD should direct its attention to this matter and include language improvement components.

On the whole, effective TPD is based on a large scale of features that influence each other to different degrees. The effects that are exerted may vary if a feature is combined with another feature. Therefore, the initially presented argument regarding the design of TPD effectiveness research, i.e. that TPD needs to be evaluated in a framework of interrelated parameters, requires further attention. The conducted synthesis relies on isolated findings that have not yet been confirmed on a larger scale, i.e. at multiple sites, through several TPD providers, etc. This would constitute phase three research of Borko et al.'s (2010:552) categorisation. The principles that have been found effective so far are therefore considered as work in progress. They certainly are first accounts of what enhances teacher, student and organisational learning, but need to be tried on a larger scale, especially also with teachers of different subjects, e.g. upper secondary EFL teachers.

V) THE EMPIRICAL STUDY

This study was conducted for the purpose of adding an Austrian and another English teacher viewpoint to the field of TPD effectiveness research. It analyses eight interviews with AHSO and BHS English teachers who were asked to choose one TPD course that they perceived as highly effective. They were prompted to elaborate on the features of the session and highlight the features which contributed most to the effectiveness of the course. Subsequently, they were asked to tie the effective features to a specific outcome, i.e. whether it had a positive impact on their learning, their students' learning, etc. In order to find out more about their personality, teaching style and school environment of each teachers, additional questions concerning positive and negative influences on their work were asked. Finally, teachers were called to describe the current TPD offer in two to three phrases. Through these main questions, the analysis of ETs preferences concerning effective TPD, their level of satisfaction with the formal offer, their need for a special English language focus in the offer, and their attitude towards peer collaboration was sought.

V.1) Method

V.1.1) Participants and location

The interviews were conducted over a period of three months, from December 2012 until February 2013. During this time, four AHSO and four BHS ETs from different schools, counties, and with varying years of experience were asked to talk about a highly effective TPD course that promoted their professional practice, teacher learning and student learning. The participants and relevant information on them is listed in Table 6.

In each group of teachers, i.e. the four AHSO and the four BHS ETs, the balance of different characteristics was aimed at. Teachers with a broad range of years of teaching were selected, alongside with the close attention to equal balance of male and female teachers across the groups. Unfortunately, the balance between teachers from Vienna and teachers from other parts of Austria could not be pursued, with only one non-Viennese teacher in the BHS group. The non-Viennese teachers are employed in Upper Austria and Lower Austria.

Name	School type and location	Years teaching	Additional information	Duration of interview
Anna	BHS – HTL ¹ (Upper A) [UP ² AHS]	11		01h 25m 20s
Beate	BHS – HAK ¹ (Vienna) [UP ² AHS]	22	ARGE ³ -leader for English; works in middle management and is responsible for ETs and other L2 teachers;	01h 22m 58s
Carola	BHS - HAK (Vienna) [UP ² AHS]	34 (+ 1 maternity leave)	Part-time psychotherapist;	00h 42m 47s
Doris	AHS (Lower A) [since 1 year additionally at BHS]	10 (+ 2 maternity leaves)	ARGE ³ -leader for English, Geography and Occupational Orientation;	01h 02m 31s
Emil	BHS - HAK (Vienna)	28	Responsible for mentoring UP ² internships, FLAs ⁴ , Cambridge Certificates;	01h 20m 20s
Fabian	AHS (Lower A)	3	Irregular teacher, i.e. still a student; no UP ² necessary because he has taught for more than two years already;	01h 36m 26s
Gabriele	AHS (Vienna)	15 (+ 1 maternity leave)	Works in middle management, in the field of pedagogic development; used to be the English ARGE ³ -leader;	01h 30m 12s
Helena	AHS (Vienna)	23 (+ 6 years)		00h 49m 01s

¹ HTL, HAK = Austrian vocational education school type with a technical or economic focus respectively;

² UP = Unterrichtspraktikum, i.e. one-year internship after finishing the university degree in order to finish teacher education;

³ ARGE = Arbeitsgemeinschaft, i.e. group of all teachers from one subject; focus on organisational tasks;

⁴ FLAs = Foreign Language Assistants;

Table 6: Participants

The participants were chosen in different ways, either through being distantly known by the researcher and asked directly, or because the researcher has some contact with the school due to teaching internships or personal relationships with a fellow teacher. Participants chosen in the latter manner were reached through contacting the school's headmaster who forwarded the researcher's request and gave permission for the interviews.

The location and date for each interview were left to the interviewee and were at different times and in the respective school of each teacher, except for Emil, who chose his home as the location. The language of choice was exclusively German, and the duration of the interview varied heavily between 42 and 96 minutes and was determined by interviewees.

V.1.2) Data collection

Data was collected following Desimone et al.'s (2002:85) research design when evaluating effective principles of Eisenhower-funded TPD sessions in the US. The American researchers sent letters to schools asking teachers to relate an effective TPD course in a written manner, and to include all kinds of information (i.e. content, context, structure, etc.) in their description, as well as the effects it had. This kind of questioning served as the basis for the interview of this study, but was adapted to oral data collection and embedded in further relevant questions.

The change to an oral data collection method was perceived necessary to enrich the data, provide more concrete information and procure systematic comparability amongst the interviews. The direct interaction with teachers seemed most suitable for that purpose, since it allows for clarification and delineation of arising features from participants, and the additional consideration of known features. An openness to additional features is especially crucial in a field that is currently under-researched particularly in Austria, in order to establish a tentative foundation for ETPD effectiveness research.

The kind of interview that allows pursuing these goals is the Problem-Oriented Interview by Witzel (1982). It is a guided narrative interview that focusses on a specific issue or 'problem' alongside with influential factors. As such, it allows solicitation of new factors as well as consideration of known factors, and the loose guidance of the interviews in order to establish some common ground amongst the storylines of the interviews, i.e. systematic comparability. The process of data collection is based loosely on a predetermined structure which the researcher has in mind or on a sheet. Through this guide, the interviewer leads the interviewee to cover all the aspects of the problem that are necessary for understanding the specific issue. The interviewer does not assume an entirely passive role, but can ask for clarification, summarise statements or engage in dialogue to explore the scope of the problem. Generally, the loose narration of the interviewee is encouraged. However, the interviewer has certain criteria in mind that need to be included in the narration for the sake of systematic comparability (Witzel 1982:92-93). This is to say that some contents of the interview are predetermined. Despite this, the interviewer must refrain from determined viewpoints and perspectives on the problem (Witzel 1982:93-94).

Der Interviewer bleibt nicht ein distanziert-interessierter (...) Fragenvorleser und Antwortnotierer, sondern löst sein problemzentriertes Interesse inhaltlich ein.

Seine aktive Form des Nachfragens und Bemühens um Detaillierung dokumentiert dem Befragten, dass er es mit einer Person zu tun hat, die bemüht ist, seine Äußerungen und Sichtweisen inhaltlich zu verstehen, und die daher nicht mit einsilbigen Statements zufrieden ist. So wird der Befragte motiviert, nicht lediglich zu assoziieren, sondern an der Problementwicklung zu arbeiten, indem er versucht, sich auf das Gespräch zu konzentrieren, Vergangenes zu rekonstruieren, Zusammenhänge detailliert darzustellen und auch Zusammenfassungen des Interviewers gegebenenfalls zu korrigieren. (Witzel 1982:94-95)

The more active role that the interviewer assumes includes the clarification of his/her understanding and influential factors through asking for more detail, offering approaches for the interpretation of certain matters, and confrontation when answers contradict each other (Witzel 1982:100). Moreover, during the interview, the interviewer keeps in mind the topics that s/he has chosen for comparability or additional topics that were mentioned by prior interviewees and ticks them off on the guide. Additionally, interesting formulations, phrases, topics, etc. mentioned by the interviewee are jotted down to come back to them later in the interview.

The guide used for the interviews of this paper is annexed (see Appendix A). It includes seven questions that address different aspects that are relevant for understanding TPD. The first question (I) aims at the course and its various features, and the three following questions at the reasons why the course is perceived as effective (IIa) and which impact it created (IIb), as well as useless elements (III). Questions (IVa) and (IVb) investigate the factors that negatively and positively influence teachers in general, and question (V) asks for the description of the general TPD offer in two to three phrases. The final question of the interview asks for interviewees' experience with the topic of TPD, and whether external or internal important factors have been overlooked.

The actual interviews were initiated through assuring the anonymous and confidential handling of data and asking questions regarding their position in school and years of professional experience. During the interview, careful attention was put into the wording and the length of the questions. They were not read from the sheet but adapted to the respective interviewee in terms of formality (some preferred formal, some informal addressing), register (the researcher adapted to their way of speaking), and the information that had already been given in the interview. Concerning the length of each question, maximum clarity was aimed at which was procured through rephrasing and setting the questions into context. This resulted in the considerable length of each question.

The above addressed matter of systematic comparability is especially relevant concerning questions (I) and (IVa), where the guide also contains additional bullet points. The

first question targets the structure, content and methodology of the selected course. Since the courses display of a multitude of features that can be considered, ten were selected. This selection is based on findings in the field of maths and science TPD effectiveness research. The bullet points guiding question (IVa) are based on hypotheses III and IV and findings from the report on TPD in Austria by the Court of Auditors (Rechnungshof 2007) (see Chapter III.1).

All the interviews were recorded with a total duration of all the interviews of 9 hours, 46 minutes, 35 seconds. Each interview was transcribed selectively. Since the narration of interviewees was encouraged, they sometimes strayed off topic. These narrations, as well as back-channeling utterances, hesitation noises and pauses were generally ignored in the transcription. Punctuation marks were used to enhance readability, and all turns (T) by the interviewee and interviewer were numbered consecutively.

V.1.3) Data analysis

The collected data was analysed according to the Qualitative Analysis Guide of Leuven (QUAGOL) by Dierckx de Casterlé et al. (2011). It aims at the qualitative evaluation of data and consists of two parts with five steps each. The first part of the coding process is mainly concerned with each individual interview. It encompasses the (1) reading and rereading of transcripts, (2) the development of a narrative interview report and (3) of an interview scheme that is based on more abstract concepts. Steps (4) and (5) are concerned with confirming, adapting or dismissing these more abstract concepts through the interviews. In part two, the coding process is conducted across all interviews. A list of concepts is drawn up in step (6) and linked with relevant fragments from the interviews (7). Through these fragments, the concepts can be described and delineated in detail (8) and used to create the essential structure of all storylines (9). Finally, the results are described in answer to the respective research question(s) or hypotheses (10).

The analysis of the present data was guided by Research Question IIb and III. The first pursues the Austrian perspective on features that make ETPD effective and their impact, and the second investigates the question whether ETPD is or should be different from other TPD. These questions were transformed into four hypotheses for the purpose of analysing the data.

Hypothesis I: Austrian ETs confirm the majority of features established in the international literature on maths and science TPD effectiveness research as effective and helpful to their PD

and their students' learning.

Since there is no concrete evidence in the international literature on TPD effectiveness that teachers of different subjects and year groups perceive TPD effectiveness differently, it is assumed that the small sample of Austrian ETs largely confirms the findings outlined in Chapter IV.2. It is expected that variations in perceived effective features are due to personal preferences of individual teachers, as for example Richardson & Placier (2002:921) have argued. Investigating the veracity of Hypothesis I forms the largest part of this analysis and is therefore dealt with extensively in Chapter V.2, where the findings are presented.

Hypothesis II: ETs are generally dissatisfied with ETPD which is expressed through their negative attitude towards current TPD's content and organisational factors.

The hypothesis is based on findings from *TALIS* and *LehrerIn 2000* where it is reported that more than half of all teachers do not pursue more TPD because it is unsuitable for them, and only a third of all teachers report being generally satisfied with their TPD offers (see Chapter III.1). Moreover, the comparison between the framework of teacher professionalism and the official TPD offer for Viennese English teachers in Chapter III.2 shows discrepancies in terms of:

- the awareness of professional conduct (role vagueness, setting boundaries, (mental) health issues) (Domain II),
- the cooperation amongst colleagues (Domain III),
- the ability to draw distinctions in teaching (learner traits and backgrounds, dealing with heterogeneous learning populations (especially in Year 9), fostering collaboration amongst students and learner autonomy) (Domain IV),
- personal mastery (observation, peer-collaboration, shadowing, etc.; tools for self-assessment, assessing ones teaching personality and performance in the light of life-long learning) (Domain V),
- the contextualisation of ETPD (language improvement and maintenance, English for specific purposes, developmental stages of adolescents) (Domain VI).

The discrepancies encountered within Domains III and VI are viewed as especially crucial and have received further consideration in Hypotheses III and IV.

The organisational factors that are mainly believed to affect teacher satisfaction are the provision of off-site TPD which creates additional time and money investment, which in turn renders ETPD an additional burden to the demands of the job.

Hypothesis III: ETs express the need for additional ETPD which is different from other TPD through the focus on participants' L2 language skills and specific vocabulary for upper secondary vocational schools.

Surprisingly, official providers' TPD offers do not include courses on English for specific purposes or language maintenance and improvement. Since it is commonly believed that language teachers' language skills contribute to their professionalism, confidence, and respectability, language maintenance throughout the professional career is expected to be a crucial issue for ETs. Hence, it is assumed that one aspect of teacher needs revolves around lack of support of their language skills.

Hypothesis IV: ETs state that they see themselves as alone in the classroom and school (professionally speaking) and would appreciate having stronger collegial support and professional cooperation.

Current tendencies in Austrian TPD offers move towards the provision of courses at the school of teachers for a specific group of local teachers, for example for all English teachers. International research goes beyond this and argues for the systematic support of professional groups and their capacities of peer development, collaboration and observation, e.g. through the implementation of Professional Learning Communities. It is assumed that Austrian ETs corroborate the problem of teacher isolation, perceive current collaboration with their colleagues positively and express the wish to form stronger collegial ties in order to learn from and with their peers, develop a communal vision and create a more supportive learning environment.

V.2) **Findings**

In the endeavour to investigate whether Austrian English teachers perceive effective TPD similar to international maths and science teachers, I will firstly present the concurrences of the storylines of all ETs before examining the features where they deviate. It is assumed that the principles of effective maths and science teacher professional development (MSTPD) are corroborated by Austrian ETs, and that the deviations do not reveal patterns that can be related to teachers' characteristics, but are due to personal preferences (Hypothesis I).

The extraction of the common storyline of the interviews reveals two different types of courses. Their main distinguishing feature is their outcome: Whereas the one entails the transfer to the classroom and enables teachers to use the methods conveyed in TPD, the other goes beyond that and additionally focusses on the empowerment of teachers. The features that

both types of effective courses rely on are the type, i.e. both are workshops, and the focus on one topic that is presented through theoretical and practical perspectives. They also display of a coherent and well-planned structure and concur with general educational policies and the curriculum. School leaders play no role except in the case that they do not grant teachers' absence. One of the most decisive features that both courses rely on are high-quality leaders who contribute to the effect of the courses in different ways.

V.2.1) Courses that entail transfer and enable English teachers to use the respective TPD content

This first type of effective ETPD courses was participated in by Carola, Emil and Helena. Carola and Emil engaged in the same course at their school which was an introduction to the training of reading and listening skills for the new Matura, and the new activity formats. Helena chose a course that presented a school book and a book on using new media in the classroom, and featured the training of participants to design and use the resources created through new technologies.

The context

The common contextual features of this course are that it is relatively short in duration (two and a half to six hours), has a varying time span (one day to four months) and has a low frequency (once or twice). It usually takes place during the school day and can be located at school or off-site. The number of participants is slightly higher than with the second type of course, i.e. between 20 and 22 ETs as opposed to 14 to 23 ETs. The impact of this course does not depend on the group that ETs engage with, for Carola and Emil participated with their English-teaching colleagues and Helena with unknown AHS and BHS ETs. The session can either aim at the development of the school, standardised practice, or the individual's skills, and is predetermined in content. Even though this type of course is generally pre-arranged, the participation can be compulsory or deliberate. Most commonly, the course is conveyed in either English or German and held by two TPD leaders. These leaders contribute largely to the effect of the course, because they create powerful learning opportunities and respond to teachers' every need. Carola explains that the course “ist bei uns allen sehr gut angekommen, weil die Kolleginnen das auch super gemacht haben, also wirklich professionell, und wirklich so, wie wir das brauchen. Gut, die unterrichten selbst, aber trotzdem” (T46). Helena asserts the importance of teaching experience and practical as well as didactic knowledge of TPD leaders.

[M]an sieht dann, die Leute kommen vom Unterricht, die sind keine Theoretiker, sondern die kommen und stehen in der Praxis und die wissen, was brauche ich in der Stunde und im Unterricht, und der macht sich seine Gedanken, und der sagt nicht nur, das gibt es, sondern der sagt auch und zwar, ihr könnt es dafür und das und das und das verwenden. (Helena, T62)

TPD leaders being good teachers procures an interesting and informative learning environment, where information is compressed. The leaders provide a didactically well structured, varied, interactive course that challenges every participant. The leaders themselves are enthusiastic and believe in what they teach. All these aspects of TPD leaders have an impact on the affective features of teacher learning: Emil reports that he wanted to engage because it was interesting, and that it went by quickly; Carola was neither bored nor overwhelmed and Helena felt that it affected her motivation and disposition to learn. Additionally, she narrates that the leaders' enthusiasm with the topic led them to investigate into the situations in which the activities can be applied, and hence they were able to provide the participants with a broad spectrum of possibilities of implementation. Moreover, due to the fact that the leaders in all three courses understood well what teachers need, they provided a booklet for taking notes and for further reference.

The content

The type of course that entails transfer and enables teachers to use the learned elements in class focusses mainly on content knowledge. This kind of knowledge can either revolve around information, skills and methods or tools for assessment and diagnosis of student learning (e.g. the CEFR, apps that enhance language learning, or assessment scales for reading and listening). They are related to the teacher's practice but the course does not provide substantial theoretical understanding, pedagogical content knowledge or diagnostic knowledge. If indeed it does cover these kinds of knowledge, they are of a narrated but not experienced nature, as Helena points out above: The TPD leaders told them in which situations and for which topics they could use the activities, but they could not find out themselves in the safe environment of the course.

The structure of the learning

The way the learning process is structured is mainly through the presentation of information and activities that promote learning. The activities procure an approach to the contents from multiple perspectives, but generally fewer perspectives are engaged than with courses of the

second type. The employed perspectives can be narrated experiences from the TPD leaders, experiences through engaging either as a pupil or as the learner and viewpoints of colleagues through group reflection. The second kind of activities that this type displays are the ones which focus on active engagement. These can appear in the form of trying out the TPD contents (e.g. a listening task), training for being able to design the activities (e.g. developing a word cloud) or reflecting on and discussing the information. In the interviews, the teachers highlight especially the various perspectives that the courses included and are more conscious of certain elements that influence learning. Carola reports that it is very useful “das selbst zu machen und zu spüren, wie ist das, und wie ist das dann für die Schüler, wenn wir uns schon teilweise schwer tun” (T18). In the TPD session, Emil found out through being a learner again and having to participate in a course for a whole day how the concentration span becomes shorter after some time, and that the engagement of various senses facilitates learning. Now, he tries to include these insights into his teaching and has changed his practice accordingly, e.g. through scheduling tests at the beginning of a lesson rather than towards the end, and rather earlier in the day than later.

An interesting aspect of this type of effective courses lies in the fact that it does not necessarily concur with teachers' beliefs. In Helena's case, the course did support her in her endeavours to adapt her teaching to the experiences of present-day pupils, which explains her deliberate participation. Carola and Emil are more hesitant towards the content of the session that focused on the new Matura. They do not particularly support the higher levels that are implemented through a centralised school-leaving exam, that it aims at a 25% failure rate, and that the scope of the exams is broad but does not consider factual knowledge. Especially Carola feels slightly powerless because she sees the difficult task that is ahead of her but cannot prevent it. Especially in the evening school of their institution, the levels of learners are diverse which is demanding to deal with currently, but with even higher standards to aim at, the situation will worsen. This is to say, despite the fact that teacher beliefs deviate from the course's underlying assumptions, the session can yield positive effects.

Effective features and their impact

Apart from the already mentioned effective features – material that is relevant, relates to practice and facilitates transfer; and TPD leaders who are good teachers and provide well-organised courses, which has a positive impact on affective features of learning, – the three English teachers give other aspects as contributing factors. Carola and Emil state that the focus on current changes in school-leaving exams and their implication for their practice has

helped them develop their knowledge and skills regarding the formats of new activities, the design and contextual features, and the assessment of these centralised school-leaving exams. Carola further states that the narrow focus on this topic and the time that was given helped her to see the connection between her foci in teaching and student outcomes in formal exams. The time that was provided for their learning is also highlighted for Emil as an effective feature, because it was well accounted for and there was no wasted time. In the quite stressful environment that teaching is situated in, the time investment into this course was okay because it focused on teachers' learning.

[D]as habe ich ganz gut gefunden, recht gut und recht praxisnah. Und insofern war es für mich jetzt kein verlorener Tag sondern es war okay, der Zeitaufwand. (...) Es war auch von der Länge okay, es war jetzt keine Woche, sondern es war ein Tag. (...) Es gibt ja dann auch Seminare wo man dann auch nach [Stadt A] oder nach [Stadt B] fährt, wo man dann eine Woche ist. Solche Seminare mache ich nicht mehr, erstens einmal war ich schon bei genug, und außerdem hat man dann auch extreme Leerläufe. Also da ist der erste Tag interessant und dann flaut es ab, also da kommen dann irgendwelche Leute unvorbereitet hin und erzählen irgendwas, was man eh schon weiß. (Emil, T92)

Although not a primary feature, the dimensions of time are vital for this type of TPD course. Since the type is generally shorter in duration, the strategic and purposeful use of time can enhance the learning. Therefore, TPD leaders' awareness towards this factor is especially important, as well as a careful selection of relevant contents and activities, and their didactic skills to convey them in the short time that is given.

According to Helena, a further important aspect of the course is the content. Apart from the relevance to her practice, courses that focus on new kinds of activities and methods affect the learning of her pupils. If a teacher employs a new task, activity or method, pupils' attention is raised and they are more attentive not only to the new design but also to its content.

[U]nd dann wird man neugierig und dann denkt man sich, ahja, das ist etwas Nettes, das könnte ich auch probieren oder das ist wirklich einmal eine Abwechslung oder das ist etwas, wo der Schüler vielleicht einmal sagt, aha, damit habe ich nicht gerechnet, was ist das jetzt, wie zum Beispiel das Wordle, das haben sie noch nie gesehen. Damit war das schon wieder einmal etwas Neues, ein neuer Impuls, und ist (...) zumindest Wert, dass man sich das genauer durchliest und anschaut (...). (Helena, T70)

Furthermore, if the activities are up-to-date and relate to the students' daily life or focus on how pupils can study more effectively, they are highly beneficial. Helena especially points out

that the TPD leaders showed them new applications for smart phones which aid pupils' preparation for the school-leaving exam and the acquisition of vocabulary, and in turn can affect student outcomes.

The importance of TPD courses that enrich a teacher's range of methodology is additionally highlighted by other ETs. Anna seeks courses on methodology because “Theorie hat man eh an der Uni gehört, und happern tut es eher dann an der Praxis, also Methodik, eindeutig” (Anna, T92). However, “das geht halt im Alltag oft unter, weil du halt zu viel Stunden hast, und du dann nicht die Zeit und die Energie hast, dass du das völlig neu erfindest” (Anna, T164). Gabriele agrees: “[E]s muss nicht jeder von uns das Rad neu erfinden” (Gabriele, T42). Receiving methodological input, ideas and material from TPD leaders or exchanging material amongst colleagues is very useful for one's teaching and procures variation in their teaching, which can be beneficial for students. This explicit focus on student learning is one amongst many features which contribute to the effectiveness of type two.

V.2.2) Courses that additionally empower English teachers in their professionalism

ETPD courses that go beyond acquiring some form of content knowledge and receiving ideas of how to translate these to the classroom were described by the five other interviewees. The empowerment of teachers in their professional conduct is achieved through generally longer courses that focus on one teaching aspect that is conveyed through several relevant topics. Anna talks of a course that pursued the question of how cultural awareness can be taught to upper secondary vocational education pupils, and Doris outlines a course that featured the development of autonomous learning skills in learners. Beate and Gabriele participated in courses that focused on developing writing skills and assessing them with the help of standardised assessment scales. Fabian perceives as effective a course that was held especially for ETs without a regular qualification and aimed at assessment scales, legal aspects in teaching, and the reduction of the workload.

The context

The contextual features of the course are that it takes place either at school or off-school. Independent of this, it is conducted during the school day, and generally takes place at least partly during teaching hours. The course spans between a day and a year. One session can last between four hours and up to three days, and the average duration is two days. The course is mainly conducted once, but can have a frequency of three times.

The number of participants of this type of course is generally lower than of type one. It ranges between 14 and 23 participants, is mainly below twenty and on average at 18.2 participants. Amongst the courses that qualify for type two, a trend towards subject-specific participation is apparent. Teachers generally participated in courses that were exclusively for English teachers of AHS or BHS, and Beate engaged in a course exclusively for one type of BHS schools. A further interesting selective criterion is the position or the developmental stage of teachers: Beate participated in a course for leaders of English ARGEs, and Fabian in a course for teachers with no regular qualification. Interestingly, Beate's and Gabriele's respective groups have participated in the same courses for the last couple of years, i.e. they have a shared TPD background. Beate's group consists of all the Viennese ARGE-leaders of English of one BHS school type, and Gabriele's group are all English teachers from her school.

Additionally, teachers report that the courses were generally conducted by two leaders who were highly skilled. They spoke exclusively or partly English, even though only one pair of leaders was native English speaking. The only deviation from this pattern is found with Doris' TPD course. She participated in a SCHILF for any teacher of her school, and hence, the language of instruction was exclusively German.

The teachers who participate in this type of course can shape their learning opportunity to some degree. They can either participate deliberately in pre-arranged courses or decide on some content elements in compulsory courses. Courses with voluntary participation, i.e. which pursue an individual perspective, focus mainly on the scope of a teacher's methodology, whereas compulsory courses pursue the standardised practice of teachers of a school or of the profession as a whole. The combination of both features, i.e. voluntary participation and the power to design the contents, is not usual, only in the case of Gabriele. Together with her group, they assessed their needs, decided on learning contents and goals and sent their demands to the PH, which were responded to adequately in a SCHILF.

The content

The kinds of knowledge that this course provides is a combination of some aspect of content knowledge and pedagogical content knowledge and/or diagnostic knowledge. Content knowledge envisages either contents to teach (e.g. cultural differences), knowledge regarding a new method (e.g. learner autonomy according to Klippert) or theoretical input for assessment of student outcomes (e.g. the meaning of the CEFR descriptors). The knowledge and experience towards the application of these aspects of content knowledge to teaching

results in the acquisition of pedagogical content knowledge and diagnostic knowledge.

The structure of the learning

These kinds of knowledge are conveyed through a multitude of perspectives and activities. The focus on students is given in all courses, but in different ways. Beate, Doris and Gabriele participated in inquiry-oriented activities which revealed their students' needs and fostered their understanding of how the new contents can aid them in responding to these needs. The teachers either reflected on their students' needs, designed a project to aid their learning or assessed exams. In a more implicit way, Fabian discussed his pupils with other teachers in breaks and received input on how to deal with certain problems. The course Anna participated in was designed for the age group she teaches and focused on a content that is decisive for their future. She recounts that vocational education pupils who focus on technical and computer studies sometimes lack social competences and tolerance towards otherness. However, in their future careers, they will need precisely these skills, since they will mainly work in international companies. Therefore, the course helped her to focus on her students' needs.

The learning structure mainly encompasses the presentation of knowledge, the engagement of multiple perspectives and active engagement in order to create a rich learning environment. The structure does not include tackling underlying teacher beliefs or making them more salient. Teachers report that the course was generally concurrent with their beliefs and goals, or that it was based on official guidelines that they support.

In terms of the engagement of multiple perspectives, all courses of this type feature different perspectives and experiences from leaders and participants, provide theoretical input from literature and research, and explicitly focus on the learning of the teacher. Some also engage the teachers in activities where they experience the pupils' perspective. "Also auch einfach wieder einmal [zu] sehen, wie fühlt sich ein Schüler. Wie ist das, wenn ich das von ihnen verlange, wie fühlt sich das an" (Anna, T104), "auch um zu merken, was da für SchülerInnen die Hürden sein könnten, oder wie lustvoll und kreativ das besetzt ist, oder was dann Schwierigkeiten bereiten kann" (Beate, T28). Doris finds this type of activity helpful because teachers behave similar to pupils: Some of the participants refused to participate in role plays, felt ashamed or did not want to have a certain role. Through these natural reactions of her colleagues, she developed a deeper understanding of the effects of activities.

Activities that promote active engagement were in all cases reflection, discussion and sharing of experiences alongside with more focused activities. The latter activities were task-

based group work, problem-solving activities or the development of a project for a specific class. When engaging in these more focused activities, the TPD leaders were sensitive to the various developmental stages. In Fabian's and Beate's case, similar developmental stages were procured through the registration, and in Doris' and Gabriele's course, the leaders formed groups with different levels, so that teachers could help each other.

The focus on the mentioned kinds of knowledge and activities serves for providing deeper understanding of the contents, the learning process, and transferring the learning process to teachers' own classrooms. Since there is generally no follow-up or engagement in supervised practice, transfer is aimed at through different approaches that provide deep understanding of the theoretical and practical implications. These multi-perspective accounts empower teachers to use, adapt and transfer the lessons to their classroom. All the five teachers report that they use the activities repeatedly in their classrooms.

Effective features and their impact

The elements that render this type of course effective are the relevance of contents to teaching practice and the quality of TPD leaders. Highlighted are the ability of leaders to create a safe and good learning environment that is further promoted through the productive interaction of the group of participants. Additionally, if aspects of content are approached in different ways and through different perspectives, they further enhance the learning opportunity. Each of these features have various impacts that range from acquisition of more knowledge to the reflection of the teacher's role and assumed student learning.

ETs willingly engage a large amount of time in these effective courses if they perceive the content to be relevant to their teaching and pupils. If TPD contents are presented in relation to practice, they are “eins zu eins übertragbar, (...) wirklich ohne Transferierungsprobleme” (Anna, T148). They also can induce the reflection on how theory can be translated into their actual classrooms and hold the capacity to change teaching habits.

The importance of the quality of TPD leaders is highlighted by every interviewee of this group. In contrast to type one, the leaders are seen as main contributors to the effect of the course. There are four different aspects that are vital: TPD leaders being (a) didactically experienced, (b) competent and knowledgeable, (c) appealing and socially competent, and (d) able to promote good group dynamics.

The scope of aspect (a) ranges from the practical experience of TPD leaders to their abilities as conveyors of knowledge and skill.

Gut. Kompetent, sehr kompetent. Expertin. Tolle Mischung aus, sag ich jetzt, research based background und classroom und teaching experience, wo so typisch die LehrerInnenschaft dann sagt, ja, die weiß wovon sie redet. (Gabriele, T42)

It is important that leaders provide well-structured, well-timed, interactive courses based on a diversity of methods and high degrees of learner involvement. “[E]s wurden irgendwie alle hereingeholt, niemand bevormundet, niemand niedergefahren mit seinem oder ihrem Ansatz” (Gabriele, T58). “Und sie haben uns nicht belehrt. Das war das Angenehme. (...) Und haben uns auch nicht ausgelacht” (Doris, T118). As commented upon in literature, teacher learning is sometimes initiated through unlearning knowledge, and often exposes them to a state of vulnerability due to trying out new elements and thus performing in a less experienced field. Even though the performance is conducted in the safe environment of TPD, the emotional strains are present and require adequate responses by leaders as well as other participants. If this task amongst others is mastered well by leaders, they pose a powerful example of a good teacher that can function as a role model for ETs. “Und die haben uns einfach immer wieder ermutigt, und immer alles positiv formuliert, und das habe ich mir von denen einfach mitgenommen” (Doris, T120).

Moreover, the competence of TPD leaders in terms of (b) knowledge and insight into national and international trends and policies is important for type two. Fabian recalls the beginning of the course he participated in:

[D]a wurde uns quasi jetzt einmal mitgeteilt, mit wem wir es hier zu tun haben und welche Art von Fragen wir ihr stellen können, weil sie nämlich auch mitgearbeitet hat an den Bildungsstandards für die Unterstufe und jetzt auch mitarbeitet und (...) jedenfalls auf auch maßgeblicher Ebene beteiligt ist an der Erstellung der neuen Matura. Das heißt, damit war für den Tag schon einmal vorprogrammiert, dass sie von uns viele Fragen kriegt und wir wussten auch, dass sie uns die beantworten wird und kann. Dass sie kompetent und willens ist, uns da auch Auskunft zu geben. (Fabian, T18)

All five interviewees point out the importance of knowledgeable TPD leaders and relate it to reliability. “[D]as, was die gesagt haben, hat einfach gestimmt. (...) Es war keine Mogelpackung, diese Fortbildung” (Doris, T102). If teachers have trust in the knowledge and competences of the leaders, they can learn more easily because they know that the information and content they are presented with are reliable, relevant and will benefit student learning. Hence, they are worth their time and engagement. In turn, this results in the eagerness to transfer the elements to practice and see the positive outcome. An additional impact of knowledgeable TPD leaders is mentioned by Beate, who appreciates the

contextualisation of learning of which these leaders are capable.

Ich meine, das Seminar ist irgendwie ein Puzzleteil in vielen Dingen die jetzt eben im Moment bei den Schulungen laufen, (...) aber die Writing-tasks der Matura sind ja noch lang nicht mehr ganzer Unterricht insofern (...) ist so ein Seminar dann wichtig, dass man sagt, erstens, wie komme ich denn dort hin und aber auch was ist im Unterricht dann noch zu berücksichtigen, (...) also insofern hat sich das gut eingeordnet in ein größeres Bild (...). (Beate, T102)

TPD leaders who can relate their lessons to teachers' day-to-day experience and long-term vision for pupils as well as national, international and theoretical aspects can undoubtedly create highly powerful learning opportunities for ETs.

These learning opportunities, conveyed by (c) an appealing, socially competent, charismatic leader, affect teachers' willingness to learn:

Eben, wenn das ein Referent, eine Referentin versteht, ich sage jetzt einmal die teachers geschickt zu erreichen, auf einer fachlichen und no na auch auf einer persönlichen Ebene, von wegen chemistry und so, um so besser läuft es, und bei ihr hat das super funktioniert. (Gabriele, T42)

“[M]it dem steht und fällt auch wirklich viel. (...) Wenn das passt, von der Sympathie her, dann bist du auch viel eher bereit, da Vorschläge anzunehmen” (Anna, T148). Furthermore, socially competent leaders tend to (d) be able to perceive the atmosphere of the group and procure an effective collaboration.

Und der Nachmittag war eben das Frage-Antwort-Spiel, wobei auch bei dem es so war, dass viel von dem Gespräch nicht nur zwischen Einzelnen von uns und den Lehrveranstaltungsleiterinnen statt gefunden hat, sondern auch unter uns, untereinander und eigentlich in allen drei dieser Phasen waren sehr viele Gespräche auch unter uns, untereinander, und das wurde glaube ich von den Lehrveranstaltungsleiterinnen auch *geschätzt, gefördert* und so *beabsichtigt*. (Fabian, T26, emphasis added)

The effect of a leader's social competence and the ability to promote a good group atmosphere is on the one hand that teachers increasingly share their experiences, collaborate more effectively, and receive more perspectives on the content of the session. On the other hand, these leaders handle the matter of learning well, which is especially important due to the fact that teachers might perceive the underlying assumption of TPD to be their improvement, i.e. that their teaching is faulty. Gabriele recalls that

sie hat es verstanden, (...) wirklich glaube ich auch jedem von uns das Gefühl zu geben, (...) dass grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass das jeder schon

ordentlich macht, aber dass man einfach einmal schaut, wo liegen die Schwerpunkte, wie gehen Leute damit um (...). (Gabriele, T58)

Being socially competent and creating powerful learning environments also contributes to being a good teacher, which in turn relates to the role-model aspect of high-quality TPD leaders.

Die Tatsache, dass der einfach eine unheimlich tolle Arbeitsweise mit Leuten hatte in Seminaren ist für mich jetzt persönlich sehr sehr wichtig. (...) [so] dass ich da sage, ja da schaue ich mir gerne etwas ab von der Sozialkompetenz. (Beate, T100)

Not only the wish to imitate the teaching style of competent TPD leaders is mentioned by participants, but also that observing and experiencing their instruction results in a more general reflection process on teacher roles and personalities. Doris learned from her two TPD leaders who were very different in many respects, e.g. their appearance, their personality, their voice, etc. that there is not one set of characteristics that make a good teacher.

Persönlich war mir einfach wichtig, dass egal ob man jetzt so ist wie die klassische strenge oder die andere ausgeflippte, es muss einfach für beides Platz sein. Also sowohl von Lehrerseite als auch von Schülerseite, dass man alles akzeptiert und von jedem kann man was mitnehmen. Man kann nicht sagen, was wird uns die fade sagen oder die ausgeflippte. Einfach mal zuhören und schauen, was das wird. (Doris, T120)

She gains from this new perspective more self-esteem regarding the legitimacy of her own opinions. In her school, personnel changes have led to the loss of strong characters that promoted development. This resulted in the lack of authorities amongst teachers, and she increasingly questions whether she could step up and become such a leader. Although she feels restrained by her more quiet nature, the considerable differences amongst her two TPD educators broadened her mind to accept that leaders can have various personalities, even more quiet ones. She feels now that her opinions regarding teaching and education are legitimate and that it is justified if she voices her disagreement with other stances. This kind of role reflection, feeling of empowerment, and change can be the result of two factors, either of good TPD leaders, or the topic of the session, as Anna states. Her course on cultural awareness featured more autonomous learning activities, which require the retreat of the teacher. This new position in the classroom can be unfamiliar and demanding for ETs.

Einfach einmal sich auch trauen. Das ist halt auch das, das Trauen dann halt auch. (...) [A]uch die Bewusstmachung, dass man selbst sich oft einfach auch einmal zurückstellen muss, oder sollte. Wo sie einfach tun. Ich habe halt oft das Problem,

wenn ich sie so ganz alleine arbeiten lasse und ich tue gar nichts, also ich tue sie nicht fordern oder anleiten, dann tue ich nichts. (...) Also so wirklich einmal sich ganz rausnehmen aus dem Prozess, und dann schauen, was rauskommt. (Anna, T152, T158)

These new and alternative methods can have further effects on teachers and their teaching. Apart from generally broadening the range of teachers' methods, they can induce change in practice. If teachers notice differences in student engagement and outcomes and can trace them back to these approaches to teaching, they tend to implement them on a larger scale. Anna and Doris both are more aware now that forms of autonomous learning can benefit student learning and pursue them in their teaching. The approaches aid teachers in creating richer learning environments that acknowledge and respond to students' needs. Moreover, they have the potential to loosen up teaching because they create variation and can thus enhance students' learning engagement.

Engaging in these new activities and methods in a safe environment is of high importance for teacher learning and the transfer to the classroom. “[W]enn man das Gefühl hat, okay, das hat da schon funktioniert, (...) dann ist die Hemmschwelle viel geringer, dass man das dann auch probiert. Das glaube ich, das ist ganz wichtig” (Anna, T152). The evidence towards the effectiveness of the methods is created in TPD and renders the contents more reliable. Apart from this effect, creating a safe environment for learning can yield large impacts and is as such vital for type two of effective TPD courses.

The creation of a good learning environment can be achieved in several forms. Firstly, the location of the session is decisive: Anna and Fabian report that the fact that their course took place in a hotel far away from their home helped them to escape the stressful atmosphere of their professional life. Fabian relates that the metaphorical and actual distance that was created helped him focus on his learning.

[Ausschlaggebend war d]er Raum ganz stark, wirklich die räumliche Trennung vom eigenen Arbeitsplatz und die lange Zugfahrt. Für mich befreit das da schon einiges. Und dadurch, dass dort in [Stadt A] zwischen Rübenfeldern keine Schule mit der ich oder irgendjemand der anderen befasst war weit und breit in der Nähe war, wir den ganzen Tag und den vorigen Tag auch schon außerhalb der Schule verbracht haben und trotzdem alle Englischlehrer und -lehrerinnen in einer ähnlichen Situation waren, hat sich eine ganz andere Art von Gesprächen entwickelt. Also eine ganz andere Art, über den eigenen Beruf auch nachzudenken. (Fabian, T76, 74)

This environment can also be achieved through freeing teachers from their teaching obligations for a day or some hours and providing them with time to learn. However,

according to Beate, this is a highly impractical solution because TPD is generally conducted during the most stressful times of the year, and missing lessons means that you have to leave a plan for a substitute teacher. Apart from the fact that you do not know whether the lesson is conducted well, your workload increases considerably before the TPD session.

Providing sufficient time for learning in addition to creating a stress-free and safe learning environment is further powerful. The time a teacher needs to engage in the learning process is often not given in their professional life.

Also ich kann mir durchaus vorstellen, dass wenn wir an der Schule eine AG-Sitzung hätten, die lang ist an einem Tag wo niemand von uns mehr Korrekturarbeiten zu erledigen hat, (...) und wo irgendjemand eines dieser Themen aufbringt, (...) dass ähnliche Gespräche auch entstehen. Das heißt, es müssen nicht immer unbedingt andere Leute und der andere Ort sein. Es ist schon stark der Zeitfaktor, der auch bestimmt, was man sich zu denken erlaubt, weil wenn man nun zu weit denkt und zu weit redet, dann verstrickt man sich irgendwo und hört erst am Abend wieder auf. (Fabian, T76)

This explains why type two of effective TPD courses tends to require more time: The time is used to include more approaches to a certain aspect in order to provide deeper understanding of the matter and promote teacher learning. Moreover, TPD leaders' use of time is essential. Fabian gives an example of how they were granted sufficient time to learn:

[E]s ging absolut um uns und unsere Erkenntnisförderung und ich würde sogar eigentlich sagen, dass (...) [eine] Phase erst vorbei war, also wir mehrheitlich beschlossen haben, dass wir jetzt mit unserem Erkenntnisprozess fertig sind. (Fabian, T52)

This is to say, a safe environment in which time is used adequately to give room to teacher learning is crucial. The effect this has is that teachers can be guided to try out new things; reflect on their own teaching, policies, and the larger topic of education; and engage in a discourse with fellow participants.

This safe learner environment is also highly dependent on the group of teachers who participate in one course. Three aspects are important regarding fellow participants: (a) characteristics like trustworthiness and like-mindedness, (b) that teachers are from the same school, or (c) that they are in the same position or stage of development.

Participants of TPD who (a) perceive the purpose of education in the same way and are similar in their approach to teaching facilitate purposeful discussion and finding solutions. If these teachers are furthermore from (b) the same school, the learning experience can be continued, followed-up, or transformed into other collaborations. Doris explains that the

engagement in TPD of her group of teachers led to knowing fellow teachers better on a professional basis. This is essential for the implementation of informal TPD and collaborations: A higher degree of learning can be achieved e.g. in informal conversation if a teacher knows which fellow teacher pursues a similar style, struggles with the same issue, or has already found a solution. Moreover, the potential of the individual teacher is used on a larger scale, since it can inform the teaching of others. Generally, tapping the strengths of teachers from one school creates a powerful mixture of potential that can inform teacher learning, create a communal vision of best-practice and foster school development.

Furthermore, teachers from the same school can provide follow-ups to each other and pursue larger projects. Doris and her group of teachers met some time after their last TPD session in order to revise the information and exchange experiences regarding the implementation of some aspects. Different teachers from one class participated in the sessions and the meeting, which led to the decision to pursue the Klippert-method on a larger scale in their class. They bought material and showed the other teachers of the class how the method works.

Finally, the participation of all ETs from one school in the same TPD session can yield more standardised practice. Additionally, due to the fact that collaboration can follow this participation, the incentive for institutionalised working together as a team can be given and aided through frequent SCHILFs. In Gabriele's session, they started the engagement on the particular topic in TPD. The further collaboration was inherent in their every-day contact.

In terms of a pre-selection of participants, it can be effective to grant admission only to teachers with the same position in school or in the same developmental stage (c). Beate participated exclusively with fellow Viennese HAK ARGE-leaders, and Fabian with teachers with no regular qualification. Gabriele participated with fellow ETs from her school, who all identified the topic of their session as important to foster their professional practice. A likeness concerning this aspect is beneficial because “dort mit dem Forum weiß ich, die sind sehr gleichgesinnt und kämpfen alle mit ähnlichen Dingen” (Beate, T76). Beate's group has a shared learning background as English teachers on the one hand and as leaders of other ETs on the other hand. This has resulted in high levels of trust and knowing each other's approaches to teaching, which facilitates learning. “[M]an kennt die Leute und weiß dann, mit der sitze ich gerne am Tisch und arbeite zusammen und tausche aus” (74).

“[D]ie Gelegenheit zum Austausch mit anderen Leuten in der gleichen Situation, in der ich auch bin” (Fabian, T72) is helpful to teachers due to similar foci: Struggling with certain aspects of teaching, i.e. the handling of the workload or legal possibilities and restraints, is an

aspect that is of high importance for novice teachers with no regular qualification. Experienced teachers have found their individual solution to the problem, can give advice, but cannot participate in the process and understand the hurdles.

Facing similar issues as a selective criterion for TPD participation enhances the quality of the exchange. Fabian says that the exchange with similar teachers “hat mir ein bisschen eine Perspektive gegeben auf mein eigenes Arbeiten” (Fabian, T82). This is due to the fact that the input was rich from leaders and colleagues alike. Since the latter struggle with these issues, they have a multitude of questions and solutions and can enrich the aspect to a large degree. Gabriele asserts that facing similar issues raises the willingness to engage actively. She also benefited greatly from the input of her colleagues during certain assessment activities.

Ich habe einfach gesehen, dass viele Kolleginnen und Kollegen oder einige, sag ich jetzt, zum Beispiel beim vocabulary tendenziell einen Punkt mehr gegeben haben als ich. Also dass ich da schon eher kritisch war. (...) Und da geht es schon darum, dass ich den Deskriptor als solchen umsetze, der er auch ist. Und für mich war eben der Prozess des noch einmal Verinnerlichens, was ist es eigentlich/ Und damit will ich jetzt nicht sagen, es ist alles super, Hauptsache es steht etwas dort. Aber ich habe für mich eben erkannt, (...) da bin ich mit ein paar anderen Kollegen sicher auf der härteren Seite, was jetzt den Punktabzug betrifft. (...) [D]as ist vielleicht schon ein bisschen streng. Also ich habe dann auch geändert und gesagt, nein das stimmt, das sind nicht zwei Punkte von drei, sondern das sind schon drei (...). (Gabriele, T62)

The comparison with other teachers regarding the handling of certain topics can lead to reflecting on one's own practice and changing it accordingly. Fabian ascertains that the possibility to compare his practice to similar teachers' work helped him evaluate and reevaluate his teaching.

Many of the above mentioned aspects concerning the group, leader and environment have an impact that goes beyond the facilitation of learning: The aspects are part of the learning process. A good group can provide a safe environment to each participant so that learning can take place. However, each participant also gives inputs and viewpoints to the others through sharing expertise and furthermore provides insight into how a learner behaves and feels through his/her active engagement. Equally, TPD leaders are not solely responsible for planning and guiding the process or facilitating a productive group and environment, but can serve as objects of observation and examples of best-practice. The learning environment, apart from providing a safe room in which the process can take place, makes teachers aware of influential factors on learning, and induces their reflection on its importance and how it can

be created. In short, effective TPD goes beyond the presentation of knowledge to the inclusion of multiple perspectives on and representations of the content. This induces teachers' reflection and provides them with deep understanding and various approaches and viewpoints, i.e. from the learner, from the teacher, from theory, from practice, etc. In turn, these multiple understandings concerning the use, implications, benefits and hazards of a content empower them to transfer the elements to their classrooms, and adapt them if necessary. Engaging these multiple perspectives in TPD provides evidence of the effect of a content, and makes them more reliable. If the perspectives are combined with the narrow focus on one topic, more information is usually given, which promotes more conscious and comprehensive handling of the content and induces changes in practice. If these two features, i.e. engagement of multiple perspectives and a narrow focus, are preceded by a needs' analysis of the specific group of like-minded teachers, the time needed for their learning can be considerably reduced. Gabriele describes the process that the group of ETs from her school usually undergoes before engaging in TPD.

Wir überlegen uns, wo unsere Bedürfnisse sind, bevor wir den Wunsch nach einer, ich sage jetzt einmal Schulinternen Fortbildung äußern. Da überlegen wir, wo liegen unsere Bedürfnisse, im konkreten Fall als Fachgruppe. Und wir haben uns damals auf das geeinigt (...) und das ist im Prinzip wie bei einer klassischen Unterrichtsplanung. Wir haben gewisse Wünsche oder Hoffnungen, (...) [d]ie werden mit der Referentin besprochen. Da gibt es praktisch gewisse Ziele und einen gewissen Output (...). (Gabriele, T58)

In the particular course, this analysis was followed by the TPD leader and produced a considerable effect in terms of change in practice, more standardised assessment and teaching, gains in assessment and diagnostic knowledge and higher levels of collaboration amongst teachers. Benefits for students are assumed since the course reminded her of the importance of transparency in assessment and teaching writing as a process, rather than merely focussing on the product.

V.2.3) The effect of school type and teacher characteristics

Up to this point, the concurrences of teachers' narrations have been investigated. Further interesting insights can however be gained through the application of different lenses, i.e. the school type or specific teacher characteristics. This provides insight into the areas where teachers deviate from each other in their opinion of effective TPD and reveals interesting connections between specific teacher characteristics and particular aspects of TPD. The applied lenses are the years of experience of the teachers, their degree of responsibility for

other teachers and whether they are employed in a BHS or an AHS. The comparison of preferences of Viennese teachers with the perceptions of effective TPD of non-Viennese teachers does not yield significant results. When applying the lens of non-Viennese teachers and their preferences regarding effective TPD sessions, we find that the three shortest serving teachers are all from counties other than Vienna. Their deviations from other teachers' nominations can be explained better through their novice-like state, due to the fact that two out of the three non-Viennese teachers work in the proximity of Vienna and can enrol in the same courses as Viennese ETs. Therefore, the question whether there are differences in the formal TPD offer amongst the nine Austrian counties has to remain unanswered.

English teachers with the most years of experience prefer type one of effective courses, i.e. training-like TPD sessions. Carola, Emil and Helena explain that they appreciate courses that are didactically well structured, compressed and informative. They feel they can learn better in these courses because of the generally shorter duration and hence the perception that their time is not wasted. This affects their willingness to learn on the whole. In contrast to this, the five shorter serving ETs seek teacher empowerment, i.e. the strengthening of their professional persona through the legitimation of their decisions and conduct, and the guidance towards and facilitation of reaching self-defined goals. They perceive being able to rely on the material and establishing trust with the TPD leaders necessary. Most commonly, trustworthiness is equalled with competence and knowledge, especially towards national and international trends in education. The three shortest serving teachers, Anna, Doris and Fabian are salient in their needs regarding their range of teaching methods, the organisation of their work and obligations external to the classroom. They express needs concerning effective methodology and pedagogical content knowledge and find working with pupils in puberty demanding. Additionally, they are sometimes overwhelmed with the workload inherent in teaching a main subject. Correcting texts and preparing lessons require their time. However, their time is also demanded by other organisational tasks and bureaucratic issues, resulting in less dedication to and hence quality of their work. These external influences, alongside with talking to parents, hinder them from teaching more effectively. Fabian additionally mentions that he struggles with creating clear role boundaries because it is a tempting and highly positive kind of feed-back if pupils ascribe you a paternal role.

The conclusion that can be arrived at when applying the lens of years of experience is that more experienced teachers have either found their professional role and are quite secure in embodying it, or that they are close to retirement and do not want to engage in the demanding task of fundamental change. Therefore, they engage in short courses that update

their knowledge and skills, and often display a negative attitude towards longer, more intense courses. There, they either get told something they already know or it takes away time that they need to refill their energy tanks, which is necessary for being able to cope with the demanding school atmosphere. In contrast to this, teachers at the beginning or in the middle of their professional life appreciate exactly this engagement with their own persona in relation to teaching. They are often driven by a strive for being better educators and want to respond to all the demands that are placed on them nationally and internationally, and internally and externally. These demands are felt even stronger by the shortest serving teachers, who lament that they are not supported sufficiently by official TPD providers in their needs.

ETs with more responsibilities in school, i.e. Beate and Doris as English ARGE-leaders and Beate and Gabriele who engage in the middle management of their school, nominate additional features of effective TPD. They perceive a session as effective if it promotes a high level of collaboration amongst participants and ensures continued contact even after the session has ended. For this purpose, the course can either rely on a yet formed group (Beate's and Gabriele's groups) or establishes an atmosphere for the purpose of creating a group (Doris' group). In this respect, all three described courses stand out from the others due to various reasons: Beate's session focusses on a group of like-minded teachers in the same position at school who have a shared learning background. The TPD leader and the topic were chosen by them, similar to Gabriele's case. Her group of English teachers from the same school underwent a needs' analysis, succeeded by the clarification of their expectations from a TPD session that focusses on the particular need. The analysis was conveyed to the respective TPD leader who designed a course analogous to these needs. This procedure is an example of one form of SCHILFs which deviates from the pre-arranged courses as offered in PHs programme: Although the contents are similar, this form encourages teachers' needs analyses in order to adapt the learning to the demands of the particular group of teachers from a school. Gabriele's TPD session is furthermore interesting because it is considerably shorter than the others, but yields a similarly high effect. Presumably, the impact is due to teachers' previously self-established needs regarding the particular topic and their engagement with the contents and goals of the session prior to it. Furthermore, since they are all colleagues, they know with who to collaborate most productively, and can provide further engagement with the topic to each other even after the formal session has ended. All these reasons can contribute to more fruitful and intense learning but remain to be scrutinised more closely in empirical research. The third course described by a teacher with more responsibility at school is exemplary in many ways. It is the course with the longest duration and highest frequency and features the

collaboration amongst teachers from the same school but with different subjects. Due to the careful development of this group, follow-ups and larger interdisciplinary projects were yielded. Moreover, the leaders expected teachers to engage with the method in teachers' own classrooms in the time between the sessions of the course. Albeit not supervised, the activity is a form of engagement in practice, arguably one of the most effective features of TPD that procure transfer.

Apart from focussing heavily on collaboration and slightly different types of TPD, teachers with more responsibilities prefer courses that engage in and equip them with tools for conducting analytic cycles of student learning. This inquiry-oriented approach in TPD ensures the proximity of the learning to students' needs and requires active engagement and mainly individual follow-ups as a means of evaluation of the effectiveness of their teaching or changes in it.

These preferences of middle management ETs and English ARGE-leaders are indicators of a higher awareness of teacher professionalism. As leaders, all three focus on more collaboration and standardised practice. They pursue these aspects through the provision of easily retrievable material; the organisation of sessions that focus on interdisciplinary, pedagogical exchange amongst teachers; and the fostering of professional collaboration in their group of ETs.

Differences between AHS and BHS ETs appear in the contexts of the perspective of their learning: Whereas AHS ETs mainly describe sessions that feature an individual perspective, BHS ETs perceive courses that focus on the distribution of standardised practices. In these latter, compulsory courses, attention is given to the uniformity of participants: They are not only from BHS, but from one specific type of BHS. BHS ETs furthermore benefit from courses that feature official guidelines of teaching and provide a student focus through envisaging a particular level of student skill or need. However, the teachers do commonly not require the focus on their particular group of students. In terms of effective features, BHS teachers deviate from AHS teachers in that they prefer courses that are interesting, informative, entertaining, and contain compressed information. This is important for their motivation. In contrast to this, AHS ETs prefer deliberate participation in courses that respond to their beliefs and feature topics that they determine themselves as important for their further development. These courses sometimes allow the exchange between participants from different school types and commonly focus on teachers' own students through artefacts. Special teacher characteristics are envisaged and responded to through being attentive to different developmental stages. Apart from some common perceptions of effective features,

AHS ETs name one quality of TPD leaders as highly effective, i.e. that they are didactically competent and generally good teachers. This is expressed through TPD leaders' understanding of their role, teacher learning and teacher needs. The effect it has on teacher learning is on the one hand a powerful learning environment and on the other hand they function as a role model for the teachers and induce role reflection. Many of the above features are highlighted as contributing factors to teacher empowerment, another feature mainly highlighted by AHS ETs.

Opposing AHS and BHS ETs' preferences, the particularities of the two school types are apparent. BHSs have more specific curricula and are structured more hierarchically. Presumably due to this, teachers appreciate courses that feature standardised practices for a particular level of students. On the other hand, AHS teachers are free in most curriculum implementation choices and have to find their own manner of teaching. This could be the reason why they seek exemplary teachers as role models and participate in courses that allow them to develop towards their own goals.

V.3) **Discussion**

Hypothesis I

The extraction of the two common storylines and the application of the different lenses reveal that the assumptions of Hypothesis I cannot entirely be corroborated. As expected, the isolated nature of effective features does not receive support from the narrations of teachers: The strong interconnection amongst features is corroborated, which supports most recent arguments for multi-method and multi-dimensional design formats in TPD effectiveness research. However, some deviations from effective features in MSTPD are encountered and form patterns through which they can be explained, indicating that the underlying assumption towards the uniformity of teacher needs and perceptions of effective TPD is faulty.

Through the consideration of the interconnectedness of effective principles in relation to the outcome they affect, a more holistic approach to TPD effectiveness is pursued. This approach also accounts for features that previously have been overlooked, e.g. the importance of the creation of a safe environment for learning and competent TPD leaders that can provide multiple opportunities for learning (i.e. the lessons they provide, the number of perspectives they include, their own persona and teaching, etc.). Both these principles encompass several other features, some of which are mentioned by the literature. For example, the effectiveness of the quality of TPD leaders is as of yet in a tentative state according to international TPD

effectiveness research, but some of the aspects that they can provide in their sessions are ranked amongst the most effective features, i.e. the inclusion of multiple perspectives. On the other hand, TPD leaders functioning as role models of good teaching has been entirely overlooked by international TPD effectiveness research. Therefore, the adoption of a holistic, multi-dimensional approach for the investigation of TPD courses is highly supported.

A further interesting aspect is discovered when intending to connect the clusters of principles to particular effects and gains in learning. The findings of this part of the analysis are more superficial than of other parts due to the fact that the analysis cannot rely on in-depth answers. When directly asked about the effects of the sessions, teachers displayed considerable difficulties in associating the courses that they viewed as highly effective for their teacher learning with actual gains for their teaching, personality and professionalism, and were generally incapable of tying their learning to students' outcomes. This fact can be related to one of the findings that is commented on in Chapter III.1. It is revealed that the Austrian TPD system operates in the complete absence of measures to assure the transfer of teacher learning to practice. Presumably due to the lack of these measures and follow-up, the assurance of actual learning and development of teachers through TPD has lost importance. This is to say, teacher expectations when participating in TPD revolve around some change in their teaching practice or small-scale gains of knowledge, but due to the little focus on quality assurance concerning teacher learning, teachers themselves are in turn ignorant to the changes in their students' learning. Hence, the concatenation of the two clusters of features with reliable outcomes of teacher, student and staff outcomes is merely superficial and has to be put under further scrutiny.

In terms of the second aspect of Hypothesis I, the uniformity of teachers in their perception of effective principles of TPD, further caution is asserted. The application of lenses focussing on particular teacher characteristics reveals significant differences in their needs. The argument for the existence of developmental stages and their determination of teachers' needs and readiness to learn receives evidence through this study. Similar to Antoniou & Kyriakides (2012), teachers' different years of teaching determine some of their choices and preferences: The three longest serving ETs choose TPD sessions that do not scratch the surface of their professional persona or conduct but focus on up-dating their skills. Presumably, they feel strengthened in their role through the considerable amount of years of experience and do not feel the need to question or change something that is working for them. All the other participants of the study highly appreciate the engagement of their notion of professionalism and professional conduct and seek their own empowerment. The shortest

serving teachers display more insecurity towards their professional role and some aspects of teacher knowledge. Especially the longest and shortest serving educators express that their needs are not adequately represented in TPD, either through the lack of topics, lack of understanding of their personal resources (i.e. needing time to relax which hinders them from engaging in longer TPD sessions) or lack of comprehension of their state of expertise (i.e. experienced teachers sometimes feel discredited through being told something they already know). Due to this, the recognition and scrutiny of developmental stages of ETs is advocated by this paper, especially in the areas where it affects the provision of TPD contents.

On the whole, Hypothesis I cannot be validated due to two reasons. Firstly, the isolated nature of principles of MSTPD effectiveness research does not allow systematic comparison with the clusters of effective found in this study. Therefore, the question whether maths and science teachers are similar to ETs in their professional development needs remains unanswered. However, the strong support for high-quality TPD leaders and their function as role-models can indicate differences. In the interviews, teachers relate that observing their TPD leaders who were all good leaders induced their role reflection, provided them with ideas of how to deal with resistance, and motivated them to develop their professional persona. Hence, the potential of observation as a TPD type and the importance of the quality of TPD leaders require more detailed consideration in future research.

Secondly, the matter of uniformity of teachers regarding their needs as addressed by Hypothesis I is questionable. At least two factors seem to influence teachers in their perception of the effectiveness of TPD, which are their years of experience on the one hand, and the school type they teach in on the other hand. The influences that these aspects assert appear in several forms and range from preferred contents to types of TPD and features that are crucial to particular teachers' learning. Because of the finding that teacher learning is subject to these multiple influences determined by teacher characteristics, a more structured and large-scale investigation of these factors is suggested for future research.

Hypothesis II

The second hypothesis that guides this analysis assumes that the majority of ETs are generally dissatisfied with their ETPD, in particular its contents and the organisation of its sessions. Indeed, the majority of interviewees give a mainly negative description of the current TPD offer when responding to Question IV. Considering teachers' opinion on the general TPD offer (Question IV) and the positive and negative influences on their teaching and themselves (Questions Va and Vb), the essence of their dissatisfaction assumes shape.

Teachers readily agree that the TPD offer especially of the larger Viennese area is vast. While some appreciate the abundance of courses and topics, the majority of ETs criticises the range in the quality of courses, the repetitive nature of the offer in general, the cancellation of interesting courses and the shortening of sessions due to budget cuts. To ensure the quality of their development, some teachers have become increasingly selective and exclusively attend courses where they have prior recommendations. Other teachers are overwhelmed by the abundance of courses and do not invest time in reading it at all. Not only can the vast offer of courses cause discouragement to enrol but also can the difficult registration process, as Doris ascertains: “[D]er Anmeldemodus ist furchtbar. Ich habe das Gefühl, man will gar nicht, dass wir uns anmelden” (Doris, T186). Only Beate is entirely satisfied with her TPD and explains that the specific BHS school type HAK collaborates continuously with the KPHWK to explore HAK teachers' needs and determine the topics that respond to them. However, this demand and supply system apparently only exists or is as effective in this specific school, since the other two HAK teachers Carola and Emil differ in their perception of the response to their needs.

Hypothesis II relates the dissatisfaction of ETs partly to the discrepancies between the TPD contents extracted from the framework of teacher professionalism and the actual topics on offer (Chapter III.2). In the comparison, predominantly Domains II to VI are found to be insufficiently featured. In the interviews, ETs express difficulties with issues that correspond to Domain II, i.e. their awareness of professional conduct as expressed through role vagueness, setting boundaries and (mental) health issues, and Domain IV, i.e. their ability to draw distinctions in their teaching and provide individual learning opportunities for heterogeneous groups. The most burdening aspects of these two domains are:

- Domain II
 - ◆ Developing and maintaining role boundaries (Especially with younger pupils and when you teach main subjects, you develop a quite close relationship and get to know learners' problems: The scope of action that a teacher's role allows is often not as rewarding as embodying a different, more parental role.)
 - ◆ Managing the additional tasks that encompass teaching (Correcting homework and written output and generally using the time for organisational tasks outside the classroom effectively are obstacles for some teachers.)
 - ◆ Dealing with the years before retirement (Teaching is a time and emotionally intense occupation that increasingly burdens teachers close to retirement. They display difficulty to cope with the high noise level and need more time to get their mind off

the job.)

- Domain IV
 - ◆ Working with a large number of pupils in one class;
 - ◆ Teaching a heterogeneous population of learners, especially Year 9 classes that often dispose of a broad variation in terms of knowledge and skill;
 - ◆ Reaching learners in puberty with their teaching;
 - ◆ Responding to the increasing need for a general education of pupils, i.e. values, manners, respect; and therapeutic needs.

Other aspects of need include different, more collaborative TPD types and the fostering of personal mastery. TPD that focusses on a particular group of teachers (i.e. the development of teachers from one class or subject, also during summer time) or specific preferences of ETs to learn (i.e. peer-observation, English conversation groups, supervision) is mentioned, alongside with the need of more methodology and content knowledge. These needs belong to Domain III, efficiency of cooperation, and Domain V, individual capabilities, respectively.

The second aspect that produces dissatisfaction with ETPD according to Hypothesis II is the organisation of courses. Apart from the difficult, not user-friendly registration process, the setting and timing of ETPD is criticised. Due to the fact that the sessions are always at different locations and that their duration is shortened, a hectic, stressful environment is created. Time for learning is often not given because commonly TPD is scheduled during the workday and teachers have to work more either before or after the session, which occupies their minds. Secondly, ETs perceive that the sessions are usually during the most stressful times of the year. There is almost no offer in the beginning or at the end of the academic year, let alone summer holidays. Whereas some are hesitant towards TPD during the holidays, others would greatly appreciate courses during that period because it would give them more time to focus on their learning.

Hypothesis III

In Schratz et al.'s (2007) framework under Domain VI, the contextualisation of teacher learning is addressed. This contextualisation can refer to courses that feature a content that is especially relevant for ETs, courses that are in English, or courses that focus on a specific learner group. The first two aspects are relevant for Hypothesis III, which, based on the discrepancies found in the comparison of Chapter III.2, assumes that ETs express a need for more focus on their language skills in TPD. Additionally, it is expected that especially BHS ETs appreciate vocabulary training sessions due to the fact that they have to teach English for

Specific Purposes (ESP) but are not educated during their degree for that end.

All interviewed ETs state that providing language improvement courses is a sensible idea, but they themselves do not need help because their language skills suffice for the purpose. Interestingly, ETs are surprised by the question and seem to believe that offering these courses is utopian. This attitude can be traced back to four circumstances according to the interview data: Firstly, they have never encountered language improvement courses as such in formal TPD offers. The language improvement activities they are exposed to in TPD are listening to native speaking leaders and/or engaging in contents that are especially relevant for their teaching. Therefore, the idea of language improvement courses seems distant to them and they cannot imagine a way for its institutionalisation.

The second reason for their surprised reaction is their belief that language improvement courses can only be effective if they are conducted in a country where the language is officially spoken. This implies the engagement of high financial and time resources. The first is doubtful under consideration of the cuts in the budget of formal TPD, and the second is often unfeasible for teachers with a family. The common conclusion of interviewees is that language development courses in English speaking countries should be supported financially and offered on a deliberate basis for in-service teachers, and that staying for a longer time in an English-speaking country should be obligatory for pre-service teachers.

Thirdly, support for their language maintenance and development is not perceived a priority due to the fact that English is a present language in media and in the Austrian society. Therefore, the language is featured in theatre plays, films in cinemas, books, conversation groups and the radio. Additionally, the internet gives access to a broad range of opportunities for engagement with the language. Due to this, language improvement is not a particular need for ETs. Interestingly, one of the interviewees teaches a second foreign language and provides a further perspective on this matter. The teacher explains that language improvement courses are of need for teachers, but that due to the restricted offer, teachers have sought other forms of fulfilling their needs. However, this is only satisfyingly possible with the English language due to its status in the society and media, but with second foreign languages they encounter graver difficulties to stay up-to-date. Thus, ETs do display of the need for language improvement but are surprised by the suggestion of language improvement courses because it is remote to their experience with TPD courses and they have come to believe that maintenance of their language skills is not the responsibility of TPD: Teachers believe that language improvement is their personal matter.

This belief addresses the fourth reason why ETs do not expect support regarding their

language skills from formal TPD courses. Despite the fact that they attend TPD for receiving knowledge, they differentiate between the kinds of knowledge that should be conveyed in TPD sessions, i.e. they expect fostering knowledge and skills in methodology, pedagogy, content and pedagogical content, but not in their language performance skills. Some of the teachers invest a considerable amount of money and time into the maintenance of their language skills in the form of several annual visits to an English-speaking country, enrolling in language and/or methodology improvement courses in these countries, or surrounding themselves with English artefacts. In spite of these personal investments into their professionalisation, teachers do commonly not complain about it because it is their passion. They view engaging with the foreign language as their hobby and do not expect any refunding. Whilst this enthusiasm towards their work is certainly beneficial for their job as teacher, it cannot legitimate the little endeavour of official TPD providers to foster ETs' language skills. Without a doubt, ETs' language performance is crucial to their professionalism. As the interviewees readily ascertain, it enhances the efficiency of their teaching and contributes to pupils respecting them. Moreover, it is a sign of the awareness of teachers towards their responsibilities, since they are an important connection between English-speaking societies and the pupils.

Hypothesis IV

Teacher isolation is a buzzword in current discussions regarding educational reform endeavours. For TPD, teacher isolation is hazardous because it is opposed to the social nature of learning. In line with this argumentation, current tendencies in Austrian TPD aim at fostering collegial ties and the development of groups of teachers for the purpose of better collaboration and thereby professionalisation. In this light, Hypothesis IV assumes that ETs corroborate the issue of teacher isolation, appreciate the present small-scale collaboration with their colleagues and express the wish to form more professional ties with their peers in order to exploit the full potential of their colleagues and create a rich learning environment.

Amongst the interviewed teachers, being isolated in the classroom is not a major issue. It is a predominant problem in conversations with parents in which a third opinion on specific classroom incidents would often be helpful. Apart from that, teachers comment that they like their jobs and the freedom they have in teaching according to their professional beliefs. This is to say, teacher isolation is reported to be only a marginal issue for the interviewees.

One of the most difficult challenges for teachers is the frequency with which policy changes have to be implemented. Not only the constant flow of expected adaptations of their

teaching is demanding, but also the profundity of change that these new policies require are challenging, e.g. a current novelty in the Austrian education system is the implementation of a centralised school leaving exam that is based on new test formats and requires students to perform different tasks than before. For some teachers, this means that they have to redesign their teaching, their materials, their assessment, their way of thinking and the kind of performance they demand from their pupils. The interviewees fear that the implementation of these changes will have negative influences on their teaching. They report that too little prior information on policy changes and too few accompanying staff and teacher development sessions are provided. One remedy for these overwhelming tasks can be facing the novelties together as a group of teachers. However, peer collaboration is often loosely structured in the schools of the interviewees, and generally not seen as a form of TPD but as a way to exchange material for teaching.

Teachers generally appreciate sharing their material with colleagues. This exchange is mainly based on sympathy and professional like-mindedness with a particular colleague and conducted in an informal way. Systematic exchange via specific internet platforms or folders in school is found only for certain topics, i.e. the new Matura. ETs are generally of the opinion that they are overwhelmed by material and do not need further exchange except on new topics. A second aspect of peer collaboration, i.e. the shared solving of problems, is conducted on an equally small and unstructured scale. It is mainly present in smaller schools or amongst teachers who have worked together for a considerable amount of time and predominantly takes place during breaks. The input from these short episodes is sometimes limited, since it is often a set group of colleagues who share materials while new ideas and perspectives from other teachers are missing. On the whole, there is evidence that teachers appreciate learning from their colleagues and award it such importance that despite the fact that it is not offered formally, they seek it informally.

More evidence regarding this fact is found in teachers' perception of the importance of group development in their TPD. ETs state that the group of participants are a crucial factor in their professional development, and that their learning was considerably more effective if a good atmosphere amongst participants was procured. Therefore, it can be argued that collegial support and staff development are essential in ETPD, and the implementation of collegial learning through systematic SCHILFs and Professional Learning Communities will most likely yield positive results.

V.4) **Conclusion Chapter V**

The empirical study commented on in this chapter was undertaken in order to find the perspective of some upper secondary Austrian English teachers on effective TPD. Eight teachers in total were asked to report of the nature of one TPD session that they perceived effective for their own learning. Data was collected through engaging the participants in a narrative, loosely guided interview that focussed on the session itself, its positive and negative aspects, on the effects the teachers experienced while participating and afterwards, on their opinion of the current offer of TPD available to them, and on the most salient positive and negative influences on their work in general. These interviews served as the basis to answer the four research questions.

The predominant endeavour to undertake this empirical study was to find if the small sample of Austrian ETs corroborate findings in MSTPD. Chapter IV elaborates on some investigated features that reportedly render TPD effective for these kinds of teachers. It is also pointed out that most recent advances in the field propose the departure from considering TPD features in an isolated manner to investigating their concatenation. Support for this argumentation was found in the data of the empirical study, since it proved impossible to extract one single feature as effective and relate a specific outcome to it. Much rather, teachers reported that features were strongly interdependent and produced a particular outcome only in cooperation with each other. Two sets of effective courses and outcomes were encountered in the storylines of the eight teachers: The first entails transfer to the classroom and enables ETs to use the respective TPD content, and a second one which goes beyond the first one and additionally empowers ETs in their professionalism. Some of the features that aid the effectiveness of type one are good TPD leaders, a well-structured session that uses time effectively, relevance to teaching practice (through the topic, the presented material, etc.), the facilitation of transfer to the classroom, and the narrow focus on a particular content that is in line with current movements in technology, policy, or methodology. For the second type, an increasing importance of the abilities of TPD leaders to create a safe environment is noted, alongside with their social competences and position as a teaching role-model. Additionally, reflection and multiple perspectives on the content as well as a group that shares similar parameters (e.g. years of experience, school type, like-mindedness, etc.) benefit the learning experience in type two.

On the whole, a difference between maths and science teachers' and English teachers' perceptions as regarding effective TPD have been encountered. Whether these differences are due to the subject, a different educational culture, etc. has to be put under further scrutiny.

VI) CONCLUSION

In the Austrian educational landscape, calls for reform have been fierce in the last decade. Considerable effort has been put into ameliorating the educational system, which has led to the continuous release of policy changes and pressure from top-down entities to adapt teaching to new standards. The implementation of these demands is accompanied by more or less systematic staff and teacher professional development, which renders teacher professional development (TPD) a more vital tool in reform endeavours than ever before. Shockingly, international studies like e.g. *TALIS* report that Austrian teachers are more often than not dissatisfied with their TPD sessions, and state that opportunities for their learning are sometimes provided in more fruitful ways by informal and/or non-financially-supported TPD activities. These reports call for an investigation of TPD, and most importantly the pursuit of the question how sessions can be designed to induce the learning of teachers, and in turn of pupils and of the profession.

The investigation in this paper pursues three research questions which aim at shedding light at different aspects of TPD.

- (I) In the Austrian educational system, what is TPD, and what are its goals?
- (II) How are these goals achieved, i.e. from (a) an international and (b) Austrian perspective, which features make (E)TPD effective, and what kind of change do they effect?
- (III) Is PD for English teachers different from other subjects, and should it be different?

In pursuit of answering these questions, literature is reviewed and two empirical studies are conducted. The first empirical study, of minor extent, investigates the promotion of a current Austrian framework of teacher professionalism in the formal Viennese offer of English TPD courses. The second empirical study uses interviews with eight Austrian upper secondary English teachers (ETs) in order to shed light on perceived effective TPD courses.

In response to research question I, it can be concluded that TPD is commonly understood as the institutionalisation of in-service teacher learning by officially assigned providers. The underlying theory of endeavours to develop teachers in their professionalism is social constructivism, in that TPD often relies on the group of participants for the translation of learning to practice. The goal that TPD pursues in Austria is loosely given with the professionalisation of teachers. It remains unclear which framework of professionalism should be supported, nor is it specified whether the official view of professionalism is associated with managerialism or a more autonomous, independent notion of teaching professionalism. A

solution to this problem of vagueness can be found in the work of some Austrian educational scholars who designed a framework of teaching professionalism. The framework is divided into six domains that address different spheres of professionals, e.g. their personality, the collaboration amongst peers, their individual capabilities and kinds of knowledge, etc. With the help of this framework, a comparison between the formal TPD offer, i.e. the courses offered by the official providers Pädagogische Hochschule Wien (PHW) and Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPHWK), and the theoretical framework that supposedly forms the basis of their offer is conducted. The juxtaposition reveals that the domains of professional teaching are all covered, albeit to varying degrees. Whereas domains regarding factual and methodological knowledge are covered more extensively, topics such as peer collaboration or the teaching persona receive less attention. These discrepancies can be part of the reason why Austrian upper secondary teachers perceive their TPD offer as more dissatisfying than their primary school and lower-secondary school colleagues. Additionally, the lack of a supply and demand system or a measure for quality assessment allows for the random provision of courses that display a considerable range in terms of quality. Nonetheless, Austrian teachers do in their majority attend formal TPD, although the duration of their engagement in this kind of teacher learning is below the international average according to *TALIS*. This can indicate that teachers are highly selective in their attendance of TPD but still do encounter courses that respond to their needs. A further possible reason for the low participation is the little time that teachers have for attending TPD that is often far away from their school and home location. Moreover, the Austrian TPD offer is criticised for its difficult registration process and the predominant focus on one single TPD type, the Workshop. The latter criticism highlights another instance of disregard of teacher needs: It is found that other TPD types such as Qualification Programmes and Individual and Collaborative Research exert much higher effects on teacher learning than the Workshop. Nonetheless, these types of TPD are not offered by official providers and often have to be financed by the participating individual, despite the fact that they benefit their occupational engagement. On the whole, it can be argued that the goal of formal TPD, i.e. the professionalisation of teachers, is compromised by three aspects, firstly by sometimes inadequate topics, secondly by organisational obstacles such as the location, timing and registration process, and thirdly by relying on a type of TPD that restricts the possible intensity of teacher learning.

Despite these difficulties, institutionalised teacher learning is recognised as a vital tool in national and international reform and quality assurance endeavours. Therefore, increasing

attention has been given to the improvement of formal TPD, which has resulted in investigations into effective features of teacher development sessions. In the international field of TPD effectiveness research, especially the offer for maths and science teachers has been scrutinised (research question IIa). The findings these endeavours have yielded so far are broad, however isolated in nature. Effective features are categorised into four groups, the context and the content of the learning opportunity, the activities that are engaged to promote learning, and the structure of the learning process in the session as well as on the larger scale of life-long learning. The literature places great stress on the careful inclusion of teachers' occupational environment and their beliefs, particular activities that have been found to induce larger-scale learning, the planning for and fostering of transfer to practice, as well as the assurance of sustainability through follow-ups. It is ascertained that these findings have to be viewed as tentative, since scholars are increasingly of the opinion that an approach to TPD effectiveness research has to go beyond investigating isolated features and place more importance on the interconnectedness of principles. This change of research design is presumably a result of the difficulty to isolate features from another and assign one particular outcome to them.

The perspective on effective TPD that is provided through the second empirical study reveals deviations of Austrian ETs from international findings in their perception of fruitful teacher learning (research question IIb). The interviewees perceive effective learning to be the result of a cluster of interrelated principles. Extracting the storylines of the interviews, two different clusters become apparent, which can mainly be distinguished through their outcome. The first cluster induces learning that is similar to teacher training, i.e. the acquisition of methods and activities without substantial engagement with underlying theories and without profound change. These courses are shorter in duration, focus mainly on content knowledge and are loosely related to the classes of the participating teachers through the focus on the particular level of learners. The activity that is included to promote learning is the approach of the topic from multiple perspectives, e.g. the perspective of learners, teachers, colleagues, etc. Interestingly, this type of course does not have to concur with teachers' beliefs.

In contrast to this, one of the most important aspects of the second cluster of principles is precisely the concurrence with teachers' beliefs, and teachers' prior engagement with the topic and/or identification of the courses' goals as personal goals of development. Presumably due to this, teachers report larger changes in their attitudes towards teaching and learning, and their role as teachers. The courses are generally of longer duration and focus on the establishment of an enabling learning environment. This can be procured through a secluded

location; a competent, didactically experienced TPD leader and a group of participants who display of common concerns and/or developmental stages, a shared learning background, and/or the same school of employment. Catering for these contextual features allows more fruitful learning and especially the continuance of learning. Good group ties and the employment in the same school can result in future loose or intense collaborations, follow-ups of the learning of the particular session, and a more enabling teaching environment. The personal gains from these sessions revolve around deep reflections that can result in a larger process of change of teaching practices and the teacher's role.

Unfortunately, the investigation into the actual effects of both courses remains on a superficial basis and does not go beyond self-reported impacts on teachers. Further instruments have to be engaged to evaluate the effect of these courses on pupils' learning, the school, and the profession. Moreover, it has to be investigated whether these deviations regarding the perceptions of features that render TPD effective are due to a particular teaching subject or educational culture. Since the way of teaching maths and sciences is essentially different from teaching a foreign language, teacher needs and perceptions could be different and explain the deviations. On the other hand, the importance of the teacher's own experiences as a learner must not be underestimated. These experiences are highly dependent on a particular educational culture and its understanding of the purpose of education. In a nutshell, more research on other Austrian teachers' TPD preferences and international EFL teachers' perspectives concerning effective opportunities for teacher learning are of need.

The specific group of EFL teachers are of further interest for the investigation in this paper, and especially the question whether they are different in their needs concerning TPD (research question III). It is found that the offer of PD for English teachers is not different from other subjects, except for the fact that there are some courses provided exclusively for ETs. However, these courses do not focus on general language improvement or ESP for ETs but mainly on cultural or literature contents and new, fancy methods.

Language improvement is interestingly not a major concern of interviewed ETs, since they perceive their skills as sufficing for the teaching purpose and do generally not attribute the task of fostering their language skills to formal TPD. Due to the fact that they are passionate about the English language and culture, they invest a great amount of financial and time resources into the development and maintenance of this aspect of their professionalism.

On the whole, it can be concluded that the form of PD for English teachers is at present not different from other subject teachers' PD. However, reasons why it should be different from other subject teachers' development accumulate. Firstly, despite the fact that ETs do not

perceive it as a nuisance, the selective catering to English teachers' needs by official entities is discovered. Particularly interesting is the finding that the maintenance of ETs' language performance is their personal obligation that they have to cater for throughout their professional lives. They have to go to great lengths to maintain their proficiency in the subject they teach. Secondly, the results from the second empirical study reveal considerable differences in ETs' perceptions of powerful learning opportunities, which indicates further research in this field and proposes the adaptation of ETPD according to these findings.

BIBLIOGRAPHY

- Adey, P. 2006. "A model for the professional development of teachers of thinking". *Thinking Skills and Creativity*. 1, 49-56.
- Adey, P. et al. 2004. *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- AG EPIK. n.d. *Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext. Domänen der Lehrer/innen/professionalität*. Im Auftrag des bm:ukk. <http://epik.schule.at/index.php> (16.06.2013)
- AK Oberösterreich. 2013. *BMHS – weiterführende berufsbildende Schulen*. Linz. <http://www.arbeiterkammer.com/online/bmhs-28252.html> (21.03.2013)
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. 2012. "A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes". *Teaching and Teacher Education*. 29 (2013); 1-12.
- Árias Soto, L.D. et al. 2011. "ICT in the professional development of EFL teachers: perceptions and challenges". *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*. 33, 25-42.
- Bathmaker, A. & Avis, J. 2012. "Inbound, outbound or peripheral: the impact of discourses of 'organisational' professionalism on becoming a teacher in English further education". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 1-18.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996 *Teacher development: a model from science education*. London: Falmer Press.
- Berliner, D. 1992. "Expertise in teaching". In F. Oser et al. (eds.). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass. 227-249.
- BMUKK – Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2007. *Erlass zur LehrerInnenfort- und -weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 20/2007. Wien. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_20.xml (12.06.2013)
- BMUKK – Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2013. *Pädagogische Hochschulen in Österreich*. Wien. <https://www.ph-online.ac.at/> (21.03.2013)
- BMUKK & BMWF – Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bildungsministerium für Wissenschaft und Forschung. 2010. *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht*. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (03.12.2012)
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. 2011. "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs". *System*. 39(3), 370-380.

- Borko, H. 2004. "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain". *Educational Researcher*. 33(8), 3-15.
- Borko, H; et al. 2010. "Contemporary Approaches to Teacher Professional Development". In Penelope Peterson et al (eds.). *International Encyclopedia of Education*. (3rd edition). Amsterdam/Boston: Elsevier, 548-556.
- Bransford, J. et al. (eds). 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. (Expanded Edition). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bransford, J. et al. 2005. "Theories of Learning and Their Roles in Teaching". In Linda Darling-Hammond; et al. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass. 40-87.
- Bundeslehrer-
[http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?
Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008205](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008205) (05.06.2013) 1965.
- Cochran-Smith, M. (ed.). 2005. *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (4th edition). Washington DC: American Educational Research Association.
- Cuddapah, J.L. & Clayton, C.D. 2011. "Using Wenger's Communities of Practice to Explore a New Teacher Cohort". *Journal of Teacher Education*. 62(1), 62-75.
- Cullen, R. 1994. "Incorporating a language improvement component in teacher training programmes". *ELT Journal*. 48(2), 162-172.
- Darling-Hammond, L. 2006. *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (eds.). 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. (1st edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (eds.). 1999. *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dayoub, R. & Bashiruddin, A. 2012. "Exploring English-language teachers' professional development in developing countries: cases from Syria and Pakistan". *Professional Development in Education*. 38(4), 589-611.
- Desimone, L.M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures". *Educational Researcher*. 38(3), 181-199.
- Desimone, L.M. et al. 2002. "Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24(2), 81-112.

- Dierckx de Casterlé, B. et al. 2011. "QUAGOL: A guide for qualitative data analysis". *International Journal of Nursing Studies*. 49, 360-371.
- Evans, L. 2008. "Professionalism, professionalism and the development of education professionals". *British Journal of Educational Studies*. 56(1), 20-38).
- Feiman-Nemser, S. 2001. "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*. 103(6), 1013–1055.
- Fraser, C.; et al. 2007. "Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models". *Journal of In-Service Education*. 33(2), 153-169.
- Garet, M.S. et al. 1999. "Designing Effective Professional Development: Lessons from the Eisenhower Program [and] Technical Appendices". Washington D.C. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442634.pdf> (06.11.12)
- Garet, M.S. et al. 2001. "What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers". *American Educational Research Journal*. 38(4), 915-945.
- Gray, C. et al. 2007. "Integrating ICT into classroom practice in modern language foreign teaching in England: Making the room for teachers' voices". *European Journal of Teacher Education*. 30(4), 407-429.
- Hargreaves, A. 2000. "Four ages of professionalism and professional learning". *Teachers and Teaching*. 6(2), 151-182.
- Hawley, W.D. & Valli, L. 1999. "The Essentials of Effective Professional Development". In L. Darling-Hammond, et al. (eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 127-150.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). 2013. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Huang, Y. 2007. "How teachers develop their professional knowledge in English study group in Taiwan". *Educational Research and Review*. 2(3), 36-45.
- Hunzicker, J. 2010. "Effective professional development for teachers: a checklist". *Professional Development in Education*. 37(2), 177-179.
- Johnson, K.E. & Golombek, P.B. (eds.). 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karimi (Allvar), M. N. 2011. "The Effects of professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy". *Australian Journal of Teacher Education*. 36(6), 50-62.
- Kennedy, A. 2005. "Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis". *Journal of In-service Education*. 31(2), 235-250.

- Kennedy, A. 2011. "Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers". *European Journal of Teacher Education*. 34(1), 25-41.
- KPHWK – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. *SCHILF / SCHÜLF*. <http://www.kphvie.ac.at/fort-weiterbildung/krems/schilfschuelf.html> (14.03.13)
- KPHWK – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. 2013a. *Fort- und Weiterbildung. AHS – Wien. Programm 2013/2014*. http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Service_Downloads/ebooks/ahs_wien_kph_fw_2013_weblink_finalV3/HTML/index.html#/10/ (15.07.13)
- KPHWK – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. 2013b. *Fort- und Weiterbildung. BBS – Wien. Programm 2013/2014*. http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Service_Downloads/ebooks/bbs_wien_kph_weblink_finalV3_30-04-2013/HTML/index.html (15.07.13)
- Kyriakides L. et al. 2009. "Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development". *Teaching and Teacher Education*. 25(1), 12-23.
- Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz. 1984. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549> (05.06.2013)
- Lange, D. 1990. "A blueprint for a teacher development program". In J. C. Richards & D. Nunan (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 245-268.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavender, S. 2002. "Towards a framework for language improvement within short in-service teacher development programmes". In Hugh Trappes-Lomas and Gibson Ferguson. (eds.). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. 237-250.
- Lee, I. 2010. "Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers". *Journal of Second Language Writing*. 19(3), 143-157.
- Leung, C. 2009. "Second Language Teacher Professionalism". In A. Burns and J. C. Richards (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 49-58.
- Lipowsky, F. 2010. "Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung". In F. Müller et al. (eds.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. 39-58.
- Liu, M. 2011. "Discussing teaching videocases online: Perspectives of preservice and inservice EFL teachers in Taiwan". *Computers & Education*. 59(1), 120-133.

- Mann, S. 2005. "The language teacher's development". *Language Teaching*. 38(3), 103-118.
- Neuweg, G. H. 2011. "Lehrer/innen/bildung in Österreich. Bestandsaufnahme und Empfehlungen". Paper presented at the Workshop "Professionalisierung der/durch Lehrer/innen/bildung" of ARGE Bildung und Ausbildung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, Festsaal der Diplomatischen Akademie, Wien, 16.05.2011.
- Nestor, I. & Weidinger, N. 2007. "Professionelle Lerngemeinschaften – ein Fall für die Lehrerfortbildung?!". In Dietlind Fischer (ed.). *Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen*. Berlin: Lit. Verlag. 129-136.
- Nicolaidis, K. & Mattheoudakis, M. 2008. "Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers". *European Journal of Teacher Education*. 31(3), 279-292.
- Nishino, T. 2012. "Multi-membership in Communities of Practice: An EFL Teacher's Professional Development". *Teaching English as a Second or Foreign Language. The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*. 16(2), 1-21.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/43023606.pdf> (23.10.12)
- OECD. 2010a. *PISA 2009 Results: Executive Summary (Figure 1 only)*. <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf> (25.04.2013)
- OECD. 2010b. *TALIS Database. Chapter 3 The Professional development of teachers*. <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201> (25.03.2013)
- Opfer, D. & Pedder, D. 2011. "Conceptualizing Teacher Professional Learning". *Review of Educational Research*. 81(3), 376-407.
- PHW – Pädagogische Hochschule Wien. 2013a. *Fort- und Weiterbildungsangebot Wintersemester 2013/2014*. http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Dokumente/Allgemeines/VZ_FB_WS_2013-14_Stand_20-03-2013.pdf (18.07.13)
- PHW – Pädagogische Hochschule Wien. 2013b. *PH-Online. Lehrveranstaltungen* <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/webnav.ini> (10.08.13).
- Rechnungshof. 2007. "Lehrerfortbildung". *Bericht des Rechnungshofes*. 4 (reprint), 71-93. http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2007/berichte/teilberichte/bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf (21.03.2013)
- Rechnungshof. 2008. "Lehrerfortbildung; Follow-up-Überprüfung". *Bericht des Rechnungshofes*. 11, 123-129. http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_11/bund_2008_11_5.pdf (22.03.2013)
- Rechtsinformationssystem Bundeskanzleramt. 2013. *Bundesgesetz vom 7. Juli 1976 betreffend die Vereinheitlichung des Urlaubsrechtes und die Einführung einer*

Pflegefreistellung. Gesamte Rechtsvorschrift für Urlaubsgesetz, Fassung vom 26.04.2013.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008376/Urlaubsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2026.04.2013.pdf> (26.04.2013)

- Richards, J.C. (ed.). 1990. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Farrell, T.S.C. 2005. *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (ed.). 2002. *Handbook of research on teaching*. (4th edition). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Richardson, V. & Placier, P. 2002. "Teacher Change". In Virginia Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*. (4th edition). Washington, D.C.: American Educational Research Association, 905-947.
- Sachs, J. 1999. "Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes". Paper presented at AARE Conference Melbourne, University of Sydney, Sydney, November 1999.
- Schmich, J. & Schreiner, C. (eds.). 2010. *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*. Graz: Leykam.
- Schmid, K. 2005. "Lehrerweiterbildung im internationalen Vergleich". *ibw-Mitteilungen*. 2. 1-4.
- Schratz, M. et al. 2007. "Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung". In Kraler, C.; Schratz, M. (eds.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 123-137.
- Schreiner, C. & Schwantner, U. (eds.). 2010. *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- Schulunterrichtsgesetz. 1986. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (05.06.2013)
- Shawer, S. 2010. "Classroom-level teacher professional development and satisfaction: teachers learn in the context of classroom-level curriculum development". *Professional Development in Education*. 36(4), 597-620.
- Shulman, L.S. 1998. "Theory, Practice, and the Education of Professionals". *The Elementary School Journal*. 98(5), 511-526.
- Stein, M.K. et al. 1999. "The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways". *Harvard Educational Review*. 69(3), 237-269.

- Stephens, P. et al. 2004. "Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals". *Comparative Education*. 40(1), 109-130.
- Sykes, Gary. 1999. "Teacher and Student Learning". In Linda Darling-Hammond, et al. (eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 151-179.
- Timperley, H. et al. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES> (25.11.12)
- Weber, M. 1968. *Economy and society*. New York: Bedminster Press.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentner & Havranek (eds.). 2000. *LehrerIn 2000. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung*. Wien. <https://www.gmxattachments.net/de/cgi/g.fcgi/mail/print/attachment?mid=babgebb.1351069861.10622.2ddawmtsyb.74&uid=NjUyOIghSzg3M7iW%2FjUxoqYxNIHrJQnk> (23.10.12)
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witzel, A. 1982. *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Zhang, W. 2008. "In Search of English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Knowledge of Vocabulary Instruction". Dissertation, Department of Applied Linguistics and English as a Second Language, Georgia State University. http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=alesl_diss (13.01.13)

IMAGES

- AG EPIK – AG Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext. n.d. "Domänen der Lehrer/innen/professionalität". <http://epik.schule.at/> (16.06.2013)
- Timperley et al. 2007. "Framework of depending outcome variables in TPD research". In Helen Timperley et al. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES> (25.11.12); pg. 7.

APPENDIX A: INTERVIEW GUIDE AND CONFIDENTIALITY AGREEMENT

PART A) LEITFADEN FÜRS INTERVIEW

I) Beschreiben Sie bitte einen Englischweiter-/fortbildungskurs den Sie für **effektiv oder gut** halten. Dieser Kurs kann an einer Pädagogischen Hochschule stattgefunden haben, einfach eine Vorlesung gewesen sein, oder auch ein AG-Treffen an der Schule, etc. gewesen sein.

Erzählen Sie bitte einfach!

- Thema + Sprache
- Organisation (TeilnehmerInnen, Ort, etc.)?
- Ablauf (Inhalte, Methoden, etc.)?

Strukturelle Charakteristika:		
	TeilnehmerInnen von der selben Schule/ Schulstufe/ Unterrichtsfach?	Dauer (andauernd und unterstützt → Follow-up?)? Ort? Typ?
Inhaltliche Charakteristika:		
	Informationsreich? Für theoretisches Verständnis gesorgt? (dahintersteckenden Theorien erwähnt?)	Entwicklungsstufe der LehrerInnen miteinbezogen?
	Inhalt? (Schwerpunkt auf <u>wie</u> man <u>was</u> unterrichtet, auf SchülerInnen; vertiefen des Fachwissens oder der Fähigkeiten)	Im Einklang mit den eigenen Unterrichtsvorstellungen, Lehrplan, etc.?
Methodische Charakteristika:		
	LehrerInnen aktiv involviert/zum Lernen angeregt, miteinbezogen?	Bedürfnisse der Lehrpersonen definieren den Inhalt?
	Problemlösen? → kollaborativ/ gemeinschaftlich oder gab Vortragende/r Hilfestellungen?	Schwerpunkt auf Lernenden? (Lehrmaterial thematisiert?)

IIa) **Warum** war dieser Kurs für Sie **effektiv/gut**? Welche Inhalte machten den Kurs hilfreich? **Was half Ihnen weiter?** (2-3 Elemente)

IIb) **In welcher Weise** waren diese Elemente **effektiv**? Welche **Konsequenzen** hatten sie für Sie, oder welche **Auswirkungen** auf Ihren Unterricht? Also, worauf genau wirkten sich die effektiven Aspekte aus?

III) Gab es **irgendwelche Elemente** des Kurses, die Sie als **wenig hilfreich oder sogar besonders nutzlos empfanden**?

IVa) Wenn Sie an Ihren Beruf als LehrerIn denken, welche **2-3 Faktoren** üben den **stärksten negativen Einfluss** auf **Ihren Unterricht oder auf Sie als LehrerIn** aus. Diese Faktoren müssen nicht unbedingt im Bezug zum Unterricht oder der Schule stehen. Also könnten Sie mir die 2-3 Dinge nennen, die Sie als Lehrperson **am meisten beschäftigen**, oder die **Ihr Leben als LehrerIn erschweren**?

→ kein Austausch (Materialien, Rat, etc.) mit KollegInnen?

→ fehlende Unterstützung in der Schule, z.B. wenn Sie Hilfe brauchen/ein Problem haben?

→ Fremdsprachenunterricht – Sprachinput erwünscht?

→ SchülerInnen (Migrationshintergrund? Zunehmende Erziehungsaufgaben?)

IVb) Und was sind die **2-3 Faktoren**, die Ihr **Leben als LehrerIn erheblich verbessern und leichter machen**?

V) Nun möchte ich, dass Sie an die **derzeitigen Weiterbildungsmöglichkeiten** denken. Könnten Sie diese bitte mit **2-3 Phrasen/Adjektiven beschreiben**?

VI) Zum Schluss möchte ich Sie noch fragen, ob Ihnen **irgendetwas einfällt**, dass Sie meinen, noch wichtig ist bei diesem Thema, und das ich vielleicht übersehen habe. Also könnten Sie mir noch irgendeinen Rat geben, bezüglich etwas, **was auch noch wichtig ist in diesem Forschungsrahmen**?

Vielen Dank!

PART B) PERSONAL DATA

Personal Data:

→ Please tick the according box or fill in the information!

➤ I am: male female ➤ I work in a(n): AHS BHS

➤ In total, I have been working as an English teacher for _____ years.
(Please exclude your Unterrichtspraktikum and years of maternity/paternity leave or any other years of absence from teaching.)

➤ Do you assume other roles in the school apart from being a teacher? If yes, please write down how you are otherwise engaged in school?

PART C) CONFIDENTIALITY AGREEMENT

Dear interviewee,

I hereby assure that all the personal data of this interview will be handled confidentially and not given to third parties. Also, any data will be made anonymous.

If you have further questions about the interview or the information given in your interview, please contact me via e-mail under the following adresse: nitsch.k@gmx.at

Your data will be used to investigate the following matters:

- What makes English teacher professional development effective, i.e. what features are relevant to ensure increase in knowledge and skills of teachers, and enhance student outcomes?
- Do Austrian English teachers feel isolated and alone with their problems concerning teaching, and would they appreciate having stronger collegial support?
- What is the attitude of English teachers towards current professional development courses, and would they need stronger content-specific support, i.e. English teachers with the English language, their own proficiency regarding the language, etc.
- Is there a difference concerning all these factors between AHS and BHS teachers?

In the larger context, my diploma thesis is about establishing features of effective English teacher professional development, which are in turn used to promote a model of professional development that is called the Professional Learning Community (PLC). This model promotes in-service teacher learning in schools through the help, support, feedback, and critical reflection of and with colleagues. Also, the professional exchange of expertise, material, and problematic issues are considered an integral part of the model. Furthermore, the support of school leaders and policy makers is decisive, since this model goes hand in hand with large-scale school reforms (i.e. Ganztagschule, LehrerInnenbildung NEU, etc.), and needs to be implemented by experts in a 2-year-long on-going process. During this process, apart from or even before implementing the PLC, the teacher community needs to be strengthened in order to create an appreciative atmosphere amongst teachers that allows for collaborative problem-solving, critical reflection, and professional collaboration.

Thank you for your help!

APPENDIX B: CD WITH TRANSCRIBED INTERVIEWS

Interview I: Anna

1. Interviewerin: Also, darf ich zuerst einmal fragen, hast du immer in der BHS unterrichtet, oder woanders auch?
2. Anna: Mhm, ich habe das Probejahr in der AHS gemacht, Gymnasium [Ort], und dann bin ich eigentlich direkt vermittelt worden an die BHS.
3. I: Und wie viele Jahre unterrichtest du schon als Englischlehrerin?
4. A: Das ist jetzt das zehnte, elfte Jahr.
5. I: okay, wann hast du ungefähr angefangen?
6. A: 2002. Zehn Jahre.
7. I: Genau, das wird jetzt das elfte. Und in der Schule, hast du irgendwelche andere Rollen außer Englischlehrerin?
8. A: Ja, ich bin zuständig für die Öffentlichkeitsarbeit und muss halt Zeitungsberichte schreiben und so Ankündigungen wie Tag der Offenen Tür und solche Geschichten. Da bin ich zuständig.
9. I: Interessant.
10. A: Ja, es ist oft ein bisschen mühsam, weil man keine Rückmeldung bekommt von den Zeitungen, ob sie es gekriegt haben, ob sie's drucken und so.
11. I: Na gut, dann möchte ich gleich zum Hauptteil kommen, und zwar geht's da jetzt um irgendeinen Fortbildungskurs, den du gemacht hast. Es soll am besten ein einziger sein, der irgendwas entweder mit Englischer Methodik oder mit dem Englischunterricht allgemein oder so irgendwas zu tun hat, den du für gut und effektiv gefunden hast. Das kann eine AG-Sitzung da an der Schule gewesen sein, oder an der Pädagogischen Hochschule oder eine Vorlesung, oder was auch immer.
12. A: Ja, an einen Kurs kann ich mich gut erinnern, weil das ist irrsinnig brauchbar gewesen. Das war über cultural awareness in Englisch. Das war von der PH ausgeschrieben, das war ein Fortbildungskurs. Und es waren zwei native speaker da, eine Engländerin, selbst eine Mischung aus Schottin und Inderin, also die Mama und Papa sind jeweils Schottin, ich glaube, sie war die Inderin, oder umgekehrt, ich kann mich nicht mehr genau daran erinnern. Und eine Amerikanerin. Und um die Kulturellen Unterschiede ist es gegangen, wie vermittelt man zum Beispiel, dass Zeichensprache anders ist in verschiedenen Ländern, wie funktioniert das. Und die haben auch teilweise aus eigenen Erfahrungen gesprochen, weil sie in der österreichischen Kultur ziemlich große Aha-Erlebnisse oft gehabt haben, und vor allem die Engländerin, die hat so klasse Sachen gemacht. Das waren dann richtige Rollenspiele teilweise, wo man selbst in die Situation von Schülerinnen versetzt worden ist, und das durchgespielt hat. Wie spürt sich das an, wenn eine Gruppe da ist, die ganz andere Sachen macht, körpersprachlich, alleine in der Begegnung, wie begrüßt man sich, die einen machen es ganz anders als die anderen, und es hat verschiedene Gruppen gegeben, und jeder hat das dann exzessiv überzeichnet dargestellt. Und dann denkt man sich, die spinnen ja, was machen die denn da. Und genauso eben dieses Bewusstsein schaffen, dass eben da kulturelle Unterschiede sind, das war irrsinnig lustig, das war für uns die größte Hetze, und

natürlich, die Sachen, die wir da bekommen haben, die haben wir eins zu eins in den Unterricht mitnehmen können. Und das mache ich fast jedes Mal jetzt, wenn wir cultural awareness machen, mache ich immer diese Rollenspiele, und manche Klassen fahren voll ab drauf, und anderen daugt das überhaupt nicht. Und das ist natürlich dann/

13. I: Ja, das ist immer so. Manche daugt das, manchen nicht.
14. A: Ja genau. Aber das war wirklich ein ganz tolles Seminar. Das war dreitägig und das war wirklich brauchbar.
15. I: Wo war das? Also du hast gesagt, von der PH ist das organisiert worden.
16. A: Ja, von der PH organisiert und stattgefunden hat es in [Ort], eh in dem Seminarhotel, wo immer diese dreitägigen Sachen stattfinden. Und das ist im [Hotel], und das war gescheid super.
17. I: War das dann an einem Wochenende, weil drei Tage, das geht sich nicht aus.
18. A: Nein, eben, in der Schulzeit, Montag bis Mittwoch.
19. I: Und das hat funktioniert, dass du da frei gekriegt hast?
20. A: Ja ja, für Seminare kriegst du eh generell frei.
21. I: okay.
22. A: Und es gibt ja auch überhaupt keine, oder fast keine, die irgendwie am Anfang sind oder zum Beispiel in der letzten Schulwoche, oder vorbereitend in der letzten Ferienwoche. Das gibt's überhaupt nicht.
23. I: Ja, die sind so richtig schön unter der Woche und in der Schulzeit.
24. A: Genau, und vor allem dann immer, wenn du eh Schularbeitenhöchstzeiten hast, und dann wirst du per Dienstauftrag einberufen, das heißt, du kannst überhaupt nicht nein sagen. Jetzt zum Beispiel, vor zwei Wochen war ich zweimal und letzte Woche war ich wieder, und dann fällt dir immer der selbe Tag aus, und das ist eine Katastrophe, Schularbeiten verschieben, dann berufen sie dich einfach irgendwie willkürlich ein. Heuer war es zum Beispiel so, dass das online System überhaupt nicht funktioniert hat, ich habe mich nicht einmal registrieren können, die kennen mich nicht mehr anscheinend, dann bekomme ich auf einmal drei Dienstaufträge für das selbe Seminar, zu drei verschiedenen Terminen. Also völlig irrational.
25. I: Werden euch so Weiterbildungskurse vorgeschrieben, oder sind die verpflichtend, oder wie geht das?
26. A: Naja, verpflichtend nicht, aber wenn es ein Dienstauftrag ist, dann schon. Und das ist jetzt zur neuen Reifeprüfung, und das ist verpflichtend, da kannst du nicht nein sagen.
27. I: Und von wem kommt das, kommt das vom Landesschulrat oder/
28. A: Vom Landesschulrat.
29. I: Also nicht vom Direktor.
30. A: Nein, vom Landesschulrat. Der schickt das an die Schule und der Direktor muss dich dann freistellen für das Seminar. Also der kann da auch nicht sagen, Sie bleiben da jetzt daheim, sondern da musst du fahren, außer du bist krank natürlich. Nein, und es war eh

interessant, von dem ganz abgesehen. Aber gerade bei der neuen Reifeprüfung ist es jetzt so, dass das irrsinnig aktuell gerade ist, aber die haben ja/ In diesem Fall wäre es gar nicht möglich gewesen, dass die das früher schon angeboten hätten, weil das ja alles work in progress ist, und jeder sagt etwas anderes. Und da kursieren halt die wildesten Gerüchte, und das letztes Mal war eh ziemlich interessant, da ist es um die Beurteilungskriterien gegangen, noch dazu in Deutsch, wo du schon momentan wirklich ein bisschen schnaufst. Also weil ich mir da denke, und heute haben wir eh gerade wieder gehört in der Dienststellenversammlung, dass die Vergütung für die Maturaarbeiten, also die Abgeltung die finanzielle, dass sie die ja extrem streichen wollen, weil du jetzt keine Vorbereitung angeblich mehr hast, weil das alles zentral gemacht wird, was ja im Grunde stimmt, aber/

31. I: Also die ganze Vorbereitungszeit?
32. A: Ja.
33. I: Die wird gestrichen?
34. A: Die wollen sie eigentlich weg haben. Also du musst jetzt auch alles dokumentieren, aber ich weiß nicht, wie sie sich das vorstellen, weil ich habe das eh immer dokumentieren können, weil wenn ich mit den Schülern Vorbereitungsstunden mache, dann natürlich kann ich das jederzeit dokumentieren, aber brauche ich dann die Unterschrift von den Schülern, dass ich mich nicht irgendwie bereichere, oder ich weiß nicht. Aber das ist ein bisschen, naja. Aber das wollen sie jetzt wirklich, also der Vorschlag vom Landesschulrat ist, die Hälfte der Wochenstundenanzahl maximale Vorbereitungszeit, also wenn du zwei Stunden hast, dürftest du eigentlich bloß eine Wochenstunde Vorbereitung machen.
35. I: Ich weiß nicht, ob sich das ausgeht, ob man die durchbringt, durch die Matura?
36. A: Ja, ich weiß auch nicht. Aber wenn dann die Ergebnisse nicht stimmen, dann wird es eh wieder heißen/
37. I: Ja, vielleicht schaffen sie's eh wieder ab.
38. A: Genau.
39. I: Na gut. Dann wieder zurück zu dem Kurs. Darf ich noch ein paar organisatorische Sachen fragen, nämlich, wie viele Leute waren da ungefähr dabei, und wie sind die zusammengekommen und so?
40. A: Also Leute waren wir, ich glaube, so sechzehn bis zwanzig, also die Gruppe war jetzt nicht allzu groß. Man kennt sich teilweise eh schon, also das ist quer durch den Gemüsegarten, von HAK bis HTLs, es sind verschiedene Schultypen dabei, also BHS. AHS Leute sind nie dabei, also wir sind sehr getrennt von der AHS. Und das ist halt, wer sich anmeldet, interessenshalber. Also einmal im Jahr gibt es den Katalog, jetzt drucken sie's wieder, normalerweise war das nur online. Da suchst du dir die Sachen, die dich interessieren, und je nach dem wie das Interesse ist, kommt der Kurs zustande oder eben auch nicht.
41. I: Das heißt, alle BHS Leute, die wollen, dürfen sich da anmelden, aus dem Bezirk [Bezirksname]?
42. A: Nein, aus ganz [Bundesland] ist das dann immer. Und es ist insofern ganz gut, weil der Erfahrungsaustausch ganz gut ist. Jeder hat verschiedenste Erfahrungen und

verschieden Schultypen natürlich auch, und das ist dann ganz interessant. Sehr häufig sind sie eh sehr schulspezifisch, naja, es sind schon aus HAK, HASCH, HTL, HBLA, BAKIP eher weniger eigentlich. Meistens so HAK, HASCH und HTL Lehrer.

43. I: Und weil du jetzt so gesagt hast, so schulspezifische Informationen, sind das dann so Sachen, bei denen du dir denkst, ja, das ist jetzt interessant, was die erzählen, aber du kannst das jetzt selbst nicht für dich da in der HTL brauchen.
44. A: Ja, genau. Weil wenn ich da jetzt zum Beispiel business English mache, dann ist das bei uns eher ein Randbereich, und bei der HAK ist das der massivste Anteil. Und ja, das nehmen wir halt mit in ein paar Sequenzen, aber ich setze mich da jetzt nicht drauf und sage, die müssen ein perfektes Angebot schreiben können, das mache ich zwar auch, aber eher im Schnellverfahren. Also da halte ich mich nicht länger auf damit. Natürlich, wobei wir uns eher dann auf Themen spezialisieren, die für uns interessant sind, also Automatisierung oder wirtschaftliche Themen, wo sie halt auch was anfangen können damit.
45. I: Und wie war das dann bei der Fortbildung, war das dann, wenn man über cultural awareness spricht/ das hat ja jetzt prinzipiell nichts mit cultural awareness zu tun.
46. A: Naja, schon. Weil unsere Leute sind ja Projektmanager sehr häufig, und die sind dann in der ganzen Welt und die haben dann in internationalen Konzernen internationale Mitarbeiter, und Arbeitskollegen, die teilweise auch Englisch reden. Also bei uns sind viele draußen, die von Indien bis Amerika überall hinkommen, und die müssen da schon, also sollten halt schon halbwegs sattelfest sein. Also eben solche Sachen, dass sie sich halt darauf einstellen können auch, dass das nicht klar ist, dass die alle wissen, wovon man redet, wenn man typisch österreichische Sachen macht. Also das ist schon recht brauchbar, also der wirtschaftliche Hintergrund ist schon stark da. Und ich denke mir, gerade wenn man so eine Projektleitung hat, ist das nicht ohne, weil da stehst du ja wirklich vor komischen Dingen, wo man sich denkt, was meint denn der da. Oder wie verhält man sich in einem eigentlich sogenannten privaten Umfeld, und es ist trotzdem so halb dienstlich und halb privat, und da merkt man dann schon auch, wo sie selbst dann auch oft erst im Nachhinein erst realisieren, hätte ich doch ein bisschen mehr aufgepasst in Englisch. Also gerade bei so Smalltalk-Konversations Geschichten. Da sind sie halt schon oft ein bisschen, naja, nicht so gut. Also das fachliche, das erarbeiten sie sich eh, aber alles, was so drum rum ist ein bisschen, das soziale, das geht ihnen schon oft ganz schön ab. Und mit zwei Stunden kannst du halt auch nicht großartig was bewirken. Das ist halt auch leider, aber ja. Ich glaube, ich habe wirklich noch keinen Absolventen jetzt getroffen, der gesagt hätte, mein Gott, das blöde Englisch hätte ich nie gebraucht. Ich glaube die, die am meisten kämpfen, die sind wirklich voll dran im Berufsleben. Also da habe ich wirklich etliche, die sagen, meine Güte, ist eh gut, dass du mir die Wadeln noch nach vorne gerichtet hast, so auf die Tour. Nein wirklich, da sind wirklich viele, die teilweise täglich telefonieren müssen, täglich kommunizieren müssen, und das ist dann natürlich schon zack. Und dann sagen sie halt, ohne Leo [=online Wörterbuch] geht gar nichts. Ist eh klar.
47. I: Ja, und dann siehst du, du hast zwar nur fünf Jahre Englisch gehabt, aber du hast schon einmal eine gewisse Grundlage erlernt, und dich gegen viel auch gewehrt, was du dann nachher auch bräuchtest.
48. A: Genau.
49. I: Ja, jetzt hast du vorher gesagt, ihr habt Rollenspiele gemacht, könntest du mir aber

noch genauer erklären, wie diese Fortbildung aufgebaut war?

50. A: Ja. Also die spezielle, die war/ Es sind immer so Einheitsblöcke, so gegen zehn ist immer so eine kurze Kaffeepause, also es sind so zwei Stunden Einheiten meistens, wo man halt zuerst einmal Input bekommt, also fachlichen oder theoretischen.
51. I: Also war das dann ein Vortrag?
52. A: Das war eine Art Vortrag, genau, also wo sie uns dann erklärt, wie die Situation ist, was wir uns vorstellen müssen, und dann meistens gleich anwenden. Also sie teilt dann gleich die Gruppen ein und sagt, ihr seid die Gruppe und die anderen sind die Gruppe und die Gruppe. Dann bekommt jede Gruppe die Aufgabenstellungen, wo halt genau beschrieben war, wie sich die Gruppe verhält, welche sozialen Handlungsmuster die haben, wie sie sich begrüßen, welche Fragen sie stellen, wie sie miteinander umgehen. Und da waren halt teilweise richtig schräge Sachen dabei, also die eine Gruppe zum Beispiel, die waren sehr auf Distanz und die haben sich so die Hand gegeben, und die anderen haben sich gleich umarmt. Und natürlich, wenn die eine Gruppe irrsinnige Distanz hat, und die andere gar keine, das war halt für die andere Gruppe ziemlich arg. Und dann möchten halt die einen sofort business talk machen, und die anderen sagen, ja, und wie geht's denn der Großmutter und was hat denn die Mama gemacht und die Kinder. Und die anderen sagen, was reden die da. Und das war natürlich irrsinnig lustig, sehr unterhaltsam, die einen haben natürlich ein besseres schauspielerisches Talent als die anderen. Aber es war wirklich sehr unterhaltsam. Und nach der Durchführung dieser Phase ist man dann wieder ins Plenum gegangen und hat besprochen, wie war das, was habt ihr empfunden, was ist euch aufgefallen. Und dann ist das analysiert worden, und dann ist natürlich aufgedeckt worden, warum die jetzt so reagiert haben und die anderen so, und dass das halt eben kulturelle Hintergründe sind, die dann auch zu großen Missverständnissen führen können. Und das war so der Abschluss zu Mittag. Und zu Mittag geht man dann essen, und am Nachmittag geht es dann weiter mit anderen Sachen. Also da haben sich die zwei abgewechselt dann. Oder war das am nächsten Tag. Ich glaube, das war erst am nächsten Tag, da ist dann die Amerikanerin gekommen, die hat uns relativ viel statistisches Material gebracht, von Psychologen erarbeitet. Und auch teilweise ihre Erfahrungen in einem anderen Kulturkreis, wie hat ihr das gefallen, wie hat sie das empfunden. Das hat aber dann eh die Engländerin auch noch gemacht. Und dann haben wir eh noch etliche Spiele gemacht, so aufgelockert, wie kann man das nun vermitteln, also nur Input ist ja fad. Darum mögen es die Schüler auch relativ sehr oft. Weil was machen wir denn, wir haben fast immer eine Textgrundlage, und mit der muss man dann umgehen. Und sehr häufig ist das halt lesen, erarbeiten, Vokabel trainieren, besprechen, zusammenfassen. Aber es ist immer die selbe Methode eigentlich, und das geht mir auch schon manchmal am Hammer. Also da bin ich jetzt auch oft ein bisschen nicht so kreativ, was das angeht, muss ich jetzt ehrlich sagen. Auf der anderen Seite, zur Schularbeit, für das, dass wir die zwei Stunden haben, du brauchst einen Text, du musst eine Grundlage haben. Wenn du das nur so wirr im Raum stehen lässt, dann haben sie nichts in der Hand, und das daugt ihnen meistens gar nicht, weil sie sich an nichts halten können. Und eh klar, weil was prüfe ich denn bei der Schularbeit ab. Also das im Hintergrund muss man sich schon immer halten. Darum, es sind so Sequenzen ja recht gut zum Auflockern, aber du kannst nicht immer und auch nicht bei jedem Thema so machen. Das ist halt leider so.
53. I: Genau, und es ist halt auch der Zeitfaktor da, und man hat nur zwei Stunden in der Woche, und so was braucht viel mehr Zeit.

54. A: Genau. Und es braucht nur einmal ausfallen, oder wie's gestern war, neun Leute fehlen. Was machst du dann. Ich meine, da brauchst du nicht anfangen mit großartigen Sachen, weil es keinen Sinn hat. Ich meine, das ist halt dann, ja, das sind halt die Umstände. Oder du bereitest eine Wahnsinnsstunde vor, hast das und das und einen Beamer brauchst du, und dann gehst du rein und ja, der Beamer ist kaputt, oder ist nicht da. Und dann denkst du dir, super, jetzt habe ich vier Stunden investiert in diese eine Doppelstunde, und dann geht einfach nichts. Oder zum Beispiel, du hast ein klasses Material, wo du was kopieren musst, aber sie haben keine Kopierkarte da. Dann steht alles. Dann kannst du die ganze Planung über den Haufen werfen. Da ärgert man sich gescheid.
55. I: Und da geht auch so viel Zeit drauf, die man auch anders nützen könnte.
56. A: Ja eben. Und an so depperte banale Geschichten scheitert das dann. Und dann denkst du dir, ja super, gestern habe ich mich einen ganzen Abend hingesezt für das, für was. Und in dem Augenblick braucht man unbedingt einen Plan B. Und dann ist man echt frustriert. Wirklich. Und manchmal, eben, das ist auch das nächste bei der Durchführung, in der einen Gruppe geht es super, du gehst hinein und es läuft. Und du denkst dir, super, das mache ich in der nächsten Klasse auch. Und da geht überhaupt nichts, die reagieren auf nichts. Da kriegst du keine Meldung, die schauen dich alle ganz groß an, du kriegst keine Meldung, nichts. Mah, sagt was, tut was, macht was. Manchmal, das ist so zach. Die lassen sich da vorne verhungern, und du denkst dir, mah, wenn ich mich hier nackt reinstelle, wäre es auch wurscht. Ja, ich habe das wirklich schon oft gesagt. Wenn ich gegen eine Wand rede, weiß ich, ich rede gegen eine Wand. Aber wenn da zwanzig Augenpaare dich anstarren und es kommt nichts, das kostet mich so viele Nerven.
57. I: Glaubst du, dass das irgendwie spezifisch ist da an dem Schulpublikum. Also auch einfach an den ganzen Burschen, die da sind.
58. A: Nein, nicht unbedingt. Teilweise, aber nicht unbedingt. Nein, ich glaube, das kann man so nicht sagen. Also ich kann mich noch erinnern, an meine Einführungsphase in Wien, da war ich in der [Straße] in einem Gym, und da war ich in der Unterstufe einmal mit, und die Klasse war Wahnsinn. Also, da sind die Hände raufgeschossen, die haben sich beteiligt, da ist es zugegangen, da war ein Leben drinnen. Ich war ganz baff. Ich habe mir gedacht, so stellt man sich die ideale Schule vor, und das ideale Zusammenspiel. Und ein Jahr später komme ich in die selbe Schule, in die selbe Klasse, das war dann erste Oberstufe. Hundertachtzig Grad anders. Da ist jeder drinnen gesessen, hat die Wände angestarrt, keiner mehr reagiert. Und ich sage dann zur Lehrerin, das ist doch die Klasse, die letztes Jahr. Sagt sie, ja ja. Sage ich, was ist denn mit denen los, sagt sie, ja weiß ich eh, es ist unmöglich, da geht gar nichts mehr. Das ist die Pubertät, eindeutig. Und da waren aber Hochbegabte drinnen, aber da ist nichts mehr gegangen. Da hat sich keiner mehr beteiligt. Mit Müh und Not, dass du irgendeine Reaktion gekriegt hast. Also da war ich wirklich baff. Das war wirklich ein Aha-Erlebnis, weil ich mir gedacht habe, schau dich an, die selben Leute. Und ich habe es auch gesehen bei den Maturanten vor zwei Jahren, die waren in der zweiten Klasse so engagiert, haben mitgearbeitet, da haben wir diskutiert, stundenlang habe ich mit der zweiten Klasse diskutiert, wo ich mir dann oft gedacht habe, ja es ist ein Wahnsinn. Und ich habe sie dann so oft gelobt, weil ich gesagt habe, ich wäre so froh, wenn die vierte so wäre wie ihr. Ja und in der vierten, genau das selbe, kein Ohrwaschel mehr gerührt, alle sitzen sie da, lethargisch wie, ich sage immer, Kaugummi und Strudelteig gemeinsam kann nicht zacher sein wie ihr. Wirklich. Bah, das war immer schlimm. Aber

das war so. Das ist irgendwie schräg. Aber es hängt sicher auch mit der Pubertät zusammen und mit der Entwicklung und mit so vielen anderen Faktoren, wobei du ja selbst nicht anders tust, denkst du dir.

59. I: Ja. wobei ja Schule einfach nicht cool ist. Du darfst es ja überhaupt nicht zeigen, dass dich was interessiert.
60. A: Ja, und irgendwie so, ja, lassen wir sie ein bisschen reden da vorne, ja, so, da rein und da raus.
61. I: Ja. Genau. Na gut, darf ich dann einmal versuchen, den Kurs ein bisschen zusammenzufassen. Also du hast gesagt, es war schon ziemlich viel Information dabei, sehr informationsreich, du hast viel herausgekriegt. Hast du das Gefühl gehabt, da war ein theoretischer Hintergrund dabei, dass da theoretisch ein bisschen ein Input gegeben worden ist?
62. A: Ja. Ja schon. Aber halt, es ist sehr praktisch gewesen. Es war wirklich größtenteils sehr praxisnahe, und durch persönliche Erfahrungen, die dann von ihnen auch gemacht worden sind und uns vorgestellt worden sind. Aber es war eben, man hat schon gemerkt, es ist eine Theorie dahinter, aber es ist jetzt nicht so, dass das nur höchstwissenschaftlich abgehandelt worden ist. Aber man hat schon gemerkt, die haben da schon was los, und das ist auch da und greifbar, und das spürt man auch. Also wenn das nicht substantiell ist, dann merkt man das schnell.
63. I: Ja, das glaube ich auch sehr. Und, also auch wenn es praxisbezogen ist, können die ja sagen, schaut, das und das liegt dahinter, aber ich möchte euch ja zeigen, wie das geht.
64. A: Genau. Und da ist es vor allem darum gegangen, wie kann ich denn dieses Gefühl, weil wer von den Schülern hat schon die Möglichkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen Kontakt zu pflegen. Das hat ja keiner, und wir ja auch ganz selten. Außer wir sind einmal in ein anderes Land gereist und haben das erlebt. Und wirklich, im Grunde kann man das ja ganz schwer vermitteln, das kann man nur erleben. Und darum finde ich Sprachreisen so wichtig, dass sie einmal erleben und ein Gespür kriegen, wie fühlt sich das denn an in einer anderen Kultur, und das ist ja was, was auch dazu gehört zum Englischunterricht finde ich, ganz massiv, weil sonst spürt man das ja nie, und es bleibt immer abstrakt.
65. I: Ja, und vor allem weiß man dann nicht, was Sprache heißt. Dass da dann wirklich eine Person vor dir stehen kann, die du nicht verstehst. Und dass das eigentlich nur ein Kommunikationsding ist, also es geht ja wirklich nur ums Austauschen. Das geht aber hier nicht, du kannst ja Deutsch auch reden, sie verstehen dich ja eh.
66. A: Ja. Und durch solche Sequenzen ist das dann schon wirklich gut, also man hat dann schon das Gefühl bekommen, wie fühlt sich denn das für einen Ausländer an, wenn der zu uns herkommt. Und das gehört schon für mein Dafürhalten dazu, dass man ein gewisses Toleranzlevel erreicht, dass die Schüler merken, ja, der kann jetzt nicht gut Deutsch, aber er bemüht sich halt. Und wenn ich mich jetzt in die Schuhe von dem versetze, oder in die Lage von dem, okay, dann weiß ich, das ist wirklich nicht leicht. Also wir haben da auch so eine Übung gemacht, zum Beispiel, den Namen mit links, also mit der Hand, mit der du normalerweise nicht schreibst, und dann von hinten nach vorne schreibst. Bah, ich habe mich blöd angestellt, ja gibt es denn das auch. Und dann sollst du aber einfach nur deine Daten bekannt geben, den Namen, Nachnamen, Geburtsdatum, Wohnort, Adresse. Bah, ich habe glaube ich eine halbe Stunde

gebraucht, bis ich einmal meine zwei Namen hingeschrieben habe. Und mit der falschen Hand in die falsche Richtung, aber genauso geht es Arabern. Und bah, das war arg. Und da bist du wirklich schauend geworden, selbst auch, weil du dir denkst, die haben eine ganz andere Kultur, einen völlig anderen Umgang mit Fertigkeiten, die für uns selbstverständlich sind. Und dann ist das aber so anders.

67. I: Ja, und dass das bei denen genauso funktioniert, wie es bei uns auf völlig unterschiedliche Arten und Weisen/
68. A: Ja, und dass das nicht mit Dummheit oder irgendwas gleichgesetzt ist, sondern einfach kulturelle Hintergründe hat. Also das war wirklich interessant. Von dem zehre ich eigentlich heute noch, weil das ist so klasse gewesen. Und das Material war wirklich eins zu eins übertragbar.
69. I: Du hast vorhin schon gesagt, du hast Material eins zu eins mitnehmen können, was haben sie denn/
70. A: Genau diese Spiele. Du hast jetzt drei vier Gruppen, und jede Gruppe kriegt einen Zettel, und auf diesem Gruppe A Zettel steht drauf, ihr seid die und die Kultur, ihr habt die und die Eigenarten, ihr macht es so und so. Die Gruppe B macht es anders, und die Gruppe C macht es wieder anders. Und dann gehst du mit dem in die Klasse hinein und sagst, so, eins zwei drei, eins zwei drei, teilst es aus, jede Gruppe, A B C, und die As finden sich zusammen, die Bs und die Cs, und dann geht es los. Und ihr lest euch das durch und dann überlegt ihr, wie ihr das umsetzt. Und dann geht eine A, eine B und eine C zusammen, und jetzt tut ihr euch verständigen. Und das war auch von der Methodik her einfach ganz easy, es war wirklich ganz klar vorgegeben, so und so muss es sein, und was dann herauskommt. Und am Ende dann die Reflexion dazu, wie ist das jetzt gewesen für euch, was habt ihr herausgefunden, warum habt ihr euch verstanden, oder warum nicht, das war dann schon ganz gut.
71. I: Sehr interessant. Und, ich habe noch ein paar Sachen. Hast du das Gefühl, dass diese Fortbildungsveranstaltung ein bisschen im Einklang mit deinen eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht ist, mit dem Lehrplan, also mit dem Lehrplan glaube ich eh, das hast du schon gesagt, und dass du dir wirklich gedacht hast, das kann ich so nehmen, das passt für mich, damit kann ich mich identifizieren, und das kann ich mitnehmen.
72. A: Genau, das war in diesem Fall extrem. Ich habe auch schon Kurse gehabt, wo sich in mir alles gesträubt hat, wo ich mir gedacht habe, bah, das kann ich jetzt gar nicht. Einmal weiß ich es noch, da war eine Amerikanerin da, die hat gesagt, wenn man die Schüler nicht wöchentlich tausendfünfhundert Wörter schreiben lässt, dann braucht man gar nicht anfangen. Dann sage ich, hallo, ich habe acht neun Klassen, ich habe weiß ich nicht wie viele Schüler, wer soll denn das korrigieren. Wer soll denn das anschauen, da bin ich so böse geworden, und ich habe das auch dementsprechend artikuliert, also ich habe mich ziemlich gewehrt, und jetzt beim letzten Deutschseminar, du hast dich so aufgeregt, das weiß ich noch, das weiß ich noch. Sage ich, ja. Ja, weil es ja wirklich/ Da sind sie dann immer so vornehm zurückhaltend, und ich habe dann einfach hinausgeschrien und habe gesagt, hey hallo, Entschuldigung, vielleicht bin ich eine schlechte Lehrerin, aber das sehe ich nicht ein. Wie soll ich das bewerkstelligen bei meinen Gegenständen, Deutsch Englisch. Ich sitze eh jedes verdammte Wochenende, ich weiß nicht, wie ich das machen soll. Mein Tag hat auch nur vierundzwanzig Stunden. Und wenn ich acht Stunden unterrichte, dann bin ich eh streichfähig. Ja, da komme ich nach Hause und brauche ich zwei Stunden, muss mich einmal ein bisschen derfangen. Und dann soll ich mich um acht neun noch einmal hinsitzen, nein,

Entschuldigung.

73. I: Ja, und Schlaf braucht eh keiner, oder?
74. A: Nein, genau. Und wer macht denn dann bitte das andere? Das ist ja nicht das einzige, ich habe ja Deutschklassen, ich muss Hausübungen anschauen, Schularbeiten vorbereiten, geschweige denn den Unterricht vorbereiten, wann tue ich das? Und die hat das überhaupt nicht verstanden, warum wir uns da so wehren, also warum mich ich vor allem da so wehre. Da habe ich gesagt, tut mir Leid. Ich meine, ich kann es ja einmal probieren, wenn ich eine Woche Ferien habe, und bis dahin macht ihr mir das, aber/ Aber das ist die amerikanische Schule, das ist typisch für die amerikanische Schule. Ich kenne das von einer Freundin, die ein High School Year gemacht hat, die hat immer Schreibaufgaben bekommen, und die haben zweitausend viertausend Wörter oft schreiben müssen.
75. I: Jede Woche?
76. A: Ja, teilweise wöchentlich, teilweise zweiwöchentlich, zu irgendeinem Thema. Und die hat das dann so arg angefangen. Weil da war ich ein Jahr in England, und sie war ein Jahr in Albany in Amerika, und dann hat sie das in den Briefen auch gemacht, die hat mir dreißigseitige Briefe geschickt. Aber als Schulaufgabe, das ist typisch amerikanisch. Das ist diese creative writing school, dieses typisch endlose Dahinschreiben. Aber ich weiß auch nicht, ob die dann das alles korrigieren. Weil die sagt halt dann, warum korrigieren Sie denn dann alles, da nehmen Sie sich einen Teilaspekt heraus und korrigieren nur den. Dann sage ich, wissen Sie, was dann ist, dann kommen Sie her nach der Schularbeit und sagen, ja bei der Hausübung habe ich das auch geschrieben und da haben Sie es nicht korrigiert. Ich meine, da hast du ja einen Erklärungsnotstand. Und das wollen unsere Schüler ja auch, sie wollen ja, dass man sich das anschaut.
77. I: Ja, ist auch wichtig, dass man ein Feedback hat.
78. A: Ja genau. Aber wenn ich dann nur auf die Rechtschreibung schau, da brauch ich gleich gar nicht anfangen, meiner Meinung nach. Ja, im Grunde, vielleicht müsste man sich umgewöhnen, aber ich finde das irgendwie komisch, wenn ich dann nur dritte Person s ausbessere, also eh banale Fehler, aber das ist ja/
79. I: Ja. Ich glaube, man verliert dann ein bisschen den Überblick, wie die wirklich lernen, weil wenn die nur schreiben die ganze Zeit, da gehört ja viel mehr dazu. Wenn man ihnen nur das gibt, das ist ja ganz einseitig.
80. A: Ja, das ist ja ganz nett als Zusatz, dass ich sage, jetzt machen wir einmal ein Schreibprojekt dieses Semester und bis Semesterende will ich von jedem von euch zweitausend Wörter. Ja, aber wie ich unsere Schüler kenne, machen sie das am Abend vorher. Aber ja, ich habe mich mit dem nicht anfreunden können, weil irgendwie soll man das ja selbst auch überleben, das ganze.
81. I: Ja, überleben, oder am besten eher gut rauskommen.
82. A: Ja, und das ist ja dann irrsinnig frustrierend für alle, und selbst bist du angefressen, und das überträgt sich ja auch.
83. I: Ja genau. Na gut, und was haben wir noch. Ja, also du hast vorhin schon gesagt, die Lehrer und Lehrerinnen, die haben sich online registrieren können. Ist dann irgendwie wie ihr hingekommen seid geschaut worden, was ihr braucht, also seid ihr einbezogen

worden, in die Themen/

84. A: In die Gestaltung?
85. I: Ja, in die Gestaltung und das alles?
86. A: Nein, eher nicht. Das ist relativ strikt vorgegeben, das heißt, du kriegst einen Plan und anfangen tut es meistens am ersten Tag um neun oder zehn, weil der Anreiseplan meistens ist, und dann geht es zwei drei Stunden durch bis Mittag, und da wird dann meistens der grobe Plan vorgestellt, außer, das hängt aber sehr vom Vortragenden ab, ob der dann was zur Auswahl legt und sagt, was wollt ihr lieber machen, das oder das, sonst ist es eigentlich gängig in den meisten Seminaren recht strikt gegliedert, das machen wir, und so schaut es aus. Wenn man natürlich abweicht von dem, sind halt manche, ja, die meisten sind eh flexibel, weil sie eh Lehrer selber sind, also müssen sie das eh sein. Aber größtenteils ist es schon recht strikt vorgegeben. Wo man dann halt jetzt nicht sagen kann, okay, weil die Gruppe das jetzt lieber diskutiert, lassen wir den Teil aus, das kann schon vorkommen, aber das ist eher selten. Also die Gestaltung ist schon vorgegeben.
87. I: Und wie empfindest du das, also hättest du das manchmal gerne, dass du dir denkst, ich hätte zu diesem Thema schon einen Vorfall, ich hätte da gerne, dass/
88. A: Ja, ahm, das erübrigt sich insofern sehr oft, weil sich solche Sachen dann oft in Diskussionen nachher am Abend oder beim Mittagessen klären lassen.
89. I: Also mit anderen Lehrern und Lehrerinnen?
90. A: Ja, mit Kollegen oder auch mit der Vortragenden, dann ist das oft relativ zufriedenstellend. Außer es ist wirklich, sie greift das dann auf und sagt, wir haben das jetzt gerade beim Mittagessen besprochen, und das ist vielleicht für alle interessant. Also sie sind jetzt nicht alle so, es gibt kein Abweichen vom Plan, sondern sie beziehen das schon auch ein. Aber so im Grunde, der Input ist schon meistens vorgegeben.
91. I: Dann möchte ich auch noch fragen, wie sehr wart ihr denn involviert, du hast gesagt, ihr habt Rollenspiele gemacht und so, und du hast noch geredet von anderen Spielen. Hast dich du als Lehrperson jetzt auch wirklich involviert gefühlt in den Lernprozess, also so wie wenn die das jetzt für dich gestaltet hätten, also so wie wenn ihr größeres Ziel gewesen wäre, dir etwas beizubringen, und dass sie durch dich das deinen Schülern und Schülerinnen beibringen?
92. A: Ja. Ich meine, manches Mal, wenn es dann sehr theoretisch abgehandelt wird, ich meine, man ist als Lehrer dann schon so, die Theorie hat man eh an der Uni gehört, und happern tut es eher dann an der Praxis, also Methodik, eindeutig. Also die Methodik ist einfach wirklich was, wovon ich nie genug bekommen kann, weil das einfach am brauchbarsten ist. Also, wie mache ich es denn wirklich, wie setze ich das denn jetzt um. Also ich weiß zwar viel, aber es interessiert die Schüler nicht wirklich, woher das ed in der Past Tense kommt, das war aber eine Proseminararbeit, Sprachwissenschaft. Das interessiert sie nicht, was soll das. Insofern bin ich schon relativ froh, weil wir den Unihintergrund haben, ich meine, ich weiß jetzt nicht, also bei Hauptschulen schaut das anders aus, die legen ja so viel Wert auf Praxis, und da liegt es meiner Meinung nach oft ganz im Argen mit dem Fachlichen. Aber gut, das ist meine persönliche Meinung. Aber gut, ich finde es immer recht brauchbar, und ich habe es lieber, wenn es praxisbezogen ist und wenn ich das dann wirklich hernehmen kann. Und es ist sicher auch interessant, der Fremdsprachenkongress, der immer statt findet. Der ist von zeps organisiert,

Zentrum für Berufs, wie heißt das, für Europäische Sprachen. Ich weiß nicht, Fremdsprachenkongress halt. Der ist für alle Fremdsprachen, von Spanisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Englisch. Das war wirklich interessant. Also erstens haben sie wirklich klasse Leute dort, also natives.

93. I: Gibt es da wirklich viele Angebote, wo natives die Vortragenden sind?
94. A: Ja, schon. Und ich liebe es heiß, ich sage es ganz ehrlich. Aber manchmal ist es aber auch gar nicht so schlecht, wenn das ein Lehrer ist, ich sage jetzt einmal, ein Österreicher, weil der weiß ja auch um die Probleme, die wir haben mit der Vermittlung. Der versteht das besser oft, weil ein native speaker oft nicht versteht, warum das ein Problem ist. Weil das so selbstverständlich ist für manche. Aber ich finde, ich weiß nicht, gerade in der Methodik da sind die native speaker gerade in Englisch schon überlegen. Wahnsinn, was die für eine Methodik, was die für eine Breite und ein Spektrum haben. Das ist ein Wahnsinn.
95. I: Und auch, was die für Materialien haben.
96. A: Ja. Und was man in Deutsch weit und breit nirgends findet. Also Klagenfurt ist da gut, Uni Klagenfurt hat da viel.
97. I: Haben die viel online?
98. A: Ja, also, ich habe eine Freundin in Kärnten, und die kennt viele Deutschkollegen, und was ich da mitbekommen habe, sind die schon sehr innovativ. Innsbruck glaube ich, ist auch nicht schlecht, aber Klagenfurt hat da viel rennen.
99. I: Also Deutsch oder Englisch?
100. A: Ja, Deutsch eher. Also Englisch ist Innsbruck eher, die da den Ton angeben, gerade bei der Neuen Reifeprüfung. Das ist ja eine sehr monopolistische Stellung von Innsbruck, von der [Name], die Zuständige für die Reifeprüfung. Und die hat wirklich ein massives Monopol, wo ich mir denke, das kann auch daneben gehen. Und das bewegt sich sehr stark in die Richtung. Aber schauen wir einmal.
101. I: Genau. Ahm und war irgendwie, also du hast schon gesagt, wenn es Probleme gegeben hat, habt ihr das einfach in den Pausen diskutiert und so. Also war das dann so ein, ich nenne das einmal Problemlösen, das so gemeinschaftlich war, oder war das eher von den Vortragenden so, dass sie gesagt haben, schaut, das ist jetzt die Lösung.
102. A: Nein, gar nicht. Das ist eher so im sehr demokratischen Diskussionsverfahren gegangen, der eine sagt so, der andere so. Also das war eher ein Gesprächsklima, eher diskussionsartig. Also so von wegen, natürlich haben schon auch die Vortragenden manchmal gesagt, warum macht ihr das denn nicht einfach so und haben oft den letzten Ausschlag gegeben, und wir haben gesagt, ja genau. Aber das war jetzt nicht so, ich habe die Wahnsinns-super-Heislösung, und ihr müsst mir alles glauben, was ich sage, das war noch nie.
103. I: Ja, super. Ja, und das hast du jetzt eh schon angesprochen, aber ich möchte das noch zusammenfassen, hast du schon das Gefühl gehabt, dass der Schwerpunkt auf den Lernenden war, also auf deinen Schülern und Schülerinnen, dass die euch zeigen, wie ihr was hinüberbringen könnt?
104. A: Ja, ja. Irrsinnig brauchbar, ohne diese Transferierung von einem Theoretischen ins Praktische, das ist ja oft so, da kommt dann die Methodik, die man selbst hat hinein.

Oder wie kann ich das machen. Aber das war schon in diesem Fall wirklich gut gemacht. Also auch einfach wieder einmal sehen, wie fühlt sich ein Schüler. Wie ist das, wenn ich das von ihnen verlange, wie fühlt sich das an. Das ist schon ganz gut, weil man dann einen ganz anderen Blickwinkel bekommt, wie man die Frage- und die Aufgabenstellungen formuliert. Das ist wirklich sehr heilsam oft.

105. I: Und gibt es das öfter in so Fortbildungsveranstaltungen, dass man sich wirklich in den Lerner, den Schüler oder die Schülerin hineinversetzen kann?
106. A: Sehr oft, ja.
107. I: Und auch gut gemacht, oder schlecht gemacht?
108. A: Großteils würde ich sagen, recht gut. Ich meine, hin und wieder ist es dann einmal, okay, jetzt haben wir das eh schon so oft getan, und müssen wir das jetzt wieder/ Aber das ist eher die Ausnahme. Das ist wirklich die Ausnahme, das muss ich schon sagen. Es ist natürlich immer die Frage, wer das organisiert. Meistens ist es eben die PH beziehungsweise ARGE-Leiter, der das macht, und da kommt es natürlich vollkommen darauf an, welche connections der hat. Wer kennt wen. Also es läuft wirklich so. Und je aktiver der ARGE-Leiter ist, und je mehr der sich da umtut, desto besser sind natürlich auch die Inputs. Das ist ganz klar. Und der [Name des ARGE-Leiters], der war lange Zeit ARGE-Leiter in Englisch/
109. I: Da an der Schule?
110. A: [Bundesland]-weit.
111. I: Gibt's sowas?
112. A: Ja, also es gibt in jedem Fach ARGE-Leitungen.
113. I: Aber so ARGEs sind dann für Schultypen, oder für alle Lehrer und Lehrerinnen von der Sekundarstufe, oder wie geht das?
114. A: Ja, Sekundarstufe glaube ich.
115. I: Das heißt, da werden dann AHS und BHS zusammengehaut mit HASCH und so.
116. A: Nein, Moment, jetzt muss ich überlegen. Schon BHS-spezifisch, dann [Bundesland]-weit alle BHS. Eben HAK, HASCH, BAKIP, HLW, alles.
117. I: Und was organisieren die, was machen die?
118. A: Also es gibt meistens einmal im Semester oder im Schuljahr eine ARGE-Sitzung, da geht es eben um Aktuelles, noch dazu jetzt mit der Reifeprüfung, darum haben wir jetzt auch wieder ständig Einberufungen gehabt, das ist natürlich jetzt brennend. Ansonsten, ja, was tut sich, welche Ausblicke kann man geben, beziehungsweise wegen gesetzlichen Vorgaben, wenn sich da etwas ändert. Das ist die Hauptaufgabe von ARGEs. Und teilweise auch wiedereinmal nur Erfahrungsaustausch. Also nur, wie geht es euch. Also Bestandsaufnahme, so zum Temperaturfühlen, wie hoch ist das Fieber. Wie schaut es aus, was wünscht ihr euch denn, welche Seminare können wir anbieten zum Beispiel.
119. I: Also das wird da dann schon/
120. A: Das wird da besprochen.

121. I: Und gibt es da auch so einen Materialienaustausch oder so, weil das ginge ja heutzutage online/
122. A: Ja, genau. Aber das macht man meistens privat. Also da sagt man, gib mir deine E-Mail Adresse, ich schicke dir das. Oder hey, du hast ja solche Klassen Sachen, kann ich das auch haben.
123. I: Also so eine Plattform dafür gibt es nicht, oder schon?
124. A: Online so wirklich nicht. Wir machen das eher über den ARGE-Leiter, der hat dann einen Verteiler und schickt uns das. Und wenn ich jetzt merke, mit der Kollegin oder mit dem Kollegen kann ich wirklich gut, der macht so ähnliche Sachen wie ich, dann tauscht man sich eben privat aus, dann muss das nicht auf eine große Ebene gestellt werden. Aber jetzt zum Beispiel mit Dropbox geht das super. Und das wird gerade bei Reifeprüfungsgeschichten in allen Gegenständen gemacht. Du meldest dich an und/
125. I: hast dann alles.
126. A: Ja, genau. Und der [Kollege] macht jetzt gerade Englisch, und wenn du angemeldet bist, kriegst du die Einladung und dann kannst du immer herunterladen, selbst was raufstellen, je nach dem.
127. I: Das ist cool.
128. A: Ja, das ist gescheit super. Aber das funktioniert auch jetzt erst, also Dropbox funktioniert erst heuer so richtig, aber das war ja vorher nicht so unbedingt. Da hast du dich eher über E-Mails ausgetauscht. Oder mit den Leuten, mit denen du dich in einem Seminar gut verstehst, das braucht eh keiner anschaffen, das machst du eh selbst.
129. I: Genau, dann denkt man sich, wow, das war super/
130. A: Ja, und dann merkst du, die waren voll vorbereitet und hauen da voll viel Zeit und Aufwand hinein. Wow, kann ich das auch haben. Ist eh klar.
131. I: Und die geben das auch gerne weiter.
132. A: Ist eh klar. Und das ist zum Beispiel der massive Unterschied zur AHS. Da tut ein jeder seine eigene Suppe kochen, und wehe du schaust wem über die Schulter und sagst, mah, kann ich das/ Mah, das war was. Im Unterrichtspraktikum, ich habe mir gedacht, das gibt es nicht. Und wie ich dann in die BHS gekommen bin, die [Kollegin] hat mir alle ihre Unterlagen gegeben, ohne dass ich irgendwas gesagt habe. Ich habe mir ordnerweise die Sachen kopiert. Als Neueinsteiger, da schleckst du dir alle zehn Finger ab. Der [Kollege] bei der Matura, erste Matura, zweites Dienstjahr. Da stehst du da, Hilfe, Hilfe, Hilfe. Der [Kollege] hat mir alles gegeben, was er gemacht hat. Alles von vorne bis hinten, da hält keiner zurück. Weißt du, das kennst du in der AHS nicht, weil ich bin der größte und ich habe die Weisheit mit dem Löffel gefressen und alle anderen sollen mir den Rücken runterrutschen. Und das gehört nur mir. Also sowas kennt man bei uns nicht. Gott sei gelobt für das, wirklich wahr. Das ist wirklich eine Methodik, wo ich mir denke, wow. Und ich habe nach wie vor Freunde in der AHS und die sagen dann, Maria na. Und dann sage ich ja, weißt du eh, wenn du was haben willst, schicke ich dir was auf der Stelle. Ich meine, bitte, ich habe das Rad nicht neu erfunden, ich kriege auch keinen Verdienstorden, wenn ich da/ Also, stehe ich mir's auch nicht drauf. Wir machen auch teilweise, also wir arbeiten bei den Schularbeiten zusammen, also ich habe eine listening, ich habe eine reading, brauchst du's. Das ist ganz logisch. Oder

schau, ich habe was gefunden, ich schicke euch den link. Das ist selbstverständlich. Also da braucht keiner nachfragen.

133. I: Wahnsinn, ja das kennt man in der AHS einfach gar nicht.
134. A: Ja, und das finde ich echt schade. Aber genauso borniert ist ja eigentlich das ganze System in der AHS, finde ich. Ich meine, das ist meine persönliche Meinung, aber es spiegelt sich halt wider. Und teilweise, was ich da für Kollegen gehabt habe, und Kolleginnen vor allem, Wahnsinn. Also da denke ich mir, okay, ich sage jetzt einfach nichts, ich bin ein Jungspund, ich halte den Mund. Aber das habe ich schon arg empfunden.
135. I: Also in diesem ersten Jahr?
136. A: Ja, also ganz schlimm. Mah, was ist denn das für ein Konkurrenzdenken. Das ist ja schlimm.
137. I: Ja, ja das stimmt. Man muss sich alles selber machen.
138. A: Mah, ich habe ja zum Glück einen wahnsinns-netten Einführenden gehabt. Der grand seigneur war das, wirklich. Der Deutsch-ARGE, also wirklich eine Seele von Mensch, ein irrsinnig guter Lehrer, hat mit den kleinen Kindern genauso gut können wie mit den Maturanten, wirklich super. Also vor dem habe ich höchste Hochachtung gehabt.
139. I: Wirklich schön, auch sowas zu sehen, so Lehrer, wo du dir denkst, wow.
140. A: Ja. Aber ich habe mich richtig geschämt, wenn ich so gewisse Sachen gemacht habe, Satzpartituren, der hat das im kleinen Finger gehabt, aber das habe ich nie gemacht, das habe ich nie gelernt. Woher sollst du das denn dann können. Aber der hat das im kleinen Finger gehabt. Der war Wahnsinn. Also den habe ich irrsinnig geschätzt. Der war fachlich eine Koryphäe und wirklich ganz ganz toll. Teilweise verwende ich heute noch Sachen, die ich von ihm habe, wirklich.
141. I: Die er dir sogar gegeben hat.
142. A: Ja, genau. Und eine zweite Kollegin, auch eine jüngere noch, die hat mir auch alles gegeben, was sie hat. Also das war wirklich der große Ausnahmefall. Und mit der bin ich eben auch heute noch gut befreundet, und wir tauschen uns nach wie vor aus.
143. I: Das ist aber wirklich schön, dass das an der BHS anscheinend so gut funktioniert.
144. A: Ja, das ist Usus. Da gibt es überhaupt keine Diskussion, das ist so selbstverständlich. Und die beneidet mich dann natürlich und sagt, mah, bei uns. Dann sage ich, ja, geh in eine BHS.
145. I: Ja, dann muss man halt ein bisschen Fachvokabular lernen/
146. A: Ja, aber das geht auch mit der Zeit, das ist nicht so tragisch. Und im Grunde, das ganz spezifische Vokabular, das eignen sie sich ja sowieso im Laufe ihres Arbeitslebens an. Das erwartet jetzt auch nicht unbedingt wer, dass wir die terms and conditions of shipping auswendig können. Das ist wirklich speziellst. Da sage ich, tut mir leid, da muss ich selbst nachschauen, habe damit nie zu tun, woher soll ich das wissen. Und das ist eh okay, also auch für die Schüler. Ich sage dann oft, da sag ich jetzt nichts dazu, weil das weiß ich einfach nicht, da schaue ich lieber nach. Ja, und das ist eh okay.
147. I: Ja. Darf ich jetzt noch einmal zurückkommen auf den Kurs, und zwar, also du hast eh

jetzt schon ein paar Sachen gesagt, warum der Kurs so gut war und warum er dir so gut gefallen hat, aber könntest du vielleicht noch die zwei bis drei Hauptsachen rauspicken, wo du sagst, das waren die Sachen, die wirklich wahnsinnig gut waren und wirklich effektiv.

148. A: Es war eins zu eins übertragbar, die Praxisbezogenheit war wirklich ohne Transferierungsprobleme möglich. Es war interessant, es war total unterhaltsam, es war wirklich lustig. Die Vortragenden waren beide sehr gewinnend, also die haben beide eine irrsinnig nette Art gehabt, die waren wirklich sympathisch, das war wirklich/ also die eine ganz besonders. Ganz liebe Leute, wirklich. Und mit dem steht und fällt auch wirklich viel. Das muss man auch immer wieder bemerken. Wenn das passt, von der Sympathie her, dann bist du auch viel eher bereit, da Vorschläge anzunehmen. Geht ja Schüler auch nicht anders.
149. I: Ja, eh. Wenn da eine motivierende Lernsituation da ist/
150. A: Genau, wenn man nicht nur irgendwie so stur nach Plan und das muss ich jetzt und da gibt es kein Abweichen davon. Das macht's einfach schon sympathischer.
151. I: Und auf welche Art und Weise waren die Sachen jetzt gut und effektiv, also was haben die für dich als Lehrperson oder als Lehrerin oder für deinen Unterricht gebracht?
152. A: Bereicherung im Sinne der Methodik. Neue Blickwinkel ganz einfach auch, wenn man selbst wieder einmal dazu angehalten ist, doch einmal etwas Abenteuerliches zu probieren. Einfach einmal sich auch trauen. Das ist halt auch das, das Trauen dann halt auch. Und wenn man das Gefühl hat, okay, das hat da schon funktioniert, dann kann ich das selbst auch ausprobieren, dann ist die Hemmschwelle viel geringer, dass man das dann auch probiert. Das glaube ich, das ist ganz wichtig. Weil wenn man eine Unterrichtseinheit hat, die in die Hose geht, das gibt es auch jederzeit immer, dann gehst du selbst natürlich auch frustriert raus und denkst dir, das war jetzt gar nichts. Oder einfach auch die Bewusstmachung, dass man selbst sich oft einfach auch einmal zurückstellen muss, oder sollte. Wo sie einfach tun. Ich habe halt oft das Problem, wenn ich sie so ganz alleine arbeiten lasse und ich tue gar nichts, also ich tue sie nicht fordern oder anleiten, dann tue ich nichts. Dann habe ich das Gefühl/
153. I: Das ist nicht unterrichten.
154. A: Ja genau.
155. I: Das kenne ich voll gut.
156. A: Ja, und solche Sachen sind eben, da müssen sie einfach, und daher ist das oft auch ganz gut.
157. I: Also, du hast jetzt vorhin gemeint, sich trauen. Ist das jetzt einfach, dass du andere LehrerInnenrollen ausprobieren kannst, wo halt einfach dann du Verantwortung abgibst.
158. A: Ja, genau. Wo sie einfach machen müssen. Wo sie gefordert sind, in eigenständiger Arbeit das zu erarbeiten, ohne dass jetzt ich ihnen großartig was erkläre, sondern das ist die Aufgabenstellung, die muss dann auch so klar sein, dass sie das durchführen können, und dann schauen wir einmal, was passiert. Also so wirklich einmal sich ganz rausnehmen aus dem Prozess, und dann schauen, was rauskommt.
159. I: Ja, und warum meinst du, dass das gut ist?

160. A: Weil ich glaube, dass einfach mehr hängen bleibt. Wenn du dir das selbst erarbeiten musst, ist einfach die Gedankenwelt ganz anders. Du kannst dich wesentlich mehr darauf einlassen, thematisch und inhaltlich, glaube ich. Und ich habe es schon probiert mit Texten, die relativ anstrengend sind und viele Vokabel drinnen sind, wo ich ihnen die Vokabelliste einfach gebe, sage ich, da habt ihr die Vokabel. Aber das ist nicht das, was/ Wenn ich sage, schaut euch den Text an und dann besprechen wir's. Was heißt denn das. Müsst ihr das Wort unbedingt verstehen, dass ihr den Text oder Kontext versteht. Oft ist es dann, ja eigentlich eh nicht. Ja eben. Traut euch einfach. Wenn ich ein englisches Buch lese, schaue ich auch nicht jedes dritte Wort nach, das wäre ja sinnlos. Außer du verstehst es nicht, dann okay, schau nach, natürlich. Und ja, ich glaube, das sollten Schüler auch lernen. Aber eben diese wirkliche Auseinandersetzung, das kann nur dann sein. Wenn du es ihnen nur vorkaust, bringt es nichts. Wenn du es ihnen nur erzählst, bleibt minimal hängen. Weil ich habe, eine Problemklasse, die ich einmal gehabt habe, mit zweiunddreißig Maturanten, das war eine Wahnsinnsklasse. Die haben mir Nerven gekostet. Wow, da habe ich glaube ich meine ersten grauen Haare gekriegt. Also das war heftig. Und ich habe ihnen halt, ich habe halt geglaubt, weil bei Literaturgeschichte in Deutsch ist es halt auch oft interessant, wenn man ihnen erzählt, wie das halt gesellschaftlich eingebettet ist. Warum gibt es diese Strömungen, warum gibt es eine literarische Epoche, dass man das halt in Relation setzt zu politischen und wirtschaftlichen Geschehnissen. Und das erzähle ich ihnen halt dann. Ja, und dann natürlich sagen sie, jetzt haben wir eh Deutsch, jetzt können wir uns ein bisschen berieseln lassen. Und da sitzen sie da, hören dir zwar zu, aber sagen, ja schön. Aber ich habe noch immer keinen Stein der Weisen gefunden. Ich weiß nicht wie. Also dass ich ihnen sage, okay, arbeitet das durch, ich stelle euch dann Fragen, das mache ich jetzt meistens, dass ich sage, lest euch den Absatz durch, ich frage euch dann dazu. Aber das ist auch nicht das Wahre, aber was ist schon ideal, es ist halt eine Methode. Es ist halt schwierig, nicht leicht.
161. I: Ja, glaube ich sehr, vor allem mit dieser Population von Schülerinnen und Schülern, gerade so in der Pupertät wenn sie dasitzen und sagen/
162. A: Ja, rede. Sie soll reden da vorne, ist ja wurscht.
163. I: Ja genau. Dann hast du auch noch gesagt, was sehr effektiv war, da hast du drei Phrasen gesagt, es war sehr interessant, sehr unterhaltsam und die Vortragenden waren sehr gewinnend, was hat das für dich für Konsequenzen gehabt, warum sind das deine Kriterien dafür, dass das gut war?
164. A: Ich habe es erstens einmal gleich ausprobiert, und alles, was man nicht gleich sofort nachher probiert, verschwindet in der Schublade und verstaubt. Und wenn man dann gute Erfahrungen damit gemacht hat, macht man es immer wieder. Und das ist glaube ich die Quintessenz von Fortbildungen. Wenn man es nicht umsetzt, unmittelbar, natürlich, man kann nicht immer alles sofort umsetzen, offene Lernmethoden probierst du einmal aus und dann denkst du dir, ja okay. Dann hast du gemischte Gefühle und denkst dir, ja, so wirklich hat das jetzt nicht/ hat das wirklich so viel mehr gebracht. Im Grunde gibt es eh nicht die Wahnsinnsmethode, die alles erfüllt. Die gibt es nicht. Meiner Meinung nach ist der Wechsel von unterschiedlichsten Methoden das wichtigste, weil immer vortragen, immer lesen ist fad. Und da muss man, eben, und das geht halt im Alltag oft unter, weil du halt zu viel Stunden hast, und du dann nicht die Zeit und die Energie hast, dass du das völlig neu erfindest. Dann hat man einen Draht, und man tut es. Und daher sind diese Sachen halt wirklich gut, weil sie halt wieder einmal in Erinnerung rufen, dass es andere Sachen auch noch gibt, und andere Methoden auch.

165. I: Ja, wirklich, und wenn man sich dann auch noch daran erinnert, dass das wirklich lustig war, dass man viel gelacht hat, dann hat man ja selbst auch schon ein bisschen einen Enthusiasmus und eine Motivation.
166. A: Ja, und das überträgt sich, das ist ja auch ganz klar. Eben, das schöne Schlagwort, wenn man selbst nicht brennt, dann kann man niemanden entzünden. Ja und nein. Also ich finde schon, man muss schon mögen, was man tut, aber dass das das alleinige Kriterium ist. Ich meine, mittlerweile sagen sie ja schon wieder was ganz anderes, wenn die intrinsische Motivation nicht da ist, geht da extrinsisch gar nichts. Das glaube ich auch nicht ganz, aber schwierig ist es schon, wenn einer nicht will. Was machst du dann, dann kannst du dich auf den Kopf stellen. Da wird nichts anders werden, das ist so.
167. I: Ja, und hat es jetzt bei diesem Kurs irgendwas gegeben, wo du sagst, das war wenig hilfreich, oder die waren vielleicht sogar ziemlich nutzlos? War da irgendwas dabei, wo du dir gedacht hast, warum haben wir das jetzt gemacht?
168. A: Nein. Nämlich sogar teilweise die Sachen, die sehr theoretisch waren, also mit Statistiken und theoretischem Hintergrund, was Psychologen herausgefunden haben, warum Leute so reagieren, also diese cultural awareness Geschichten, das verbrate ich auch immer wieder noch im Unterricht. Ich kann mich jetzt nicht erinnern, dass da irgendwas dabeigewesen wäre. Also das war wirklich extem gut. Wie gesagt, das ist schon Jahre her, aber das war wirklich sehr gut.
169. I: Und das haben sie schon in einer Art Vortrag vorgetragen?
170. A: Ja, also sie haben uns Materialien gegeben, also Kopien, und dann sind wir das halt durchgegangen, von einem Punkt zum nächsten, teilweise immer wieder mit kleinen Übungen dazwischen, true false Statements. Zum Beispiel was macht man, you should pat somebody on the head in Indonesia.
171. I: Wirklich?
172. A: Nein, true false. Was sagt's. Und dann hat man darüber diskutiert, warum ist das falsch, warum ist das gar nicht gerne gesehen. Das ist der Sitz der Heiligkeit, da darf man niemanden berühren. Oder in Afghanistan soll man niemals sagen, mah, so ein schönes Bild hängt da an der Wand. Dann glaube sie, sie müssen dir das schenken, weil du bist Gast und der Gast ist König. Und eben statistische Zahlen, wie viel der Kommunikation ist verbal, wie viel non-verbal, wie viel macht die Intonation aus, und solche Statistiken halt auch. Und da lasse ich sie oft einmal raten, ist auch interessant. Aber ist halt auch trockene Statistik, aber es ist trotzdem interessant.
173. I: Ja, jetzt möchte ich noch generell ein wenig über den Lehrberuf reden, und zwar würde ich dich gerne fragen, was für zwei oder drei Sachen sind für deinen Beruf als Lehrerin am schwierigsten, oder erschweren dein Leben als Lehrerin?
174. A: Ja, relativ viel Bürokratieschmarrn, also so Klassenbuchführungen und ständig diese organisatorischen Sachen, die irrsinnig viel Zeit in Anspruch nehmen, und im Endeffekt hast du dann oft nichts ausgerichtet. Das ist schon recht zack oft. Also Fehlstundenlisten und solche banalen Geschichten, aber die gehören halt dazu. Manches mal Elterngespräche. Also letzte Woche war eben wieder Elternsprechtag, also mit den Kindern ist es ja oft einfacher als mit den Eltern. Das muss ich jetzt ganz offen so sagen. Weil, die Kinder wissen genau was los ist, und wenn ich mit ihnen Tacheles rede, dann wissen sie genau, okay. Daheim erzählen sie aber oft ganz was anderes, und dann kommt die Mama oder der Papa und dann sind sie gleich auf Angriff, das kann halt

schon häufig sein. Und das ist dann schon relativ zackig. Und man ist immer Einzelkämpfer, da steht Aussage gegen Aussage. Ich meine, da sage ich, Entschuldigung, aber das haben wir so gemacht, und da kann ich garantieren, dass das so im Unterricht vorgekommen ist. Ja das hat er nicht gewusst. Ja, was soll ich machen, dann hat er nicht aufgepasst. Und diese Rechtfertigung oft, und dass halt immer mehr Erziehungsarbeit fällig ist. Also nicht Wissensvermittlung, das ist mittlerweile schon nebensächlicher oft. Und teilweise ist das schon, hey, ihr müsst grüßen wenn ihr einen Lehrer oder einen Erwachsenen seht. Oder, wie man in den Wald hineinschreit, so kommt das zurück, der Ton macht die Musik. Solche Sachen kriegen sie oft nicht mehr mit von daheim. Das muss man oft einfordern, vehement, und wenn man da alleine ist, dann ist das oft sehr schwierig.

175. I: Ja, und man steht bei uns eigentlich alleine im Klassenzimmer.
176. A: Genau, man ist immer eigentlich ein Einzelkämpfer, genau.
177. I: Fällt dir sonst noch was ein, wo du dir denkst, das erschwert deinen Alltag?
178. A: Naja, gut, wir haben das Glück, dass wir einen sehr unterstützenden Chef haben, also wenn der Chef natürlich auch noch da ist und einem nicht wirklich Rückendeckung gibt, dann kann das schon hart werden. Und unser Chef ist aber ein Fels in der Brandung, muss ich ganz ehrlich sagen. Also wenn man ihm Schwierigkeiten darlegt und sagt, so und so ist es, und er informiert ist über Sachen und es kommen zum Beispiel aufgebrachte Eltern daher, die sagen, das geht so nicht. Das haben wir alles immer wieder, dann steht er einfach wirklich hinter uns. Er sagt dann natürlich, bitte rechtfertigen Sie sich und beweisen Sie das und das, also er ist ein sehr korrekter Chef.
179. I: Und wie schaut das generell im Lehrerkollegium aus, also gibt es da viel Zusammenhalt und Unterstützung, also auch Unterstützung auf der persönlichen Ebene, oder mit Materialien, mit Hilfestellungen, wenn man irgendwelche Probleme hat?
180. A: Nein, also wir haben ein sehr gutes Klima, und das liegt auch an der Größe unserer Schule. Natürlich, da drüben ist unsere typische Tratschzone, wo natürlich hin und wieder einmal über Schüler geschimpft wird, ist eh klar, und wo man dann sehr viel Psychohygiene betreibt auch. Und das ist aber schon gut auch, weil das muss man auch los werden. Und ich wäre schon manchmal auch davon überzeugt, dass Supervision nicht schlecht wäre bei uns. Weil man einfach trotzdem Einzelkämpfer ist in der Klasse. Und das gute ist aber schon, ich glaub, ich habe noch nie das Gefühl gehabt, dass ich das nicht zugeben kann, dass ich mit einer Klasse Schwierigkeiten habe, oder dass ich mit dem Schwierigkeiten habe, weil es muss nicht gleich eine ganze Klasse sein. Aber da kann man schon sehr offen darüber reden, und es gibt dann schon Vorschläge auch von den Kollegen, wo man sagt, ja, so könnte ich das machen. Tu halt so, nächstes mal wenn das wieder ist, tu halt so. Und das hilft schon recht. Das muss ich schon sagen. Aber es liegt halt einfach an der Größe der Schule, und am gemeinsamen Geist, der da herrscht, der sagt, wir wollen, dass sie was lernen, und wir pochen schon darauf, dass die Leistung passt, aber es gibt schon andere Sachen auch, die wir nicht ganz vernachlässigen sollen. Und heute bei der Dienststellenversammlung war auch wieder ein Thema, wo eine Diskussion losgetreten worden ist, die längerer Diskussion bedarf. Also da geht es schon auch darum, wie man mit Leistungsschwächen umgehen, und wie machen wir das, dass wir da nicht drüberfahren, dass man da schon schaut. Obwohl wir uns eh eigentlich bemühen täten, im Grunde.
181. I: Wird da so quasi ein Schulleitfaden entwickelt?

182. A: Ja, genau. Wir haben ein Leitbild, das steht auch auf unserer Homepage. Und da ist es dann oft nicht so schlecht, wenn man sich immer wieder einmal in Erinnerung ruft/ Also, natürlich ist es frustrierend, wenn die Ergebnisse schlecht sind, und im Grunde tut es keiner absichtlich, aber manches Mal ist es so, dass man selbst auch erstaunt ist, wenn du dir denkst, das gibt es nicht. Zum Beispiel heuer die erste Klasse, ein Wahnsinn, die kennen keine Zeitformen. Die wissen nicht, wie ein Präsens aussieht, wie ein Perfekt geht. Die haben keine Ahnung, was ein Plusquamperfekt ist. Da bin ich schon aus der Stunde gekommen, und dann habe ich mich voll ausgeheult. Und dann hörst du eben von anderen Gegenstände, die sagen, ja, ich merke auch, dass da extrem viel nicht mehr selbstverständlich ist. Und dann beruhigt sind zwar, obwohl das natürlich die Situation nicht ändert. Aber ja. Man weiß zumindest, dass man da nicht zu viel verlangt. Weil im Grunde müsste ein Vierzehnjähriger schon wissen, was ein Präsens ist. Wie will der eine Fremdsprache lernen. Und da muss ich schon sagen, da gibt es schon Rückendeckung von der Kollegenschaft. Natürlich gibt es immer, also verbessern kann man immer was.
183. I: Natürlich, aber es ist schon einmal eine gute Grundlage da, so wie ich das jetzt verstanden habe.
184. A: Ja, und es gibt sicher Sachen, die man diskutieren kann, wo wir sagen, okay, das geht eigentlich so nicht. Also wir sind da sicher keine Insel der Seeligen, was das angeht. Also es geht sicher auch hin und wieder einmal/ Auch bei mir, ich verlange hin und wieder sicher einmal was, was vielleicht ein bisschen zu viel ist. Ja, das glaube ich, davon kann man sich eh nie ganz schützen. Weil man ja auch will, dass sie was können, das ist ja der Grund, warum man Lehrer ist.
185. I: Man will sie ja weiterbringen auf ihrem Lebensweg.
186. A: Genau. Das ist ja der Sinn und Zweck der Schule, nicht nur, dass die Zeit vergeht.
187. I: Ja, genau. Ja, was mich jetzt auch noch interessieren würde, du unterrichtest ja Englisch, also eine Fremdsprache, wie schaut das da aus, hast du da ein bisschen eine Unterstützung, dass du dein eigenes Fremdsprachenniveau halten kannst, gibt es da irgendwelche Fortbildungen zu dem Thema, oder kannst du dich mit irgendwem in der Fremdsprache austauschen, weil es ja auch wichtig ist, dass man die Fremdsprache erhält, oder denkst du dir manchmal, mah, das bräuchte ich auch, weil es dann manchmal leichter wäre zu unterrichten.
188. A: Naja, da muss ich sagen, das bleibt sehr im privaten Bereich. Nachdem ich immer noch Kontakt zu meiner Aupair-Familie habe und ich mindestens zweimal oder dreimal im Jahr drüben bin, ist das eine reine Privatsache. Da bekomme ich weder irgendwelche Reisekosten ersetzt oder sonst irgendwas, aber rein von der institutionellen Seite her ist da gar nichts. Also es ist halt fachlich gesehen im Sinne von Methodik und pädagogisch vielleicht einmal, aber wirklich, dass ich mich fortbilde, das mache ich selbst. Also das bleibt dir wirklich sehr selbst erlassen. Und, weil ich gerade wieder die Lohnsteuererklärung mache, bah, du kannst ja nicht einmal allgemeinbildende Sachen abschreiben. Darfst du nicht. Alles was ein allgemeinbildendes Lexikon oder Buch ist, geht nicht. Ja, ich bin aber Allgemeinbildnerin. Aber nix, nix. Da finde ich, liegt schon sehr viel im Argen.
189. I: Ja, und war dann der Kurs, weil du hast gesagt, da war eine Amerikanerin und eine Britin, haben die den dann auf deutsch gehalten?

190. A: Nein, die haben schon englisch geredet. Ich meine, natürlich, jetzt zur Reifeprüfung war das natürlich auf deutsch, was ich eh ein bisschen schade gefunden habe, aber ja gut, das ist halt so.
191. I: Aber sind sonst die Fortbildungen schon hauptsächlich auf Englisch?
192. A: Ja. Also das schon. Also außer es ist halt das Thema/ Nein, also in Englisch sind sie immer englisch.
193. I: Und wie hast du dir dann getan mit dem ganzen Fachvokabular, weil man hat halt unterschiedliches Vokabular in einer BHS als in einer AHS.
194. A: Ja, am Anfang habe ich schon geschnauft irgendwie, aber das geht mit der Zeit, man kommt rein. Also man sitzt halt dann wirklich und tut Vokabel lernen. Also das geht mir nicht anders. Also wenn ich einen neuen Text vorbereite, oder auch einen alten, den ich jetzt vor drei Jahren gemacht haben und er passt noch, dann muss ich mich auch wieder hinsitzen und die Vokabel anschauen, das ist so. Und da merkt man einfach, Herrschaft, dieses Wort habe ich jetzt schon fünfmal gelesen und ich habe es schon wieder vergessen. Es geht einem genauso. Und da tut man sich eher fortbilden, also im Sinne von Wortschatz erweitern und so. Aber da gibt es jetzt von institutioneller Seite nichts.
195. I: Und, wenn du jetzt so, weil wir jetzt vom Negativen geredet haben vom Beruf, was sind die zwei drei Sachen, wo du sagst, da gehe ich voll auf und das macht den ganzen Lehralltag so schön?
196. A: Das Unterrichten einfach, wenn es ein Spaß ist, wenn die Schüler dabei sind, wenn sie diskutieren, wenn du einfach merkst, da geht was weiter. Und jetzt haben wir das gemacht, und das und das, bah, Wahnsinn, jetzt sind wir schon so weit. Und das und das möchte ich noch machen mit ihnen, oder sie engagieren sich einfach im Unterricht. Das ist das, wo dir das Herz aufgeht, wo du rausgehst und dir denkst, ja, jetzt habe ich sie wieder. Oder wo du einfach merkst, da steigen sie ein. Da hast du jetzt was gefunden, da gehen sie ein drauf. Das ist das Um und Auf. Oder wenn du Diskussionen hast, wo sie sich beteiligen. Das brauchen eh nicht alle sein, das sind eh nie alle, U-Boote hat man immer. Und vor allem wo ich mir immer denke, so lange das der Fall ist, bin ich im richtigen Job, wenn ich nach langen Ferien wieder hineingehe und ich denke mir, ja, das ist es. Und ich freue mich schon, dass ich sie wieder alle sehe, und dann erzählen sie von den Ferien oder so, und wo wir einen kurzen Rückblick machen, und ich merke, das passt einfach so. Dann weiß ich, okay, das ist einfach wirklich das richtige. Also die größte Freude hat man wirklich, wenn sie im Unterricht aktiv dabei sind, das ist einfach schon klasse. Ja, das hat man eh nicht immer, aber wenn es der Fall ist, dann ist es schon sehr bereichernd. Ich denke mir halt, man kriegt da irrsinnig viel zurück dann. Das ist so ein Moment, wo man sich denkt, ja genau, deshalb mache ich das, und deswegen sitze ich auch Stunden und tu korrigieren, was ich voll hasse.
197. I: Ja, das Korrigieren. Sonst noch irgendwas, was wirklich schön ist an dem Beruf?
198. A: Ja, wenn du dich mit Klassen wirklich gut verstehst, wenn das Persönliche, das Menschliche passt. Das finde ich auch recht bereichernd. Das gefällt mir irrsinnig. Also ich habe zu meinen allerersten Maturanten, das war 2004, zu denen habe ich heute noch Kontakt. Das freut mich einfach irrsinnig. Und mit meiner ersten Klasse die ich fünf Jahre gehabt habe, bin ich auch noch in sehr engem Kontakt. Das daugt mir. Und wenn sie dann erzählen, wie es ihnen geht und was sie gerade tun, ja, und wir gehen auch manchmal fort, vor kurzem haben wir ein Ritteressen gehabt wo dann die meisten da

sind. Das ist einfach schön. Einfach das Menschliche, also mit Leuten, das ist schon recht meines, das muss ich schon sagen, das tue ich gerne, das mag ich gerne. Das macht es einfach schön. Also das ist schon das erste Zeichen, wenn September ist und ich denke mir, mah, wie wird es ihnen denn gegangen sein im Praktikum, und was werden sie mir denn erzählen, wo ich mich wirklich darauf freue, sie wieder zu sehen, dass ich die Klassen wieder sehe.

199. I: okay, dann hätte ich noch eine vorletzte Frage. Kannst du mir in zwei oder drei Adjektiven oder Phrasen dein Wahrnehmen von momentanen Fortbildungsmöglichkeiten sagen, also wie empfindest du das?
200. A: Auf Englisch bezogen ist es eigentlich, ja, nachdem ich mich heuer nicht registrieren habe können und ich auch nicht hineingekommen bin in das Programm, ein bisschen dürftig, weil teilweise gleiche Sachen wiederkommen, offene Lernformen und so, das habe ich jetzt schon einmal gemacht, das könnte abwechslungsreicher sein.
201. I: Also ein bisschen repetitiv.
202. A: Ja genau. Sonst eigentlich im Großen und Ganzen okay. Also sowas wie das cultural awareness das wäre wieder einmal klasse, wenn ich wieder einmal sowas hätte, wo man wirklich brauchbares Material kriegt. Das wäre wieder einmal nett.
203. I: Also, liege ich da richtig das so zu klassifizieren als okay, ein bisschen dürftig, manchmal repetitiv, und organisatorisch ein bisschen schwierig.
204. A: Ja, schwierig mit der Anmeldung. Also diese PH-online Geschichten, die sind einfach nur mühsam. Und dann heißt es plötzlich, das Seminar ist nicht zustande gekommen wegen Mangel an Interesse, und dann weißt du alleine schon vier Leute, die sich fix dafür angemeldet hätten, die die selbe Meldung bekommen haben. Wie das funktioniert, das ist völlig dubios. Ich weiß nicht, woran das liegt. Nicht nachvollziehbar. Also wo du dir denkst, was ist das jetzt. Und das ist jetzt nicht nur in Englisch oder in Deutsch, sondern das hört man wirklich generell jetzt. Also diese online Geschichte, die haut nicht hin. Das ist ärgerlich. Ich meine, man kann sich dann immer wieder nachmelden, und man kriegt dann über den Verteiler von den ARGE-Leitern wieder Aufforderungen, wisst eh, dieses Seminar steht wieder an, meldet euch bitte per handschriftlichem Zettel, per Telefonanruf, so richtig in der Art. Aber online, das ist wirklich absolut unzufriedenstellend.
205. I: Mah, dass es an sowas scheitern muss, ich meine, wir sind ja nicht mehr in 1950.
206. A: Eben. Und dann brauchst du nämlich die Matrikelnummer zum Anmelden. Ja, wie viele Kollegen habe ich, die schon nahe sechzig sind, ja was weiß ich, was meine Matrikelnummer war. Und solche Sachen verliert man ja auch. Ja, das ist alles ein bisschen dubios.
207. I: Mah, ärgerlich.
208. A: Ja schon.
209. I: Na gut, und als letzte Frage wollte ich noch fragen, und zwar, ist dir bei dem Interview irgendwas aufgefallen, wo du dir gedacht hast, das ist noch ein Punkt, den hat sie noch nicht bedacht, der wäre vielleicht auch noch interessant wenn es um das Thema Fortbildung geht?
210. A: Naja, ich fände ja, dass jeder Englischlehrer auch dazu verpflichtet wird, in dem

Land auch längere Zeit zu leben, oder halt/ Ich finde, in der Ausbildung gehört mindestens ein Semester, wenn nicht zwei hinein, wo du sagst, okay, und da gehst du in ein englischsprachiges Land, und das heißt nicht Malta, sondern wirklich Großbritannien, Amerika, Neuseeland, Australien. Das gehört verpflichtend her.

211. I: Nur in der Ausbildung? Weil Ausbildung sind nur fünf Jahre, nachher hat man dann dreißig Jahre.
212. A: Ja, das wäre natürlich toll, wenn es so Austauschprogramme geben täte, wo man auch als Lehrer/ Das wäre natürlich genial, da wäre ich sofort dabei.
213. I: Es gibt sogar vereinzelt, also erstens gibt es gerade eines von der EU gefördertes, das geht halt nur über zwei Wochen, wo wirklich alles bezahlt wird, da kann man nach Großbritannien fahren, oder ich glaube auch nach Malta, wo die alles bezahlen, wo man Kurse hat wo es um Methodik geht, wo es um Sprachaustausch geht, und es gibt auch so Sachen wie einen Lehreraustausch, also das geht über die selbe Plattform wie Sprachassistenten, wo sich wirklich Lehrer und Lehrerinnen austauschen können in unterschiedlichen Ländern. Aber das geht alles über zwei Wochen oder ein Monat, und mehr nicht.
214. A: Ja, das wäre aber eh schon interessant. Es wäre alleine das schon super. Ja, natürlich, ich rede mich leicht, ich habe keine Familie, ich bin nicht verheiratet, ist eh klar. Ja, darum sage ich, in der Ausbildung wäre es schon, da denke ich mir, kann man es verpflichtend machen. Okay, später vielleicht, kannst du nicht von einer Mutter mit kleinen Kindern verlangen, dass sie jetzt ein Monat nicht da ist. Das geht einfach nicht, das ist einfach unmöglich. Das verstehe ich schon, das ist mir schon klar.
215. I: Und wieso findest du das so wichtig, dass die dann alle im Ausland einmal waren für längere Zeit?
216. A: Naja, erstens einmal, dass man einfach wirklich einmal merkt, was man mit Sprache bewirkt, dass du das selbst auch erfährst am eigenen Leib, das geht nur über Erfahrung und nicht über Vermittlung. Das kann nur so gehen.
217. I: Was meinst du mit was man mit Sprache bewirkt?
218. A: Naja, dass gewisse Sachen, grammatische Strukturen und so, dass die sinnverändernd sind, und dass das sehr wohl wichtig ist, dass ich ihnen das vermittele. Und dass Missverständnisse entstehen können aufgrund von mangelnder Kenntnis, dass man das auch spürt. Ich habe am Anfang immer das Wort sympathetic, das habe ich irgendwie nicht gewusst, dass das nicht sympathisch heißt. Und dann haben sie mich immer so angeschaut, und ich denke mir, irgendwas ist da. Und dann hat sie einmal gesagt, was meinst du denn da, und dann bin ich draufgekommen, dass das Wort ganz was anderes heißt als was ich glaube. Solche Sachen, dass man die auch/ Und vor allem, dass du auch einen wirklich erster Hand Eindruck hast von der Kultur. Ich meine, man kann es eh schwer vermitteln, aber zumindest glaube ich, kann man es besser vermitteln, wenn man es einmal erlebt hat. Das glaube ich schon.
219. I: Ja, und ich weiß nicht, ob ich das jetzt richtig rausgehört habe, vielleicht gibt es einem dann auch die Motivation, dass man sagt, ich möchte in meinem Fach jetzt wirklich auch gut sein, dass ich das meinen Schülern und Schülerinnen weitergeben kann.
220. A: Ja, und Schwächen hat jeder, da brauchen wir eh nicht reden. Gewisse Sachen kann man besser, andere kann man nicht so gut.

221. I: Ist auch gut wenn Schüler und Schülerinnen das sehen. Es ist keiner perfekt.
222. A: Genau, eben. Aber die Gefahr ist dann halt eben, dass man immer päpstlicher ist als der Papst. Das hat das Lehrerinnensein ein bisschen an sich, leider.
223. I: Ja. Na gut, dann danke, wirklich.

Interview II: Beate

1. Interviewerin: Na gut. Also vorerst einmal, wie lange haben Sie schon unterrichtet?
2. Beate: Ich bin im 22. Dienstjahr.
3. I: Ok, waren Sie zwischendurch auf maternity leave oder sonst etwas?
4. B: Gar nichts, also 22 Jahre uninterrupted.
5. I: Und nur an BHS oder AHS oder gemixt?
6. B: Probejahr an der AHS noch, also Unterrichtspraktikum, und seither immer an BHS.
7. I: Und haben Sie in der Schule auch noch irgendwelche andere Rollen abgesehen von Englischlehrerin?
8. B: Bin Fachkoordinatorin für zuerst/ also einige Jahre nur für Englisch, die Fachgruppe, und jetzt seit einem Jahr gibt's bei uns an der Schule auch das Mittlere Management. Also so eine Gruppe die den Direktor bei Entscheidungen und Strategien, Planung und so weiter unterstützt. Da bin ich jetzt für beide Sprachgruppen verantwortlich, also Englisch und zweite lebende. Und ja, ich kümmere mich an der Schule noch um den Fremdsprachenwettbewerb, die Teilnahme und halt so, Comenius Projekte und was man halt sonst so im Laufe des Sprachlehrerlebens macht.
9. I: Und die Fachkoordinatorin, was involviert das?
10. B: Das heißt, dass ich fungiere als Informationsdrehscheibe zwischen dem Stadtschulrat, also unserer Fachinspektorin für Sprachen und meiner Fachgruppe. Das heißt wir haben entweder Sitzungen oder bekommen die Informationen über unsere Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt, die ich dann an die Gruppe weiterleite. Ich berufe dann Sitzungen ein, ungefähr ein-, zwei-, manchmal dreimal im Semester, von, weiß nicht, ein Stunden, drei Stunden, ganzer Nachmittag, und wir in der Fachgruppe uns dann auseinandersetzen mit Neuerungen. Also die Informationsweiterleitung kann auch per E-mail erfolgen, oder einfach so kurz. Aber wenn wir uns eben zusammensetzen dann ist das um wirklich Neuerungen zu besprechen, wie gehen wir es an, was machen wir, um neue Schulbücher zu diskutieren oder diese Dinge. Also das ist ein wichtiger Teil der Fachkoordination dass die Gruppe eben, an einem Strang zieht und gut informiert und vorbereitet ist auf die Neuerungen die da jetzt kommen mit neuen Lehrplänen, neuer Matura, mit modularisierter Oberstufe und diese Dinge.
11. I: Das heißt da geht es vor allem um Informationsaustausch, Informationsweitergabe und auch einen gewissen Schulleitfaden, habe ich das richtig verstanden?
12. B: Ja, und dann auch dass wir eine Diskussion jetzt haben. Also es hat jetzt eher wenier Schulungscharakter, ja. Aber wir sprechen zum Beispiel durch, also, wenn wir die Schularbeiten gestalten im nächsten Semester, wir müssen langsam schauen dass wir die gemeinsam gestalten, weil wenn es eine standardisierte Matura geben wird brauchen wir ein bisschen mehr Standardisierung bei den Schularbeiten, und da besprechen wir eben gemeinsam welcher Jahrgang, also welche KollegInnen sind im dritten Jahrgang, welchen Teil der Schularbeit gebt ihr nächstes Jahr gemeinsam, und besprechen das dann nach. Oder wir besprechen die Ergebnisse des Diagnosetests, welchen Förderbedarf haben wir. Oder solche Dinge.
13. I: Und funktioniert das gut. Also nehmen da alle Lehrerinnen und Lehrer teil?

14. B: Naja, die Lehrerinnen sind an sich verpflichtet teilzunehmen. Das ist einfach Teil unseres internen/ Vereinbarungen. Das läuft in [Stadt A] einfach so. Die Frau Fachinspektor macht in [Stadt A] keine Inspektionsbesuche ob die alle auf Schiene sind mit den Neuerungen, oder ob bei allen die Schularbeiten passen. Gewisse dieser Funktionen hat sie eben an die KoordinatorInnen weitergereicht. Also ich inspiziere jetzt auch niemanden, aber ich bin da irgendwie verantwortlich dass alle die Info haben und das dann auch ein bisschen umsetzen und fragen können. Also insofern müssen die KollegInnen kommen und müssen gewisse Dinge mitmachen. Und sollen aber auch Bedarf anmelden und sagen wir brauchen jetzt das oder wir müssen jetzt das besorgen, ankaufen, anders organisieren. Diese Dinge.
15. I: Das heißt, gibt es bei Ihnen an der Schule dann auch auch solche Systeme wo man als Kollegin mitgeht in den Unterricht und mal schaut, also Feedback gibt oder solche Dinge?
16. B: Noch nicht, oder wenig. Also, als System installiert gibt es diesen Standardpartner in den Sprachen einmal nicht, was jetzt verschiedene Gründe haben mag. Ich persönlich halt es für wünschenswert, kann das aber sicher niemandem aufzwingen. Will ich auch nicht. Was wir sicher tun wollen und werden ist mehr schauen was die anderen machen, weil wir das einfach in der Zukunft ja brauchen werden, dass noch mehr im Team gearbeitet wird, und miteinander / Es passiert aber sehr viel Austausch, also immer wenn eine neue Kollegin ins Team kommt, und wir hatten in den letzten Jahren immer neue, auf Grund von sabbatical oder Schwangerschaft oder so. Da wird einfach von den Kolleginnen viel ausgetauscht. Also die geht jetzt nicht mit zuschaun bei der anderen, aber kriegt Materialien und Schularbeiten. Also da funktioniert das glaube ich gut.
17. I: Das heißt, Materialienaustausch gibt es bei Ihnen an der Schule im größeren Rahmen.
18. B: Oh ja. Genau, und das ist ja auch mein Job als Fachkoordinatorin, zum Beispiel Materialsammlungen zur Verfügung zu stellen. Also ich mache dann halt die Ordner mit den Stadtschulratdokumenten, oder lade einmal von der Plattform etwas runter. Also das hat dann Servicecharakter.
19. I: Ok. Dann möchte ich jetzt noch ein bisschen mehr zu Ihnen persönlich kommen. Und zwar zu einem Kurs, der Ihnen weitergeholfen hat, der effektiv für Sie war. Das kann einfach ein AG-Kurs, eine AG-Sitzung hier gewesen sein. Das kann einfach auch von der PH ein organisierter sein, oder auf der Universität ein Fortbildungskurs, etc. Also in jedem möglichen Rahmen einfach ein Kurs der Ihnen geholfen hat.
20. B: Ein spezieller, ein Seminar?
21. I: Ja, ein spezieller. Also, könnten Sie mir den Kurs einfach beschreiben, vielleicht den Ablauf/
22. B: Ja, also es war ein zwei Tage Workshop, mit dem Titel so ungefähr 'Developing Writing Skills', oder 'Getting Students to Write' und der Referent ist Trainer für Business English und auch Lehrbuchautor. Und der hat eben in diesen vier Halbtagen mit uns einerseits die theoretische Basis aufgearbeitet. Nochmals, was heißt denn gut und flüssig schreiben, auf gewissen Niveaus die eben für unsere Schulform zutreffen. Also da noch einmal so eine Reflexion, also dass man nochmals ein bisschen Theorie aufarbeitet, und danach mit uns ganz viele praktische Übungen gemacht zur Umsetzung da dieser verschiedenen Schwerpunkte, und die waren auch alle dann so praxisnahe angelegt dass man die auch wirklich gut im eigenen Unterricht dann umsetzen kann.

23. I: Könnten Sie ein bisschen näher darauf eingehen auf diese theoretische Basis die aufgearbeitet wurde, also wie ist die aufgearbeitet worden?
24. B: Okay. Also wir haben uns angeschaut was denn jetzt die Anforderungen beim Schreiben sind im Hinblick auf kompetenzorientierte Lehrpläne, Outcomeorientierung, im Hinblick auf GERS natürlich, ja. Was bedeutet also für unsere SchülerInnen auf A2, B1, B2 schreiben. Und die Gruppe da waren FachkoordinatorInnen, die waren eh schon relativ gut vorgebildet. Aber wir haben eben dann nochmals geschaut, also, was steht da in den Lehrplänen und was steht da im GERS. So ungefähr. Und dann hat er mit uns eben durchgearbeitet, ich überlege gerade in welcher Form, er hat es zum Teil also wieder Power Point-mäßig vorgetragen. Also immer schön im Ping-Pong Aktivität und wieder Vortrag. Also Process Writing, und halt ein paar so/ Ja, die Schlagworte und Begriffe des/ Eh klar.
25. I: Genau. Das heißt, es/ Würden Sie sagen das war informationsreich, oder wie war das dann, hat er/ Sie haben gesagt das was so Ping-Pong, Input und/
26. B: Ja, also was ich geschätzt habe ist, dass er einfach, ich meine, abgesehen davon dass er ein begnadeter Workshopleiter war, weil er einfach eine sehr kommunikative und angenehme Arbeitsatmosphäre hergestellt hat. Er war auch didaktisch einfach gut, im Sinne von jetzt gebe ich eine Hands-on-activity und auf Grund derer erforschen wir dann, oder denken noch einmal nach über die Underlying Principles und so. Also das war/ Er hat dann schon einen Input-Power Point-Vortrag auch gehabt, aber er hat das einfach gut verknüpfen können, dass das, ja, einfach Spaß gemacht hat und die Leute dann zur Reflexion angeregt hat.
27. I: Und die Aktivitäten die Sie gemacht haben, waren das so Art Aktivitäten die bei Ihnen im Unterricht auch vorkommen?
28. B: Genau. Also, und jemand der lang unterrichtet, hat einige Dinge schon gesehen aber es sind dann immer wieder neue dabei und wir haben die Aktivitäten selbst durchgespielt auch um zu merken was da für SchülerInnen die Hürden sein könnten, oder wie lustvoll und kreativ das besetzt ist, oder was dann Schwierigkeiten bereiten kann, wo man einfach sagt, da ist es für SchülerInnen vielleicht schwierig, flüssig zu schreiben, weil eben der kognitive Input, was weiß ich/
29. I: Und bei diesem Durchspielen, war das dann so, dass Sie sich versetzen mussten in die Rolle des, der Schülerin, des Schülers.
30. B: Ja, ja.
31. I: Oder, war da wirklich auch die inhaltliche Ebene für Sie ansprechend. Oder war das eher so, Sie müssen sich in einen 15-, 16-Jährigen Schüler versetzen?
32. B: Nein das jetzt nicht. Das jetzt nicht direkt, aber ich habe das relativ nahe und parallel gesehen. Also wir mussten uns für eine Aktivität ein Objekt, das wir gerade zufällig an uns oder um uns herum hatten/ Ja, und ob da als Schülerin jetzt irgendwie, ich weiß nicht, ihr Handy oder irgend ein sonstiges Ding nimmt, oder ich mein Federpennal hernehme. Also da musste ich nicht einen 15-Jährigen spielen, denn ich eh nicht kann, aber da war die Aktivität wirklich so sehr parallel dass man das gut hat nachvollziehen können.
33. I: Und Sie haben jetzt auch gesagt, die Zielgruppe waren FachkoordinatorInnen. War der verpflichtend, dieser Workshop, oder konnten Sie sich anmelden oder wie hat das

funktioniert?

34. B: Ja, das war verpflichtend. Wir hatten da gerade ein 3-tägiges Seminar für Fachkordinatoren und die zwei Tage davon waren eben für den Workshop reserviert, also ja, das war verpflichtend. Aber die Frau Fachinspektor, die das organisiert, hatte/ Oder den Kontakt mit dem Referenten hergestellt, die fragt unsere Gruppe vorab schon, ob das interessant wäre. Und da hat die Gruppe dann gesagt, ja, das/ der klingt interessant und wir kennen das Lehrbuch und den bringen Sie einmal, den hatten wir noch nie, dem eilt ein guter Ruf voraus, den wollen wir haben.
35. I: Und wie ist dieser Inhalt jetzt bestimmt worden, also gab es da am Anfang einmal die generelle Frage, was brauchen Sie als Zielpublikum, oder gab es eher von vornherein ein das und das wird bearbeitet, wenn Sie das interessiert, melden Sie sich an. Oder, das war ja für Sie verpflichtend eigentlich/
36. B: Es war verpflichtend, aber es gab vorab Kontakt zwischen dem Referenten und unserer Gruppe wo er geschickt hat, das ist jetzt eineinhalb Jahre her, ich versuche mich zu erinnern, wo er geschickt hatte, welche Themen er als Referent bearbeiten könnte und da konnte dann die Gruppe von uns 12 FachkoordinatorInnen sagen, ja, das mit dem Schreiben passt uns gut und machen wir doch, und wollen diese Dinge haben. Also das ist halt ein Referent, der könnte meherer Workshops anbieten, und die Gruppe hat dann befunden, ja, das würde uns eh gut passen und passt auch zu den derzeitigen Änderungen. Und daher/ Also hat er das dann vorgeschlagen und wir haben dann auch irgendwie gewusst, wir vertrauen ihm dann so weit, dass das was er da bringt für die zwei Tage, das passt dann schon en gros. Und mitten drinnen, also, er war dann auch so, dass er gesagt hat, also, das wäre jetzt gut, das durchzuspielen. Das dauert 20 Minuten, wollt ihr das eh? Oder nicht? Also, soweit ich mich erinnern kann war die Gruppe dann auch motiviert weil wir auch genug Zeit hatten, da wirklich, also ihm da gut zu folgen durch das Programm.
37. I: Okay. Und diese Methoden, die Sie da jetzt durchgespielt haben, also diese Aktivitäten. Was war das ungefähr, also war das ein Rollenspiel, war das/ Also Sie haben jetzt schon gesagt diese Schreibübung.
38. B: Ja, also es ging um Fluency, also es war hauptsächlich auf Schreiben. Ich kann mich erinnern, es waren auch zwei, drei mündliche Aktivitäten. Aber es war einfach so, dass er uns verschiedene Aufgabenstellungen gegeben hat zu verschiedenen Textsorten und Inhalten und wir dann/ Also, ja, einfach verschiedene Dinge ausprobiert haben.
39. I: Und waren das auch solche Dinge, wo Sie das Gefühl hatten, das kann ich jetzt quasi eins zu eins in den Unterricht übernehmen?
40. B: Ja genau. Genau. Weil, das wusste er auch, dass/ Ich meine, in zwei Tagen ist angenehm viel Zeit, ja. Da kann man auch einmal wieder eineinhalb Stunden mit theoretischeren Dingen verbringen, und einfach sich die Dinge wieder in Erinnerung rufen. Und für mich, wird es jetzt nicht blöd klingen, aber an der Uni, ich lese ja eh eher die Dinge oder bin da halbwegs mit bei. Aber nicht alle FachkoodrinatorInnen haben die Möglichkeit oder auch die Lust irgendwie, ja, sich einzulesen oder so. Ja, und er hat da eben so ein Skript mitgebracht. Und die Leute schätzen dann, dass sie dort vor Ort die Möglichkeit haben, eben dann auch wieder einmal ein bisschen eine Input-Phase haben, oder einmal nur still zu lesen, eine halbe Stunde in den Unterlagen, und dann wieder Aktivitäten zu machen. Aber die meisten von uns möchten dann auch gern nach den zwei Tagen auch für den Unterricht direkt umsetzbaren Input haben. Also nicht nur, wir

wollen nicht zwei Tage lang nur Rezepterl haben. Das hat schon andere Qualität, aber auch.

41. I: Das heißt es war bei diesem Workshop ausgeglichen, dass Sie einerseits sagen, ich habe selbst etwas gelernt, und ich habe mir auch etwas mitnehmen können für meinen Unterricht?
42. B: Ja ja.
43. I: Dann, die TeilnehmerInnen, die da/ Waren die aus der [Stadt A] Gegend, oder aus Österreich?
44. B: Die waren jetzt rein aus [Stadt A]. Eben, diese FachkoordinatorInnen-Gruppe, was ja ein bisschen ein spezielles Szenario ist/ Aber nachdem die ja auch die Funktion haben in der Schule, zu multiplizieren, können die dann auch das Skriptum weitergeben, oder sollen Sie weitergeben, oder, ja, oder die Informationen. Also ich habe jetzt nicht den Workshop mit meiner Gruppe nochmals multipliziert. Aber die Idee ist schon, die Materialien kann man weitergeben, wer sich interessiert, der Kollege ist öfter in [Stadt A], den kann man dann auch an der PH dann buchen. Also das war jetzt diese speziell ausgewählte Gruppe, aber das haben wir in [Stadt A] so in der Fortbildung mit der Frau Fachinspektor manchmal, dass unsere Gruppe was ausprobiert, ob ein Referent gut ankommt. Ich meine, der ist aus [Stadt B] angereist, und irgendwie, wir wollten halt einmal sehen, kommt der bei den Gruppen gut an. Und das war dann der Fall, und wir haben ihn wirklich alle geschätzt und gut bewertet, und im Jahr darauf wurde er dann auch für die normale PH Veranstaltung eingeladen, mit einem sehr ähnlichen, eintägigen Workshopprogramm, wo dann sich alle anmelden können.
45. I: Und diese FachkoordinatorInnen, waren die nur von der BHS?
46. B: Die sind nur von HAK, das ist nur HAK [Stadt A]. Also diese Gruppe von, ich weiß nicht, vierzehn Leuten oder so.
47. I: Ok, HAK. Also circa vierzehn Personen. Jetzt haben Sie auch gesagt, dass Sie persönlich diese Inhalte nicht weitergegeben haben an Ihre Fachgruppe. Warum ist das nicht zu Stande gekommen?
48. B: Nein, es ist so. Erstens kann man ein zwei-Tage Seminar ja nicht, zak, ja? Worüber ich in den Fachkoordinationssitzungen berichte ist, dass ich das und das/ Da ist ja das Programm immer sehr dicht, wir sitzen zwei Stunden und ich habe irrsinnig viel mit den Leuten, also mit der Gruppe abzuarbeiten. Jetzt habe ich gesagt, ich habe da diesen Workshop besucht und habe da dieses Skript vom Kollegen und habe das auf dem Stick, die Unterlagen. Und ich mache euch gerne Kopien oder wer möchte kann sich das anschauen und ich sage euch auch dann gerne weiter ein. Es war relativ selbsterklärend weil er ein gutes Skript hatte. Ich würde selber nicht mir jetzt anmaßen seinen Workshop da in mini auf eineinhalb Stunden kondensiert mit meinen Leuten durchspielen zu wollen, wußte aber, dass er sehr wahrscheinlich eingeladen wird, und habe dann den Leuten sagen können, also der kommt gern nach [Stadt A], und nächstes Jahr wird es den Workshop mit ihm geben und wer da einen Tag/ Bucht das bei ihm dann gleich an der PH. Eben innerhalb des normalen Fort/ Also Rahmenprogramms von Workshop.
49. I: Ich weiß nicht, ob ich das richtig verstanden hab. Aber ist es in [Stadt A] generell so, dass man, wenn zwei KollegInnen einer Schule eine Fortbildungsveranstaltung besuchen, dass dann die Schule quasi als abgedeckt gilt. Das heißt, diese KollegInnen

werden das im Kollegium verbreiten. Ist das irgendwie so die Annahme, oder/

50. B: Das ist wünschenswert und dafür sind auch die Fachkoordinationssitzungen da, dass wir austauschen wer geht wohin, wer hat was gesehen, was gehört. Und dass die KollegInnen mindestens sagen, ich habe da das Skript von dem Vocabulary Workshop, oder von dem was-weiß-ich. Und entweder sie stellt uns das Skript in Papierform zur Verfügung und irgendwer kopiert dann, ja mal fünf bitte, wollen alle haben. Oder wie es heutzutage ja oft ist, dass man die Unterlagen eben zugemailt bekommt vorab zum selber Ausdrucken. Dann kann man gleich die Dateien auf unsere interne Fachgruppenplattform stellen, ja auf unseren Ordner.
51. I: Das gibt es?
52. B: Ja ja, freilich. Also, das technische das muss so sein. Das ist eingerichtet eh von der Direktion aus, dass es halt die einzelnen Unterordner gibt für die einzelnen Fachgruppen, und da kann dann auch jeder was reinstellen und rausholen. Und ich stelle natürlich mehr rein als die anderen, als Koordinatorin der Gruppe. Aber, die Kollegin, also da haben wir dann einen Unterordner, Seminar so-und-so, und dort steht das dann drinnen und kann sich jeder runterholen.
53. I: Und was wird da ausgetauscht, also nur so Informationen über Neue Matura oder neue Methoden, oder dann wirklich dann so Stundenvorbereitungen oder Schularbeiten, etc. Was kommt da rauf?
54. B: Die Stundenvorbereitungen nicht. Was darauf ist sind Unterlagen eben von Seminaren oder Unterlagen die sonst woher von anderen Institutionen kommen, also zum Beispiel ein Ordner dann Arbeitswelt und Schule. Die publizieren ganz ganz viele Proschüren. Oder das America House oder so, da gibt es Newsletter. Also die sauge ich dann runter, wenn die bei mir eintrudeln, oder wenn ich Zeit habe, und stell die dann hinein. Die sind einfach dann für Kolleginnen Servicecharakter. Dann ist im Ordner drinnen eben Informationen von der Frau Fachinspektor. Dinge zu Handreichungen, zu Erlässe, alles mögliche. Dann haben wir drinnen glaube ich ein bisschen Information zu den einzelnen Sprachreisen die KollegInnen machen. Dann gibt es natürlich Infoordner über die neuen Bildungsstandards BHS, also Beispielsammlungen oder Maturabeispiele. Damit nicht jeder immer ans BIFI hinein selber muss, und das selbst runtersaugen, kann man das ja wirklich für die Fachgruppe schneller machen. Dann haben/ Die Maturabeispiele stehen nochmal dort für alle zum Anschauen, die Schularbeiten glaube ich nicht gesammelt. Da gibt es aber einen Ordner in der Direktion, weil der wird für die Frau Fachinspektor eingesammelt. Weil oft einmal ist es so, dass manchmal nicht alles eingescannt ist sondern oft einmal kopiert man halt doch einmal einen Artikel und klebt den halt hinein. Und da muss ein Ordner für die Frau Fachinspektor gesammelt sein und der steht eben in der Direktion. Da könnte auch jeder reinschauen gehen also das ist noch Zusätzliches. Was haben wir noch auf dem Ordner dort stehen? Ja. Projekte oder Dinge die laufen, dann, zum Beispiel irgendwelche Hörübungen, die man noch für gut befunden hat, die man bei Schularbeiten einsetzen kann. Die Hörerteile zu den verschiedenen Lehrwerken oder die es da auf s p x [=Programm zur platzsparenden Speicherung von Audiodateien] gibt, diese Zusatzmaterialien, solche Sachen.
55. I: Und die Unterrichtsmaterialien stehen in Ordnern zur Verfügung, oder wie/ Sie haben am Anfang gesagt, dass Sie Ordner machen.
56. B: Ich mach auch, genau. Also ich bin noch von der Generation wo man es auch gerne noch in Papier gelegentlich hat, weil für mich ist das immer noch schneller wenn ich

sag, pfah ich suche jetzt diese eine. Ich weiß genau wie die aussieht und so. Dann habe ich das ausgedruckt auch. Weil die KollegInnen müssten sich das ja, wenn sie es dann für SchülerInnen brauchen, sowieso kopieren gehen. Und dann denke ich, ist es irgendwie ein Service wenn ich das schon runterlade, dann drucke ich es gerne für mich einmal aus, dass ich es habe. Und dann steht das in dem Ordner dort auch noch. Also da haben wir halt wo die Wörterbücher stehen in unserer Sammlung, gleich jetzt hier um die Ecke in der Garderobe. Da stehen die Wörterbücher, dort sind alle Zeitschriften, die wir abonniert haben, und dort habe ich auch ein Regal einfach für die Englisch Fachgruppe reklamiert, da sind dann die Ordner mit den Erlässen auch noch einmal, gelegentlich gibt es auch Dinge nur in Papierform. Ja, also das ist dann elektronisch auf diesem Plattformordner und aber auch in Papier auch noch einmal, damit man einfach schnell, handlich zugreifen kann.

57. I: Wieder zurück zum, Entschuldigung dass ich da ein bisschen abgewichen bin.
58. B: Ja.
59. I: Sie haben gesagt es ist, der Inhalt war irgendwie dann darauf spezialisiert, auf den/ also mithilfe vom GERS, mithilfe von was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler, gab es da dann irgendwie auch genauso eine Evaluation von wegen, was brauchen meine Schüler spezifisch und was kann ich da herausziehen, weil mit dem GERS, natürlich mit dem GERS ist es halt so ein, eine Richtlinie oder so, wie man Schüler und Schülerinnen evaluieren soll, aber es ist ja dann auch allgemein, also noch nicht spezifisch auf den Unterricht, oder die Schüler und Schülerinnen die man hat. Ist das dann, also gab es so ein Element, wo man gesagt hat, ok wenn Schüler und Schülerinnen so und so sind, kann man ihnen das geben, wenn sie so und so lernen möchten, das, oder so. Oder war das eher ein bisschen generell?
60. B: Ich glaube, wie ich mich erinnern kann, wir haben mit verschiedenen Altersstufen gearbeitet, also, wo die Bedürfnisse jetzt einmal auch noch generell, aber von einer ersten Klasse, die hier kommt, ganz anders gelagert sind als von denen die dann in einer vierten oder fünften HAK sitzen und schreiben, und, so weit ich mich erinnern kann, die Einladung war, wie am Beginn jedes guten Seminars, schon da einmal zu überlegen, wo sind denn bei meinen SchülerInnen persönlich, was habe ich diagnostiziert an Schwierigkeiten beim Schreiben. Also dass das jetzt wahnsinnig individualisiert noch wäre, was braucht die Susi und was braucht der Michi, glaube ich ist dann eine Denkarbeit, die eh jeder von uns automatisch leistet und sagt, in meiner Klasse gibt es so und so viele die bräuchten jetzt die Übung ganz speziell, die nehme ich da mit. Ja, soweit ich mich erinnern kann. Und es, wir haben ja dort in der Gruppe, auch wenn die Gruppe nur vierzehn Leute ungefähr hatte, wir sind, wie war das, an vier Tischen gesessen, also so drei oder vier Leute immer, und also, da war eh in Kleingruppen immer wieder sehr viel, bespricht das jetzt einmal, also mit dem Partner und dann zu viert in der Gruppe, wie liegt es da bei euch, wie geht das, wie tut ihr das, also da war viel Diskussionsraum auch da, und wenn ich mit der Partnerin dann gesprochen habe, dann hat sie über ihre Klassen geredet und ich über meine, und das war dann eh schon sehr auf meine, auf die Bedürfnisseebene in meinem Unterricht zugeschnitten
61. I: Mhm, das heißt man hat da auch allfällige Probleme besprechen können und da Hilfestellungen bekommen und so.
62. B: Ja. Und es ging da auch sehr viel darum, wenn ich da ein bisschen mehr darüber nachdenke, die bei uns kommen, also die Vierzehnjährigen nach der Unterstufe, da ist Schreiben eine ziemliche Herausforderung, das sage ich jetzt einmal so en gros für ganz

[Stadt A], also wirklich, baue schon einen Bogen darüber und liege damit nicht falsch, da nicken alle bei uns, dass die rezeptiv ganz gut sind, und auch beim Sprechen zum Teil, also ganz gut schlagen, aber schreiben eine Herausforderung ist, und da war, gab es dann eben Großgruppengespräche, was die Ergebnisse beim Diagnosecheckschreiben zum Beispiel waren, und so, also da war viel, viel Raum einfach da, wirklich die, die Dinge auch anzusprechen gemeinsam und alle zu nicken und zu sagen, ja ja, in meiner Schule genauso.

63. I: Das heißt generell, würden Sie da zustimmen, wenn ich sage, das war sehr auf Sie auch bezogen, auf Ihren Alltag, den Sie gebraucht haben, und Sie wurden auch persönlich angesprochen und involviert.
64. B: Ja.
65. I: Das heißt, aktive Lernelemente waren vorhanden, zu einem großen Teil.
66. B: Ja ja, absolut.
67. I: Okay. War das ganze Seminar auch irgendwie im Einklang mit ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht, beziehungsweise mit dem Lehrplan und so weiter.
68. B: Ja, weil/ und das wussten wir auch schon vorher, und das war einer der Gründe, warum wir zur Frau Fachinspektor gesagt haben, ja, bitte lade den Referenten ein. Weil wir wissen, dass der mit seinem Lehrbuch, das sehr neu ist, das gibt es erst seit wenigen Jahren, an den neuen Trends dran ist, und der wusste umgekehrt aber auch, dass wir Fachkoordinatoren eine ziemlich anspruchsvolle, schwierige, lästige Gruppe auch sein können, das heißt, dass er einfach da gut Dinge bringen muss, weil wir eben auch kritisch und fordernd sind, das heißt, wir brauchen Dinge die einfach
69. I: hands-on
70. B: hands/ die einfach zugeschnitten sind auf das, was jetzt wirklich unsere Bedürfnisse sind, und was uns jetzt an der BHS bewegt im Hinblick eben auf Standardisierungen und Neuerungen und diese Dinge, also, insofern war das einfach von vornherein gut abgestimmt irgendwie auch. Und ich meine, der eine nimmt dann das mehr mit, der andere weniger. Aber, da war ein ziemlich gutes Match da von Erwartungen und von dem was auch geliefert wurde.
71. I: Ok, dann auch noch ein Punkt, der mich interessieren würde, also ist eingegangen worden auf verschiedene, ich sage jetzt einmal Entwicklungsstufen der LehrerInnen, also was brauchen LehrerInnen die eher jetzt am Anfang ihrer Karriere sind, oder LehrerInnen die eher schon in der Mitte sind. Weil es da ja oft unterschiedliche Bedürfnisse gibt.
72. B: War hier vielleicht ein bisschen weniger ein Thema, weil die FachkoordinatorInnengruppe halbwegs homogen ist. Also wenn ich denke an die vielen Seminare die ich sonst so mache bei, ich weiß nicht, bei irgendwelchen Kongressen, oder bei dem Anglistentag, der gerade an der PH war oder so, da finde ich die Streuung in den Gruppen, und da sind die Gruppen ja auch meist größer, so an die zwanzig, fünfundzwanzig normalerweise. Da ist die Streuung größer, während unsere FachkoordinatorInnengruppe schon etliche Jahre einen gemeinsamen Schulungshintergrund hat. Altersmäßig gibt es bei uns einige, also mehr als die Hälfte der Gruppe, die so ziemlich meine, plus minus ein paar Jahr/, aber meine Kategorie, also Leute die mindestens fünfzehn Jahre unterrichtet haben, und manche schon

fünfundzwanzig, auch eher homogen. Und es gibt ein paar jüngere in der Gruppe, die erst neue Lehrer dazugestoßen sind, aber auch nicht ganz frisch gefangte, und die haben auch die Schulungen in Richtung GERS und in neue Leistungsbeurteilungen/, ja korrigieren mit den Skalen und so auch schon mitgemacht, das heißt, da war vielleicht das nicht so notwendig, auf diese Dinge Rücksicht zu nehmen.

73. I: Mhm, das heißt, sie waren eine ziemlich homogene Gruppe und sie kennen sich auch schon länger.
74. B: Genau. Das wollte ich auch sagen, das ist auch ein guter Punkt, da ist einfach in der Gruppe auch ein tolles Arbeiten möglich, weil da eine irrsinnige Vertrauensbasis da ist, weil die Gruppe einfach diese gemeinsame Geschichte hat, insofern ist es ein bisschen untypisch, weil wir eben zwei, also jedes Jahr ein so ein großes Seminar haben, ja so ein zwei-, dreitägiges, und dann eben viele andere Fachkoordinationssitzungen und wir wirklich im Laufe der Jahre gut zusammengewachsen sind, und man kennt die Leute und weiß dann, mit der sitze ich gerne am Tisch und arbeite zusammen und tausche aus.
75. I: Ist es da dann auch wirklich möglich, dass man sagt, wenn ich da ein Problem habe, gehe ich zu denen
76. B: Sicher. Klar. Wobei ich meine, das ist naheliegend, bei den fünfzehn, ich kenne alle gut und mag alle gern, und dann gibt es immer noch ein oder zwei, wenn ich sage, in der Klasse, ich weiß überhaupt nicht, was ich tun soll mit der, ich weiß nicht, drei A, weil im Moment/ dann weiß ich, wen ich dort anspreche und wer ähnlich liegt und mit wem ich/ Ja. Weil ich finde, in so einer Gruppe die ja, die Koordinationsaufgaben sind ja im Vergleich zu früheren Jahren wichtiger geworden, es ist einfach so viel Schulungsbedarf, und da ist einfach eine Vertrauensbasis irrsinnig wichtig, da brauchen wir uns nichts vorlügen, und zwar an meiner Schule sind alle super, das ist ja ein Blödsinn, oder, weil/ Ich denke mir, wenn da nicht mit den KollegInnen, mit denen ich so eng zusammen arbeite, wenn da nicht die Vertrauensbasis da ist, da ist das an der eigenen Schule gelegentlich noch schwieriger, finde ich, solche Dinge anzusprechen, und da, aber dort mit dem Forum weiß ich, die sind sehr gleichgesinnt und kämpfen alle mit ähnlichen Dingen.
77. I: Wie ist das bei Ihnen hier an der Schule wenn ich fragen darf. Also, wie ist das Klima, das Zusammenarbeiten?
78. B: Nein, ist gut, wobei nach oben geht immer noch etwas. Also unser Standort ist ja einer der sehr kleinen HAKs in [Stadt A], und daher auch die Fachgruppe hat im Moment sechs Leute, und das ist fast jedes Jahr so, also ganz gelegentlich sind wir nur fünf und irgendwann waren wir auch schon sieben, aber sechs ist so die Fixzahl, was natürlich sehr klein ist. An größeren Standorten weiß ich, wenn die Gruppe, ich weiß nicht, zwanzig Leute hat, dann finden sich immer Grüppchen von mehr Gleichgesinnten und so. Also das ist dann eine andere Dynamik. Dann ist es so, dass bei uns in der Schule von der Direktion her der Push oder der Druck alles gemeinsam zu machen nicht sehr intensiv ist, das heißt, wir nehmen das mit den Entwicklungen die jetzt sowieso allgemein reinkommen. Das heißt, wenn die modularisierte Oberstufe kommt, mit dem Modulsystem, dann werden wir auch im Modul alle gleichgeschaltet alles machen, sind aber noch nicht so weit, weil einige Leute doch gerne individualistischer arbeiten, und es war von bottom-up, also von den KollegInnen, bisher nicht der Wunsch, dass wir alle Schularbeiten exakt gleich machen, jede Übung. Also da macht doch jede gerne noch ihre eigenen Aufgabenstellung, und wir schauen, dass wir eben ähnlich liegen, und es gibt ja auch die Handreichungen von der Frau Fachinspektor, was sein muss, und wir

werden eben in Zukunft, also wir sehen, dass das so sein muss, und das passt auch, dass die rezeptiven Teile jetzt einmal gleichgeschaltet werden, weil das ist leichter, aber, also da, es ist viel Austausch und Materialien in der Gruppe da, und wir tauschen immer die Maturen und die Abschlussprüfungen aus, was ein sehr gutes Orientierungsding ist, und die KollegInnen verstehen sich auch gut, und die zwei vielleicht noch besser als zwei andere, auch in der kleinen Gruppe, also, aber ich kenne Schulen wo noch viel enger getan wird.

79. I: Und wie empfinden Sie das persönlich, dass es hier ein bisschen, doch dann/
80. B: Persönlich, ich finde das eigentlich ganz angenehm, weil es hat ja dann doch auch jeder halt irgendwie Schwerpunkte oder Interessenthemen, und die Klassen auch. Ich finde es andererseits schon wichtig, dass gewisse Rahmenbedingungen einfach eingehalten werden und passen. Also, so ein Punkt wäre zum Beispiel, also woran ich jetzt auch als Koordinatorin auch denke, woran wir arbeiten sollten ist zum Beispiel ein Infoblatt, was kommt in die Note hinein, wie setzt sich eine Note zusammen. Und wenn da eine Kollegin sagen würde, bei uns ist es Gott-sei-Dank eh nicht der Fall, aber, es hätte ja sein können, das eine sagt, bei mir ist die Schularbeit fünfzig Prozent der Note wert, wir haben aber nur eine Schularbeit im Semester, das ist an der HAK so, dann würde ich dem nicht zustimmen und sähe da großen Diskussionsbedarf. Ob das jetzt dreißig Prozent oder fünfunddreißig sind, oder fünfunddreißig und vierzig, mit fünf Prozent auf oder ab, glaube ich, ist eher wurscht. Aber halbe halbe wäre für mich, für meinen Unterricht nicht passend. Und da würde ich, und das wäre auch für SchülerInnen schwer zu verstehen, warum in der drei A ist die Schularbeit fünfzig Prozent wert, und in der drei B aber nur ein Drittel der Gesamtnote, dreiunddreißig Prozent. Da würde ich dann sagen, da das, das würde ich ansprechen wollen, weil das kann man einfach schwer erklären. Ja.
81. I: Das funktioniert prinzipiell bei Ihnen an der Schule, dass wenn so etwas auftreten würde, dass sie damit umgehen könnten, das diskutieren könnten
82. B: Ja, es ist halt eine vorsichtige Sache, weil ich meine, mein Pouvoir als Fachkoordinatorin geht ja halt nur so weit, und ich kann in den Unterricht, kann und will da nicht dreinreden jetzt, ja, soll aber dafür sorgen, dass offizielle Richtlinien eingehalten werden, und das ist dann immer so ein feines wie, woher erfahre ich die Dinge, wenn eh alles gut läuft, gibt es eh keinen Bedarf, wenn irgendjemand sich einmal beschwert, oder so dann wääh, wie packt man das an, wie redet man mit KollegInnen. Das ist eine heikle Sache, ja, aber bei uns im Prinzip gehen alle sehr gerne auf Fortbildungen, unser Direktor, also ich weiß nicht, ob da noch die Frage kommt, aber von den Rahmenbedingungen her ist unser Direktor eigentlich sehr großzügig, weil an manchen Schulen gibt es ja ein Tageslimit, und, wo es dann heißt, sie waren heuer schon vier Tage, und der fünfte geht auf keinen Fall mehr, also bei uns wird auch geschaut, dass an einzelnen Tagen nicht zu viele weg sind, weil wir ein kleiner Standort sind, und irgendwie geht das [wenn so viele weg sind] nicht aus, genau, und dann wird immer noch wer krank, aber sonst zählt bei uns im Sekretariat jetzt niemand, ob ich heuer schon sechs Fortbildungstage war oder acht, also meistens ist es eh nicht so viel, ja, aber, da ist er eher großzügig und wird auch gut angenommen, also KollegInnen gehen/
83. I: Darf das auch während der Schulzeit sein?
84. B: Naja, die Angebote sind so, also es gibt, die PH, also für uns, ich weiß nicht, ob Sie das wissen, aber für uns gibt es ja in [Stadt A] zwei Anbieter, da gibt es die KPH, die

Katholisch Pädagogische am Stephansplatz oder Strebersdorf, und die PH in der Ettenreichgasse, und die beiden bieten für uns, also für unsere Fachgruppe Englisch jetzt Fortbildungsveranstaltungen an, wobei die KPH spezialisiert auf das eine ist, und die PH andere Dinge macht, und wir können bei beiden buchen, und jetzt ist es so, dass schon aufgesprungen wurde vor zwei, drei Jahren von den Institutionen dass man sagt, naja ganztägig ist halt in der Unterrichtszeit schwierig, mühsam, daher werden viele Dinge jetzt oft am Nachmittag angeboten, also beginnend mit, ich weiß nicht, 13:30, 14:00 Uhr, 14:30, 15:00 Uhr, also dass man eventuell vielleicht nur die sechste Stunde absagen muss oder so, anstrengend ist das allemal, wenn ich Vormittag schon fünf Stunden unterrichtet habe und dann am Nachmittag dann noch voll fit mit dem Kopf dort drinnen sitzen soll und die Vorbereitung für den nächsten Tag muss ich ja dann am Abend auch noch unterkriegen, also, mhm, ja. Nach wie vor, mit manchen Referenten, die halt von weiter hergereist kommen oder so, gibt es immer noch eintägige, oder gelegentlich auch zweitägige, weil das einfach sonst keinen Sinn macht, also es gibt beides.

85. I: Aber es ist prinzipiell schon einmal ein Entgegenkommen, dass man das nicht immer am Vormittag an einem Montag oder Dienstag macht oder so, sondern dass man schaut, dass es auch am Nachmittag ist.
86. B: Dass man schaut, dass es am Nachmittag ist, das ist für die SchülerInnen freundlicher, und für die KollegInnen, also zum Beispiel, wir machen jetzt verpflichtende Fortbildung, also den Roll-out für die Reifeprüfung, standardisierte Reife- und Diplomprüfung, und da wär es bei dieser wirklich schwierigen Sache, die so essentiell und crucial ist, da kann man den Leuten nicht zumuten, dass sie am Vormittag voll unterrichten und dann am Nachmittag sich dort reinsetzen und dann Maturapapers durchspielen, und da ist die ganze Fachgruppe unterwegs, weil das, also, da sind mehrere Schulen zusammengefasst, also unsere sechs Leute und noch sieben von der anderen Schule und noch einmal fünf von der dritten Schule, da ist die ganze Fachgruppe weg. Und da ist natürlich die Direktion nicht geprickelt, wenn die ganze Fachgr/ aber das ist in Deutsch und bei all den Maturafächern so, oder zweite lebende Fremdsprachen, das muss jetzt einfach so sein und das muss die Schule aushalten, dass an einem Tag im Herbst und einem Tag im Sommersemester die gesamte Fachgruppe Englisch einen ganzen Tag weg ist, also Punkt. Also das könnte man den Leuten nicht zumuten, das auf zwei Nachmittage zu legen.
87. I: Mhm, ja stimmt. Ist ja dann doch auch ziemlich anstrengend. Genau. Dann hätten wir da jetzt eigentlich schon alles durch ich wollte jetzt noch fragen, welche, welche Elemente oder welche Dinge sind für Sie ausschlaggebend dass sie sagen dass dieser Kurs so gut war?
88. B: Ein kompetenter Referent der über die aktuellen nationalen und internationalen Entwicklungen Bescheid weiß und was nicht immer gegeben sein kann, aber der weiß halt auch wie es bei uns in den Klassen bei uns ausschaut, ja, weil er nahe genug dran ist, ja. Und das ist dann schon wichtig weil es lohnt/ manchmal, oder es ist manchmal ein bisschen unbefriedigend wenn die Dinge daher kommen die so hh ja eh, aber wie tue ich denn das bitte in der Klasse, ja wenn das so gar auseinanderklafft und das ist manchmal mühsam. Also das war einmal fein, dass das wirklich gut kalibriert/ weil der eben auch Lehrbuchautor ist und den Einblick hatte, ja. Also das war einmal eine feine Kombination.
89. I: Hat der auf englisch vorgetragen oder auf deutsch?

90. B: Er hat auf englisch/ der [Name] hat auf englisch vorgetragen, ja.
91. I: Das heißt die ganzen Aktivitäten waren dann auch auf englisch?
92. B: Ja. Und die ganzen Unterlagen auch und so.
93. I: Das heißt auch in ihren kleinen Diskussionen, das war durchgehend englisch?
94. B: Ja. Wobei das war jetzt für uns irgendwie nicht besonders die Priorität. Das schätzen wir an anderen Seminaren sehr, ich gehe auch gerne mal/ bin froh, wenn es ein native Speaker ist. In dem Rahmen war jetzt Fortbildung auf englisch zu haben, also English language input weniger das Thema. Ist aber sonst für andere ein Ausschlusskriterium. Und dann war hier ein zweites Kriterium dass einfach Zeit da war. Das ist manchmal irrsinnig unbefriedigend wenn man sagen würde, man würde gerne jetzt etwas länger durchprobieren oder durchspielen oder durchdiskutieren, und in einem Tag geht halt nur so viel, und dadurch dass das hier eben fast zwei ganze Tage waren, war das großzügig. Man geht dann einfach viel befriedigter heim. Dann die Atmosphäre/ einfach dass der Sozialkompetenz hat, als Referent, zusätzlich zum Fachlichen das ist schon sehr angenehm wenn jemand die Stimmung in der Gruppe auffangen kann oder einfach einen guten Rythmus hat und einfach dass einfach auch von der Seite kompetent haben.
95. I: Mhm. Sonst noch etwas?
96. B: Ich glaube, das andere habe ich eh schon vorhin gesagt dass einfach, dass es gut umsetzbar war, dass man viel mitnehmen konnte, dass es auch amüsan dazwischen war und kreativ und einfach die Verschränkungen im Rythmus, war sehr angenehm zu arbeiten. Die Gruppe hat auch gut und willig mitgetan, das hat man ja bei den meisten Seminaren ja, weil ja doch die meisten Seminare frei gewählt und man dort interessiert sitzt und mittun will. Gelegentlich bei Zwangsveranstaltungen schaut es anders auch. Aber das war da auch, also dass die Gruppe wirklich mitwollte.
97. I: Und jetzt würde mich auch interessieren, in welcher Weise die diese Sachen, die Sie gesagt haben, also dass Sie sich viel mitnehmen konnten, dass die Gruppe sehr gut war, dass die Zeit ausreichend war und dass der Referent kompetent war auf welche Weise hat sich das ausgewirkt, für Sie in Ihrem Unterricht, auf Sie als Person, auf Sie als Lehrperson, oder auf Ihre Schüler und Schülerinnen.
98. B: Ja, also dass man gewisse Übungen dann gleich einmal integriert, und sagt, ja, das war jetzt klasse, das probiere ich gleich aus überübermorgen in der nächsten Klasse, dass es einfach einen Denkprozess auch wieder anregt, und der ist dann längerfristig, das heißt, dass, so wenn es einfach um grundsätzlichere Dinge geht, dass man dann auch einmal, halt lang gewöhnte/ lange Gewohnheiten hinterfragt und sagt, naja, früher habe ich immer so, und dass ist jetzt vielleicht doch zu hinterfragen oder durchzudenken oder mit neuen jüngeren Schülergenerationen funktioniert dass auch nicht mehr so wie das früher gegangen ist. Also das hat dann auch einen nachhaltigen Aspekt. Also kurzfristig umsetzbar ist auch fein, da freut man sich. Aber wichtig ist dann halt auch, dass auch die Balance da ist und dass man sagt, da muss ich noch länger darüber nachdenken oder das nehme ich jetzt einmal mit und schaue dann, wie das hineinpasst und so.
99. I: Könnten Sie da das vielleicht ein bisschen näher verbinden, also welches Element hatte welche Wirkung, oder welche Konsequenz, also der kompetente Referent/
100. B: Achso, aha, also, die Tatsache, dass der große Fachkompetenz hatte, da waren viele

Aktivitäten die wirklich so brauchbar waren, zack in den Unterricht und das funktioniert. Die Tatsache, dass der einfach eine unheimlich tolle Arbeitsweise mit Leuten hatte in Seminaren ist für mich jetzt persönlich sehr sehr wichtig weil ich ja auch viele Seminare selber halte oder leite oder sonst wie oder auch mit Studenten, egal, dass ich da sage, ja da schaue ich mir gerne etwas ab von der Sozialkompetenz. Und die Sache dass wir das genossen haben, dass der Zeitfaktor großzügig war, das behalte ich mir auch im Kopf, bei manchen Seminaren habe ich keine Kontrolle, ja, da wird ein Tag vorgesehen, und da kann ich nicht bestimmen, wie lange ich dafür zeitmäßig brauche, aber das sind dann so, einfache Dinge die man mitnimmt und sagt, naja, vielleicht kann ich das nächstens berücksichtigen.

101. I: Und die Gruppe, ich vermute einmal, das gibt einem einfach mehr Denkanstöße oder dass das ganze sich noch mehr setzen kann.
102. B: Ich meine, das Seminar ist irgendwie ein Puzzleteil in vielen Dingen die jetzt eben im Moment bei den Schulungen laufen, also durch die GERS-Schulungen oder Maturaschulungen wo wir uns die Textsorten und die Writing-tasks anschauen, wissen wir eine Bandbreite davon, aber die Writing-tasks der Matura sind ja noch lang nicht mehr ganzer Unterricht insofern war das/ ist so ein Seminar dann wichtig, dass man sagt, erstens, wie komme ich denn dort hin und aber auch was ist im Unterricht dann noch zu berücksichtigen, also es war einfach eine irrsinnig feine Ergänzung und da waren dann auch eben dann kreativere Aufgabenstellungen dabei, oder so, die sonst vielleicht nicht Berücksichtigung finden, also insofern hat sich das gut eingeordnet in ein größeres Bild, und ist daher/
103. I: Es hat dann quasi so viele Elemente zusammengezogen und/
104. B: Jaja.
105. I: Sehr gut, gab es aber auch irgendwelche Elemente wo Sie sagen, das war jetzt ein bisschen nutzlos, das habe ich jetzt nicht so gut brauchen können. Irgendwas wo Sie sich denken, hätte man auslassen können?
106. B: Eigentlich in der Veranstaltung nicht. Mag sein, dass ich die eine Aktivität schon kannte oder sagen würde, naja, da sehe ich mich jetzt persönlich nicht so, die macht anderen irrsinnig Spaß, sehe ich aber dann oder passt für andere besser, das ist halt immer die Persönlichkeit, wie, also die Prinzipien und das wissenschaftliche Background ist ja das eine und wie dann die eine Übung läuft also, finde ich super und lustig und anregend und die Kollegin sagt nein und umgekehrt, aber so richtig, dass ich sage Frust, das war jetzt, die eineinhalb Stunden waren jetzt für nichts habe ich dort eigentlich nicht mitgenommen
107. I: Normalerweise schon?
108. B: Kann passieren, kann passieren oder gelegentlich läuft es irgendwie auch, naja. Also ich war neulich bei einem wo ich mir gedacht habe also das waren eineinhalb Stunden, habe eine Native Speakerin gehört und war amüsant, mitgenommen habe ich jetzt nicht rasend viel, hätte ich mir mehr erwartet. Also ich bin grundsätzlich eine Glas-halb-voll Mensch und denke mir, ich sitze jetzt da und das wird gesponsert von einem Verlag und die Native Speakerin ist lustig und ich lerne immer noch ein paar Fremdwörter. Der Workshop selber, ja, war eine nette Wiederholung, hat jetzt nicht so wirklich viel gebracht, wie ich mir gedacht habe. Also es kann sein, ja.
109. I: Und wie ist das generell, wenn sie jetzt so die Fortbildungsveranstaltungen

anschauen. Ist es eher ein/ oder sind Kurse von denen Sie sich viel mitnehmen können eher gang und gäbe, oder ist das eher ein bisschen die Ausnahme. Oder ist das so ein bisschen ein Gleichgewicht.

110. B: Ist ganz gut kalibriert. Erstens in [Stadt A] gibt es ja wahnsinnig viele Angebote, also an der PH, das ist üppigst, da suche ich mir dann schon Dinge aus, da werde ich ja nirgends hingeschickt sondern suche mir genau die aus wo ich mir denke ja genau, das möchte ich jetzt machen und das interessiert mich. Vielleicht kriege ich den Workshop dann auch nicht, weil er schon ausgebucht ist oder weil an dem Tag der Direktor sagt das geht nicht oder so. Ja, aber von den ich weiß nicht, 120 die die im Semester anbieten, wähle ich ja eh schon die die ich möchte, ja. Dann ist, finde ich, ein recht guter Austausch eigentlich da zwischen Dingen die angeboten werden und dem was Leute gerne hören möchten. An der KPH, der Kollege der dort verantwortlich ist, der ist sehr eng in das Fachkoordinatorennetz eingebunden mit der Frau Fachinspektor, und die können sich dann in der Fachgruppe umhören und sagen, das wird einmal gebraucht, oder das. Also, das ist der Vorteil von unserem kleineren HAK System, wo wir relativ/ oder auch die Humanberuflichen Schulen arbeiten ähnlich, und da kann man ganz gut Bedarf einmal abfragen und sagen, aha, dafür bräuchten wir etwas, schauen wir einmal, gibt es da Referenten in Österreich, kann man da etwas kriegen. Ja, und an der PH bemühen/ ist eben wie gesagt die Fülle und die Streuung beeindruckend, das heißt die die Maturaseminare haben wollen und noch einmal mehr Excel-sheets Training für die Matura, die kriegen das auch und finden das, und andere, die sagen, bitte bringt einmal etwas anderes, macht einmal, ich weiß nicht, Drama in Language Teaching oder, ich weiß nicht, Current Trends in Ireland, oder so, die gibt es auch. Insofern finde ich ist das Angebot/ kann man halt drinnen sitzen und das riesen Angebot haben.
111. I: Und sind die Kurse eigentlich durchgehend auf Englisch oder in welcher Sprache werden die abgehalten?
112. B: Ja.
113. I: Mhm. Und von Native Speakern?
114. B: Naja auch. Sowohl als auch. Also ganz gelegentlich wenn es einer von diesen Trainingsworkshops für die Matura ist wo Korrigieren trainiert wird, ich glaube, das war der letzte, wo einfach die Infos in Deutsch gegeben wurden, weil das war eine Österreicherin die da an der Nachbarschule unterrichtet und hier die Schulung am BIFIE gemacht hat und das/ wir wissen alle, die kann gut Englisch und die weiß, wir im Kurs sitzen [können] Englisch und das wäre jetzt irgendwie artificial und hätte irgendwie jetzt nichts gebracht. Aber sonst sind viele Native Speakers die immer wieder nach [Stadt A] kommen in verschiedensten Ding, Verlage bringen, also Schulbuchverlage zum Beispiel, da gibt es ständig Angebote, man kann echt nicht überall hingehen, es gibt genug Konkresse in und um [Stadt A] und so. Die letzten die ich gehört habe wo die Workshops von ÖsterreicherInnen waren sind auch auf Englisch und hochkarätig, also das/
115. I: Und wenn sie jetzt so ans Fortbildungsverhalten, oder an die Fortbildungsmöglichkeiten denken, mit welchen zwei bis drei Phrasen oder Adjektiven würden Sie das jetzt beschreiben?
116. B: Fortbildungsangebot in [Stadt A]?
117. I: Mhm, genau. Und -möglichkeiten?

118. B: Vielfältig. Doch qualitativ voll recht hochstehend. Und schon bedürfnisorientiert. Also es gibt genug zu den Bildungsstandards achte Schulstufe und zur Matura und kompetenzorientierten Unterrichten, aber daneben Gott-sei-Dank auch andere.
119. I: Das heißt, bedürfnisorientiert haben Sie eh schon gesagt, das geht über, die sprechen sich zusammen mit den Fachkoordinatoren, was da gebraucht wird. Das vielfältig kommt dann einfach auch?
120. B: Einfach weil die PH wahnsinnige Möglichkeiten hat, ja und die Kollegin, also da gibt es ja mehrere Leute, die zuständig sind, und die eine ist für Fortbildungsveranstaltungen im Hinblick auf Standards E acht oder Matura zuständig, die bietet da eine Bandbreite an. Und dann gibt es da die Kollegin, die sich um andere Themen kümmert und einfach ein riesen Netzwerk hat und Referenten auch schaut, dass da wirklich eine gute Mischung da ist. Und wer dann sagt, ich will etwas mit Musik oder mit Landeskunde oder mit Amerikahaus oder mit Ding, dass da auch noch genug da ist. Die sind einfach super vernetzt und arbeiten einfach mit riesen Zahlen und Mengen an Leuten können daher jedes Semester das so vielfältig anbieten.
121. I: Mhm. Das heißt, sie haben schon das Gefühl, dass die ein klares Bild haben, was LehrerInnen oder HAK LehrerInnen brauchen.
122. B: Ja, also für HAK wie gesagt läuft es über die KPH. Und da weiß auch die Frau Fachinspektor gut Bescheid und es gibt ja/ Und an der PH ist das AHS und allgemein. Und bei der AHS da weiß/ da ist das Fachkoordinatorensystem nicht in der Form auch so eng, aber die haben halt auch ihre Fachgruppen und dann irgendeinen Schul-ARGE-Leiter oder so, und eine gesamt Wiener ARGE, die ja auch Bedürfnisse wahrnimmt. Und soweit ich das beurteilen kann ist immer alles ziemlich gut besucht, also ich glaube, irgendwer dort hat da schon einen Draht, was die AHS Lehrer brauchen, ja. Und dann zusätzlich gibt es ja für besondere Bedürfnisse immer auch noch die Möglichkeit von SCHILFs.
123. I: Haben Sie schon einmal SCHILFs hier an der Schule gehabt?
124. B: Haben wir gehabt, haben wir immer wieder zu verschiedensten Themen. Da werden die Töpfe eh nicht ausgeschöpft, das ist ganz fein, oder meistens, also wir haben entweder SCHILFs für das ganze Team wenn es mehr um, was weiß ich, technische Sachen und Neue-Technologie Einschulungen geht, und für die Fachgruppe hatten wir, weil unsere Gruppe ja nur sechs Personen sind in Englisch, geht für uns ein SCHILF nicht, weil das hat eine Mindestzahl, dann machen wir immer SCHÜLFs. Das heißt mit ein oder/ also schulübergreifend, mit ein oder zwei anderen Schulen, und da hatten wir/ Ja, also jetzt die Maturadinge sind so organisiert, und auch in den letzten Jahren immer zur Leistungsbeurteilung und so.
125. I: Ok. Jetzt würde mich noch interessieren, wenn Sie an Ihren Lehrerinnenalltag denken, die/ ein paar Dinge wo sie sagen, das macht mir eigentlich das Leben ein bisschen schwerer. Das hat einen eher negativen Einfluss auf entweder mich als Lehrperson oder meinen Unterricht.
126. B: Klassengröße. Ist immer noch, bei den Sprachteilungen bei uns immer noch 25, und das ist für die ersten Jahrgänge immer noch zu hoch, finde ich. Was auch Druck macht sind die Fülle an Reformen die jetzt gleichzeitig kommen, wobei ich für jede einzelne dankbar bin und die für Gut heiße, weil nach vielen Jahren Stillstand war das jetzt notwendig, aber dass wir jetzt zugleich die neuen Lehrpläne und zugleich die neue

Matura und zugleich die modularisierte Oberstufe, das ist jetzt einmal auf Ministeriumsseite, und dann gibt es noch jede Menge solcher Maßnahmen die aus unserem BHS-Bereich kommen, da gibt es auch noch jede Menge Maßnahmen, ja. Das ist ein bisschen üppig-dicht. Und da ist dann auch die Gefahr, dass wir Konzepte entwerfen, also da war, was weiß ich, vor zwei Jahren war das Schlagwort Individualisierung, und da mussten wir alle, jede Fachgruppe, Papiere produzieren, wer denn in seinem Unterricht wie individualisiert. Das fand ich super, ja. Das ist eines meiner Hobbythemen und das war auch gut da nachzudenken, jeder. Nur das wird in einen Qualitätsbericht gelegt und kann dann einfach nicht in gebührender Weise verfolgt werden, weil wenn jemand sagt, ich weiß eigentlich nicht und hätte da gerne ein Seminar oder so, dann kommt im Jahr darauf aber schon die nächste Direktive und die hieß dann Transparenz in der Leistungsbeurteilung und dann ist es wieder von vorne losgegangen und da musste jeder wieder schreiben und offenlegen und so, und wenn das im Jahrestakt geht und noch dazu dann von mehreren Institutionen kommt, das geht nicht. Da kann man nachhaltig vernünftige Dinge nicht mehr umsetzen.

127. I: Ja, und vor allem auch, dass man darauf eingeht/ wenn nicht darauf eingegangen wird, dann ist das ja quasi eine Zeitverschwendung.
128. B: Ja, und die Schule muss dann immer noch ihren Standort suchen und Richtungsentscheidungen treffen, wo orientieren wir uns hin, und da laufen einfach wahnsinnig viele Projekte gleichzeitig, wo man sagt, einmal eines vernünftig umsetzen für zwei drei Jahre wäre gescheiter als jedes Jahr etwas Neues anhecheln zu müssen, das man verordnet kriegt und das ist nachhaltig nicht so gescheit.
129. I: Sonst noch irgendwas, wo Sie sagen, das ist ein bisschen ein erschwerliches Thema?
130. B: Hm.
131. I: Na sonst würde mich noch etwas interessieren, nämlich der Austausch unter KollegInnen. Sie haben gesagt, also es passiert schon Austausch mit dieser Plattform und mit den Unterrichtsmaterialien, aber so dass sie jetzt sagen, wenn Sie Probleme haben oder so etwas, dass Sie zu den KollegInnen kommen, ist das gang und gäbe, ist das ein eher informeller Austausch, oder wird da auch, also Materialien habe ich jetzt verstanden, ist kein so großer Austausch.
132. B: Einzelne Arbeitsblätter und so, aber nicht meine ganzen Stundenplanungen an die KollegInnen. Es ist, also was wir jetzt nicht haben ist jetzt zum Beispiel ständig Klassensitzungen, die ich von anderen Schulen aber kenne, also ständig im Sinne von alle Klassenlehrer der 2a treffen sich einmal im Monat. Das hielte ich für sinnvoll und gut, ist aber mit dem derzeitigen Sitzungswahn, den wir eh schon haben einfach eine Frage des, weil ich unterrichte ja nicht nur die 2a, also, mal sechs Klassen, ja. Hielte ich für wichtig zum Beispiel. Also, der Austausch mit LehrerInnen bei Problemen läuft dann sehr intensiv halt immer in der Pause oder nachher oder sonst irgendwie, dass man da spricht und sagt/ Also oft mit fachverwandten Guppen, also ich tausche mich jetzt weniger mit einem Rechnungswesenlehrer aus, wenn ich ein Problem in der Klasse habe, weil ich mir denke, über dessen Unterricht weiß ich nichts, und weiß auch nicht welche Kompetenzen und wie er es anlegt, aber mit der Germanistin zum Beispiel, wo ich dann sage, du, bei den Hausübungen, wie läuft denn das bei dir, wie autonom sind die, weil ich weiß, die arbeitet ähnlich wie ich, also da erfolgt glaube ich, und da ist der Vorteil unseres Standortes wieder, und das schätzen wir auch alle, dass es so klein ist, weil wir haben genau ein Lehrerzimmer und dort findet man ziemlich immer alle, wenn man sie braucht. Also, riesen Schulen haben dann halt drei Lehrerzimmer und da ist

man schon pausenlange auf der Suche.

133. I: Wäre ein Materialienaustausch von Ihrer Seite her wünschenswert? Oder ist das eher so, dass das/
134. B: Es ist/ es funktioniert so gut, wenn ich zu einer Kollegin geh und ich sage, du ich bräuchte da zu dem Thema, ich weiß nicht, corporate social responsibility, hast du da irgendeinen Klassentext, dann funktioniert dass eh total ungefragt. Und wenn die mir den Text gibt, dann weiß ich eh selbst, was ich damit tue, oder sie gibt mir noch ein Übungsblatt dazu. Also das sehe ich eher eine Sache von, wenn jüngere KollegInnen kommen, die noch nicht eine vierte fünfte HAK unterrichtet haben, dass die eher fragen würden, und sagen, wie tut man das, wie geht denn das. Dass wir/ wir hatten einmal, ich weiß nicht, vor 15 20 Jahren, also in meinen Anfängen gab es einmal einen Ordner, Marketing, und wer wollte, hat dann halt irgendwas hineingelegt, das hat nicht so wahnsinnig funktioniert, wirklich. Oder auch, dass man das jetzt halt in online Version machen würde jetzt. Also so richtig/ und wenn ich sage, ich bräuchte eine gescheite Übung zur Past Tense oder so, dann gehe ich eher irgendwie nicht zu den KollegInnen, nicht weil die das nicht hätten, aber weil ich mir da eh selbst irgendwie.
135. I: Oder Sie wissen, wo sie Ihre Informationen herbekommen.
136. B: Also es ginge dann eher um so HAK-neue Themen, die irgendwo manche noch nicht so vertraut damit sind, weil jünger oder weil aus der AHS-kommend noch nie unterrichtet. Also wenn die in Französisch zum Beispiel sagt, ich muss jetzt da eine Firmenpräsentation machen, französisch, und habe nur im Buch das Material weil ich noch nicht über die Jahre sammeln konnte, dann bringt man gerne ein Packerl mit, also das funktioniert sicher. Was wollte ich jetzt noch sagen, ja, ach so, bei neuen Themen oder auch zum Beispiel bei neuen Textsorten oder so, also ich sehe da in Zukunft natürlich durch die Standardisierung, durch die Matura da schon Bedarf, zusammenzuwachsen, zumal ja auch die KollegInnen dann die mündlichen Reifeprüfungen gemeinsam erstellen müssen und eben, in den Jahrgängen durch die Modularisierung, das wird der größte Umkrempel überhaupt werden, dagegen ist glaube ich die Matura noch harmlos, von meiner Warte aus, weil bei der Matura muss man ein paar Textsorten, Textformate lernen, und sonst, machen wir eh Unterricht wie bisher und schauen, dass die SchülerInnen gut Englisch lernen, also, da sehe ich okay ein paar schriftliche Textsorten, da wird es ein zwei neue geben, aber das ist auch nicht das große Problem. Die Modularisierung, wo garantiert werden muss, dass in jedem Modul jeder die ähnlichen selben Themen macht, weil dass ja irgendwer dann prüfen kann in ein zwei Jahren, das wird viel mehr Zusammenarbeit brauchen und bei unserer Gruppe wo eher sechs Leute gerne auch einmal unabhängig arbeiten, und das haben wir auch alle befunden, das ist jetzt nicht nur [eigener Name] Sicht, sondern das haben mir in der letzten Fachgruppensitzung auch andere schon gesagt, aha, da werde ich dann meine/ und weil man ja auch weiß, die eine hat ein Lieblingsthema und macht gerne zwei Monate dieses und die andere ein Monat was anderes. Da werden wir mehr zusammenlegen müssen.
137. I: Und ist die Modularisierung, sehen Sie die generell als ok, positiv, oder eher als eine absolut zusätzliche Erschwerung?
138. B: Naja, ich sehe es als notwendig und zeitgemäß, schon. Die Modularisierung, man muss sich halt da über die GERS-Deskriptoren einig sein, ja, und was im Lehrplan in den Modulen steht sind die und die GERS-Deskriptoren sind zu erreichen, das wäre ja nicht das Problem. Es steht aber dann in den einzelnen Modulen auch drinnen, welche

Textsorten und welche Themen. Da ist jetzt die Herausforderung, dass das einmal mit den Lehrbüchern nicht übereinstimmt. Und so viele Lehrbücher in Französisch gibt es ja zum Beispiel nicht, in Englisch gibt es viele zur Auswahl, und die können nicht eins zu eins passen, und jetzt bin ich/ das war bisher eher wurscht, ob ich das im Sommer- oder im Wintersemester was unterbringe, ja. Jetzt wenn das aber im Modul vier festgeschrieben ist, da genau muss ich jetzt das Wetter machen, dann denke ich mir, hm ja ok, werde es auch überleben. Das nehme ich/ da lohnt nicht darüber nachzudenken und sich zu ärgern, weil das ist jetzt einfach der Zug der Zeit, und kommt. Da schaue ich einfach, dass meine Energie, wenn ich protestieren will, in etwas anderes hineinlege, wo Protest Sinn macht, weil das macht es hier nicht. Wo das ein bisschen vielleicht an Spielraum für andere zusätzliche nette Dinge nehmen wird, die Gefahr sehe ich schon.

139. I: Mhm, das heißt, da ist weniger Spielraum dann/

140. B: Da ist weniger Spielraum und es geht nicht darum, dass ich meine eigenen Interessen reite, aber wenn da jetzt irgendein toller Film in [Stadt A] kommt, oder irgendein/ ich mache bei einer Kollegin bei einem Comeniusprojekt mit, und da kommen jetzt die Besucher, die internationalen, zu uns, weil die alle zu Weihnachten zu den Weihnachtsmärkten nach [Stadt A] kommen wollen, da kommen jetzt Besucher aus fünf Comeniuspartnerländern, dann ist einfach ein Monat der Unterrichtsvorbereitung auf dieses, da wird man mit dem Modulerfüllen Stress bekommen. So gut kann das garnicht zusammenpassen, und da sehe ich dann, das war bisher im Jahreszyklus echt kein Thema, und das sehe ich jetzt ein bisschen enger.

141. I: Mhm, verstehe.

142. B: Und der Rest, und das ist jetzt auch nicht das Thema hier, aber was dann noch ein bisschen eine Herausforderung ist, ist dass die standardisierte Reife- und Diplomprüfung, gut und notwendig und wichtig und alles klar, die passt zu den BHS Anforderungen der Berufspraxis mittelprägtig. Was dann heißt, dass die Textsorten, die ich dort, oder Formate, die ich für die erfolgreiche Ablegung der Matura trainieren muss, nicht jetzt wirklich die sind, die in der Berufspraxis in dieser Form erforderlich sind, gut, das Hören schon, aber wie es in der Berufspraxis stattfindet ist nicht multiple matching. Daher wird die Zeit irgendwo besser einzuteilen sein, wie viel kann ich für die Maturavorbereitung abgeben und ich brauche aber viel Zeit, um die für den Beruf vorzubereiten, weil das ist eigentlich das Wichtigere für meine, für die Abnehmer meiner AbsolventInnen. Egal ob die jetzt studieren gehen auf die WU, aber die wollen alle in die Berufspraxis, und brauchen Englisch dort so, wie sie es im Büro brauchen. Also da, bei allen Vorteilen die die Matura hat, und die ist einfach wichtig und das ist in Europa halt heute so und ja.

143. I: Ich dachte, die haben das eingeführt, dass es für die BHS oder für die HAK und so schon irgendwelche spezifischen HAK-Zusätze gibt oder so, oder ist das jetzt nicht durchgekommen?

144. B: Naja, Kompromisse gäbe es schon. Rezeptiv wird bei den Themen auf die HAK Rücksicht genommen, aber eine an der Berufspraxis orientierte, nämlich integrative Aufgabenstellungen, ich höre mir die Bestellungen an und der schreibt die Bestellung, so ist es nicht, das kann mit den Formaten jetzt nicht sein. Also rezeptiv, Themen werden berücksichtigt, na hoffentlich, ja, aber sonst nicht. Und bei den schriftlichen Aufgabenstellungen da müssen es halt drei sein und die müssen möglichst standardisierbar sein und da nähert man sich ein bisschen an, aber wenn das drei Textsorten von, ich weiß nicht, zwischen 250 und 320 Wörtern sein, oder 220 und 250,

ein berufliches E-mail hat oft nur 65 Wörter, Punkt. Aus. Oder 77, ist ja wurscht, also, man nähert sich ein bisschen an und sagt, es wird auch E-mails geben wie im Beruf und es wird gewisse Textsorten geben, die mit der Berufspraxis was zu tun haben, aber das gleiche ist es nicht, ja, und das ist halt eine andere Art von Überprüfung.

145. I: Na gut, dann würde mich auch noch interessieren, Sie sind ja Englisch Fremdsprachenlehrerin. Wie ist das mit dem Sprachinput, haben Sie das Gefühl, dass sie das aus Ihren Weiterbildungsveranstaltungen bekommen, also dass Sie auch als Lehrperson da weiter geschult werden, dass Sie Ihr Sprachlevel auch aufrecht erhalten können, oder denken Sie sich manchmal, irgendwie in einem gewissen Themenbereich bräuchte ich jetzt mehr und das muss ich mir selbst lernen.
146. B: Ja, aber ich finde, das ist sowieso klar. Ich bekomme viel durch die Fortbildungen. Es gibt dann auch wieder Spezialseminare, gerade für Business Englisch oder so. Andererseits ist das einfach mein Job und meine Leidenschaft, deswegen haben wir ja alle Sprachen studiert, nicht damit ich Past Tense unterrichte, sondern weil mir Englisch einfach Spaß macht. Daher, lesen und sich fortzubilden und in den Medien, das ist ja erstens heutzutage rein eine Frage der Zeit und der Einteilung, wie viel ich jetzt in den englischsprachigen Medien verbringe. Das heißt, ich sehe das nicht als primäre Aufgabe der Fortbildung, da jetzt sprachlich mich am Laufen zu halten.
147. I: Aber die Fortbildungen sind größtenteils auf Englisch und/
148. B: Die sind größtenteils auf Englisch und eh mit ganz vielen Native Speakers und, also die leisten das eh. In Französisch brauche ich das ein bisschen dringender, also ich persönlich bin in [Stadt A] ganz viel Englisch unterwegs, und ich habe da meine Bekanntenkreise und meine Freunde und in [Stadt A] gibt es so viele Möglichkeiten, bei Vorträgen oder Kulturveranstaltungen oder so Englisch original zu hören und zu sprechen, das ist lächerlich, ja. Also wir sitzen ja nicht in, ich weiß nicht, in [Kleinstadt]. So schön das ist. Also [Stadt A] ist [Stadt A] und da ist man mitten in der Fülle. In Französisch habe ich den Bedarf eher, da gibt es einfach viel weniger im Vergleich und da bin ich sehr dankbar wenn die Veranstaltung von einem guten Native ist, weil da schreibe ich wirklich Vokabellisten mit. In Englisch, geh bitte.
149. I: Okay. Genau. Und wie sieht es mit den SchülerInnen aus, also ich habe jetzt schon öfters gehört, dass man manchmal auch zunehmende Erziehungsfunktionen übernehmen muss und so weiter und so fort, dass das in den letzten Jahren einfach auch, so schön der Beruf auch ist, auch eine zusätzliche Belastung manchmal ist. Und wie sieht das bei Ihnen also genauer aus?
150. B: Ja, sicher. Man kann sich gelegentlich auch wieder darüber aufregen, dass die nicht wissen wie man Grüß Gott und Guten Tag sagt, was sie einfach nicht können. Und man muss das einfach nehmen, halt so wie es ist, ohne sich groß darüber aufzuregen und einfach zu tun. Das heißt, Tür wumms auf, ich bin jetzt da, setz mich wortlos hin ohne muh und mah, geht halt nicht. Und das feine im Sprachunterricht ist, ich kann das ja gleich einmal fremdsprachlich inkludieren. Also das hilft, es ist ein irres Thema, also das Verhalten von den/ wenn die aus der Unterstufe hier zu uns kommen und die sollen ja später einmal mit Kunden zu tun haben. Also höflicher Umgang miteinander und Grüß Gott sagen und Formen und Manieren lernen ist ein irres Thema und wenn ich in einer Pause einmal länger in einer ersten zum Beispiel drinnen bleibe und erlebe, wie die in der Pause miteinander umgehen, mich haut es um. Die Aggressivität, der Tonfall, die Lautstärke, die Schimpfwörter, das ist zum Durchdrehen, das ist völlig wahnsinnig, ein Irrenhaus, wirklich. Im Unterricht bitte stehe ich vorne und manage meinen

Unterricht und habe/ und, also, manage und kontrolliere, dass es da zivilisiert zugeht, dass keiner den anderen mobbt, blöd lacht, keiner quer durch die Gegend rennt, also, ich meine, wenn ich das nicht herbringe, dann glaube ich, habe ich einen Teil meines/ nicht dass ich dafür ausgebildet wurde, das lernt man halt oder erwirbt sich das oder wie auch immer. Und da gibt es genügend Seminare, auch viele Angebote über Disziplinierungs-, also wie rede ich mit Schülern, und wie mache ich das, und so. Und auch Unterricht, wie gehen wir miteinander um, und Lernverträge, und pi pa po. Also es mühen sich alle LehrerInnen redlich. In manchen Stunden gelingt das besser, in anderen nicht, je nach dem wie die Kinder gerade drauf sind und ich drauf bin, aber die Herausforderung ist sehr groß. Ich wollte das vorher nicht da irgendwie bei der Jammer- Leidensliste unterbringen. Klassengröße macht da, Gruppengröße eine irrsinnige Rolle, weil wenn einmal ein Teil nicht da ist, weil die auf Lehrausgang sind, also in der gemischten Gruppe oder so. In der Gruppe wo ich einmal 23 oder 24 habe waren irgendwann einmal nur 16 da und das war die Wonne. Also es macht einen irren Unterschied wirklich. Also fünf Leute auf oder ab hat von der Dynamik oft einmal schon wirklich, kann man individualisierter arbeiten und dann erledigen sich gewisse Dinge, aber wenn die immer nur zu 32 drinnen sitzen, möchte ich nicht Geographie unterrichten. Ehrlich, es ist wirklich anstrengend.

151. I: Ja, auf jeden Fall. Na gut, dann möchte ich auch noch wissen, was die zwei drei Sachen sind, die das LehrerInnendasein wunderbar machen, und echt schön sind und viel Kraft geben.
152. B: Dass es wahnsinnig abwechslungsreich ist und eigentlich immer ich neue Themen neue Ideen neue Sachen kreativ angehen kann, ich kann immer abwechseln. Also wenn ich es zur Routine verfallen lasse, bin ich selbst Schuld. Ich meine, ok, Past Tense ist jedes Jahr wieder dran, aber ich meine, da kann man ja wirklich viel machen. Also die Abwechslung ist ein toller Faktor. Das ist jetzt nicht gewertet in der Reihenfolge. Ein zweiter Faktor ist, dass man einfach mit Menschen arbeitet und das ist einfach irrsinnig bereichernd, lustig, berührend, wie die wachsen und was lernen und älter werden, also die zu begleiten und dann im Maturajahrgang mit Stolz geschwellter Brust denen auf die Schulter klopfend zu entlassen, das ist irrsinnig befriedigend. Also es ist einfach schön. Ja und einfach, also das war früher weniger Thema aber man merkt schon einfach die Sicherheit hier im Beruf in einer Gruppe mit Lehrern, ok, mit manchen streitet man im Lehrerkollegium oder denkt sich, gut. Aber hier einen sicheren Arbeitsplatz zu haben wo man eigentlich selber viel bewirken kann, ok, Rahmenbedingungen gibt es. Die werden, haben wir eh schon diskutiert, manchmal verschärfend und nicht unbedingt besser, ja. Aber man kann trotzdem auch sehr viel bewirken und wir haben relativ viel Freiraum, ich meine, es ist immer zu wenig Geld und zu wenig Zeit, und so, man könnte das auch negativ, ja, aber wenn man sagt, ok, wir haben eine gute Idee, wir malen die Klasse aus, wir machen dieses und dieses Projekt, wir gehen da und dort hin. Ich kann es nicht mit anderen Berufen, weil ich habe nie in einem anderen länger gearbeitet, aber ich denke mir, ich bin in sehr vielen Dingen mein eigener Chef, jetzt in dem Sinne, dass ich über die gute Stimmung in der Klasse verantwortlich bin, und wenn ich eine gute nette Stimmung mache, arbeiten wir gut miteinander. Und in einem, ich weiß nicht, Großraumbüro, oder mit Chefs die mir da jede Arbeit vorschreiben, stelle ich mir das nicht so lustig vor vielleicht. Also der Grad an Autonomie den ich habe in meinen Entscheidungen oder wie ich sie umsetze oder so, das macht auch Spaß.
153. I: Das heißt, Sie empfinden das als durchaus positiv, dass Sie das machen können, und

autonom sind, und nicht als einschränkend im Sinne von, ich alleine, auf mir hängt das alles, und diese/

154. B: Nein, weil wenn ich eher zusammenarbeiten wollte oder Hilfe bräuchte, wüsste ich ja, wohin ich gehe, weil ein irrsinniges Support System außer den KollegInnen der eigenen Schule sind ja auch KollegInnen anderer Schulen. Und durch die vielen, also durch Seminare oder Freundschaften die man pflegt, und in [Stadt A] sind wir ja eh alle eng aneinander, kann man ja, also wenn ich ein Problem in einer Klasse besprechen will, das war die Frage von vorhin, da wollte ich noch ergänzen, dann kann das sein mit einer KollegIn von hier, kann aber gut sein mit einer anderen KollegIn an einer anderen Schule, die ja das selbe spürt und erlebt. Also da, also, ich sehe die Burn Out Gefahr bei KollegInnen sehr, und denke mir, ja Belastung und Stress und all diese Neuerungen und so weiter, da muss man einfach schauen, dass man heil dran bleibt, motiviert dran bleibt und sich die Zuckerl sucht und die Energie sinnvoll dort einsetzt, wo sie gute Dinge bewirken kann, und andere zeitfressende Blödheiten irgendwie vielleicht nicht mitmacht, soweit es irgendwie geht oder so. Aber das hat glaube ich auch mit einer gewissen Sicherheit und Routine und Altersfrage zu tun, dass man einfach als Lehrer der schon viel gesehen, ein gestandener, den Dingen ins Auge sieht und sich nicht gleich verschrecken lässt und dann ein Repertoire an Ressourcen zu Hause hat und einfach gewisse Sicherheit hat.
155. I: Das heißt, wenn ich das jetzt so zusammenfassen darf, Sie sind gerne da Lehrerin und fühlen sich auch ziemlich wohl an der Schule beziehungsweise im sozialen Netz. Schön.
156. B: Wobei, also das wollte ich auch noch sagen, das ist dann dieser Gestaltungs-/ Das feine finde ich, dass in den letzten Jahren einfach viel mehr Möglichkeiten gab für KollegInnen wie mich die sehr gerne unterrichten aber vielleicht auch etwas bewegen wollen, noch außerhalb oder halt strategisch oder so, es viele Möglichkeiten auch gibt. Weil es heißt ja immer, im Schulsystem kann man nirgends aufsteigen und so. Die flachen Hierarchien sind ziemlich fein, also ich kann direkt zu meinem Chef laufen und sagen, so geht das nicht oder ich brauche. Also das ist schon einmal super, ich muss da nicht zu irgendwem über mir und über mir und über mir und so, ich kann da die Dinge gleich in Angriff nehmen. Also die Möglichkeit, strategisch mitzuarbeiten, es gibt immer irgendwelche Arbeitsgruppen im Ministerium oder im Stadtschulrat die an Lehrplänen, sonstigen Neuerungen arbeiten, wo Leute gesucht werden. Ich kann, wenn ich das will, im BIFIE Item Writer werden, oder ich kann an der PH mitarbeiten. Ich kann Seminare organisieren, es kann ja jeder Seminare halten der sich für befähigt hält und was anbieten und dann einfach einmal schauen am freien Markt, kommt das gut an. Also ich finde, da gäbe es genug Möglichkeiten wenn man sagt, na ja, jetzt habe ich etliche Jahre Praxis und kann etwas weitergeben. Man kann auch an der Uni tätig sein, weil es Spaß macht ja und einfach irrsinnig schön ist, da als Bindeglied zwischen Etablierten und der jungen Generation zu arbeiten und so. Da schöpft man Kraft und Befriedigung glaube ich. Viele KollegInnen meines Alters machen so ähnliche Sachen. Also ich wäre vielleicht weniger zufrieden wenn ich jetzt voll die Lehrverpflichtung nur hier an der Schule mit sechs sieben [Klassen] abhalten würde und die Tatsache, dass ich die Möglichkeit habe, eben strategisch zu arbeiten und gewisse Werteinheiten eingerechnet habe, und weil ich eben in Projekten und Arbeitsgruppen mitarbeite, das hält mich persönlich einfach motiviert und ich mag die Abwechslung.
157. I: Okay. Jetzt zum Schluss möchte ich noch eines fragen, und zwar, ob Sie jetzt während dem Interview sich irgendwann gedacht haben, okay, da wäre noch ein Thema das vielleicht interessant wäre für mich und auf das ich vielleicht noch nicht gekommen bin

oder noch nicht geschaut habe in diesem Rahmen des/

158. B: Von Fortbildungen
159. I: Von Fort- und Weiterbildungen und so weiter, was da vielleicht noch zu beachten wäre, oder irgendetwas was noch interessant wäre in diesem Rahmen.
160. B: Hm. Naja, so riesen/ Wir haben das Thema internationale Fortbildungen nicht angesprochen, aber das könnte ich jetzt ergänzend auch noch sagen, also die Tatsache dass es diese Comenius geförderten Fortbildungen gibt ist einfach super und wer das nicht in Anspruch nimmt/ Ich meine, die Leute zahlen es sich auch gerne selber, das finde ich bewundernswert, aber dass die da achtzehn hundert Euro für zwei Wochen zuschießt finde ich super genial, muss man auch annehmen, das ist super. Was früher häufiger war ist, dass man gesamtösterreichische Fortbildung machen konnte. Das ist deutlich reduziert worden, also es fahren eher die Bundesländer-Leute gelegentlich noch wo hin. Wir haben in [Stadt A] ja Gott-sei-Dank so viel, aber es bringt irrsinnig was, wenn man Fortbildungen mit anderen Leuten aus anderen Bundesländern aus anderen Umgebungen und Strukturen macht, man lernt wahnsinnig viel wie die Dinge anderswo auch laufen können. Der Trend war nämlich so ein bisschen, man macht mehr SCHILFs, behält die Leute hier, das ist weniger aufwendig zu organisieren und so weiter, und die meisten Leute finden wie ich, dass es schon gut ist einmal wohin zu gehen wo man nicht in den eigenen vier Wänden ist und Leute aus anderen Institutionen kennen lernt. Wahnsinnig wichtig wären auch oder sind auch Fortbildungen AHS BHS übergreifender. Dass die BHS-Leute in AHS-Seminare gehen ist sehr sehr häufig, aber die AHS hat ganz ganz wenig Verständnis was bei der BHS läuft, also da ergeben/
161. I: Wieso fänden Sie das wichtig?
162. B: Na, einfach weil die AHS, also, ich will nicht schimpfen, ja, es gibt solche und solche Leute, aber en gros glauben die, dass wir Mondjahre oder Lichtjahre hinten sind, wobei wir das ganz genau umgekehrt sehen, nämlich schon aus gewissen berufspraktischen Gründen schon viel früher mit orientierten Aufgabenstellungen task based gearbeitet haben, einfach English for Special Purposes oder so, dass speziell in [Stadt A] irrsinnig früh begonnen wurde, mit dem GERS zu arbeiten, und Sprachenportfolio, ja. Also da ergeben sich manchmal spannende Momente. Das ist auch in StudentInnen glaube ich durchgedrungen, ja, dass man an der BHS wirklich auch gut arbeiten kann, und sich nicht fürchten muss, also da war immer so dieses wäh, was machen die. Und jetzt durch die Matura ist ein allgemeineres Zusammenrücken ja da, wo, das war jetzt bei einer anderen Sprache eine Veranstaltung, ja, aber wo die Referentin dann gesagt hat, wie schön dass da jetzt die BHS bei der AHS mitmacht, und ich habe dann gedacht, der benefit für uns ist irgendwie null, schaut eure mündliche Matura an und ich meine, das ist extrem. Also, ich habe eine Veranstaltung im Vorjahr und ich will ja nicht schimpfen, aber da hatte ein Verlag geladen und die haben halt eine Publikation wie die mündliche Matura gestaltet werden kann, nach dem AHS Schema mit zwei Photos vergleichen und so. Und irgendwie, also für uns BHS TeilnehmerInnen war das dort schnarch von vorgestern. Wirklich völlig unbrauchbar, weil wir da viel weiter sind mit unseren monologischen und dialogischen an der Praxis orientierten Aufgabenstellungen, ja. Bis irgendwann einer BHS-Kollegin dann der Kragen geplatzt ist und die dann gesagt hat, das ist ja wie, für uns ist das immer noch wie in der Steinzeit. Und das war dann nicht so gut atmosphärisch. Aber da ist einfach spannend, wenn man sieht, wie dann doch Welten aufeinander klaffen. Und jetzt wenn man zusammen sitzt und sich halt Textsorten anschaut und so, die ja bei der Matura ident

sind, dann können sich schon spannende Gespräche ergeben.

163. I: Und Sie haben jetzt auch angesprochen, dass es diese Bewegung gab, dass man quasi Fortbildung an der Schule behält und so.
164. B: Genau. Behält und das ist, das mag manchmal wirklich sinnvoll sein, wenn eine Gesamtfachgruppe jetzt zur Maturaschulung geht ist das schon gut, wenn da die Gruppe gemeinsam geht, weil man dann gemeinsam überlegen kann, was hat das für unseren Standort jetzt für eine Auswirkung. Aber, also, das ganz abzustellen, wird sicher sicher sicher gar nicht funktionieren oder was bringen, weil man eben gern mit Leuten anderer Standorte einfach kommuniziert und mal einen Tag draußen ist und einfach über den Tellerrand schaut und andere Dinge diskutiert. Und irgendwie den Leuten dann die Freude an der Fortbildung zu nehmen, es ist ja ich meine, ja okay, wir sind, wir verlieren an Unterricht drei oder vier Stunden am Vormittag. Jetzt ist es so, dass die meisten von uns schauen, dass man das entweder eh irgendwie einarbeiten kann oder wir müssen alle Arbeitsaufträge stellen die dann jemand den SchülerInnen gibt und im Sinne von autonomen Lernenden werden die SchülerInnen auch in der Englischstunden für mich den Text lesen und danach was schreiben können, ohne dass ich, also das muss irgendwie gehen. Wir haben Fremdsprachenassistenten da und eine Comeniusassistentin, die dann die Stunde statt meiner hält, da fällt nicht einmal etwas aus jetzt wirklich. Ich meine, die ersetzt mich jetzt gut oder sehr gut oder mittelpträchtig oder ist ja wurscht, aber für die Schülerin ist das immer noch eine Englischstunde. Und manche von uns haben auch freie Tage, also die die eine dreiviertel Lehrverpflichtung haben, gehen dann an ihrem freien Montag, und jetzt immer nur zu sagen, es darf überhaupt nichts mehr entfallen oder so, denke ich mir, ja, das ist halt auch ein Teil unserer incentives, und derer gibt es ja eh nicht so viele. Und das mit dem in den Sommer verlegen, mein Gott, ja eh, nur, es können ja nicht alle alle Fortbildungen zu gleich in der einen Woche machen, die ReferentInnen sind ja nicht da, die/ Es gibt kaum was im Sommer. Also dieses Thema haben wir vielleicht noch nicht angeschnitten. Es gibt im Sommer schon Fortbildungskurse, von den PHs sowieso, der Großteil davon sind Kreativ-Bastel-Web-Kurse, oder sonst wie. Das ist auch sehr schön und auch wichtig, aber Englisch Seminare gibt es im Sommer gar keine in Österreich, außer die TEA Summer School, und dann kann ich nach England fahren um gutes teures Geld. Oder halt sonst wo hin. Aber an der PH gibt es im Sommer nichts, und die Referenten, die das im Sommer machen würden oder, also, es gibt dann von der PH Tirol, bin ich auch schon gefahren vor zwei Jahren, Entrepreneurship, eine Woche in Tirol in einer schönen location, was das incentive dort war, und dann sind wir die ganze Woche dann dort drinnen gesessen und haben auf die Bergkulisse geschaut. Das ist auch irgendwie ein Opfer, also. Und hat etwas gebracht und war interessant, sonst wäre ich eh nicht gefahren. Also das muss man sich gut denken und überlegen wie man das organisatorisch mit den PHs machen will, also wenn da in den Medien irgendwie gelärmt wird, ja alle Fortbildungen nur mehr im Sommer in der unterrichtsfreien Zeit oder so. Gelegentlich opfert man auch einen halben Samstag, oder so, wenn einmal etwas ist, aber das kann es irgendwie auch nicht sein.
165. I: Das heißt, den Sommer aufgeben für Fortbildungen oder so/
166. B: Also so wie es jetzt ist, dass manche eben ganztägig sind und manche halbtägig finde ich einen ziemlich guten Modus. Weil dann entscheide ich wie viele Halbtage des Nachmittags ich konsumiere, da entfällt dann gar kein Unterricht, und ich muss schauen, wie ich einfach zu Rande komme, dass ich trotzdem noch die Schularbeit korrigiere, wenn ich dort, ja. Und dann gelegentlich aber ein ganztägiger, der einfach

ganztägig sein muss. Es lässt sich nicht alles in zwei Halbtage zerlegen und so, in zwei Nachmittage. Also, da finde ich, gelegentlich will ich einen Ganzttag weg gehen dürfen, und andere Dinge mache ich eh in meiner unterrichtsfreien Zeit.

167. I: Und wenn das ausgedehnt würde, dass es auch im Sommer, aber nicht nur exklusiv im Sommer Fortbildungen gäbe.
168. B: Wird sicher ein Weg der Zukunft sein. Aber da werden sich die Institutionen einfach/ Und ich denke, Mitten im Sommer wird das sicher nicht sein, und das ist auch jetzt so, dass es gewisse Sachen gibt, die gleich in der ersten Woche nach Schulschluss sind, was eben blöd ist weil es ja für alle Bundesländer nach derzeitigem Modus ja, eine andere/
169. I: unterschiedlich ist.
170. B: Ja, das ist die eine Schwierigkeit. Gut, für [Stadt A] füllt man Seminare alleine, aber österreichweite Geschichten nicht. Oder eben die Woche für Schulbeginn.
171. I: Aber fänden Sie das persönlich als okay?
172. B: Ja, also da bin ich eh tätig. Weil, wenn ich selber, also mit UnterrichtspraktikantInnen deren Fortbildung halte oder selber wohin gehe, das geht schon. Weil das ist ja meist nicht eine Woche lang, und dort gibt man gerne einmal ein zwei Tage her. Das finde ich schon okay. Aber so grundsätzlich wird das nicht darum herum führen, dass man weiter Seminare im Laufe des Jahres beibehält und da einen vernünftigen Modus findet.
173. I: Ja. Sehr gut. Sonst noch irgendetwas, dass Ihnen einfällt? Ich wäre am Ende.
174. B: Ja, ich auch.
175. I: Ok, dann sehr herzlichen Dank.

Interview III: Carola

1. Interviewerin: Na gut. Hast du schon immer an der BHS gearbeitet, oder auch an der AHS?
2. Carola: Ich habe das Probejahr, ich bin aus [Bundesland A], habe ich in [Stadt B] gemacht, und das war AHS. Ich habe Englisch Französisch. Und dann musste ich damals noch eine Schule finden, wo man ab der ersten AHS Französisch hat, und das war halt dort. Dann bin ich gekommen an die HAK in [Ort A] ein Jahr, und dann war ich an einer HBLA in [Ort B]. Und dann bin ich schwanger geworden, habe ein Kind bekommen, geheiratet, mein Mann hat in [Bundesland] keine Stelle bekommen und wir sind nach [Stadt A] gezogen, und seither bin ich hier, neunundzwanzig Jahre.
3. I: In der Schule?
4. C: In der Schule. Wie dieses Gebäude eingeweiht worden ist war ich da. Von Anfang an. Es hat's schon vorher gegeben, aber dieses Gebäude.
5. I: Und wie lange unterrichtest du schon?
6. C: Jetzt vierunddreißig Jahre. Also, Babypause ist eh abgezogen, das eine Jahr. Und ich bin einmal für vier Monate ausgestiegen, da habe ich dann was anderes gemacht. Aber das war nicht meines, dann bin ich zurück in die Schule. Und dann habe ich eben beschlossen, ich muss noch was anderes machen, und habe dann Psychotherapieausbildung gemacht, und arbeite eben auch teilweise als Psychotherapeutin.
7. I: Auch in der Schule?
8. C: Nein, in der Schule nicht, das ist eine Privatpraxis. In der Schule bin ich nur Lehrerin.
9. I: Und hast du in der Schule noch irgendwelche andere Funktionen?
10. C: Nein, ich bin nur Lehrerin. Naja, ich bin Modulvorstandskoordinatorin, aber das gehört ja auch zum Lehrgeschäft dazu.
11. I: Und was ist das, Modulvorstandskoordinatorin.
12. C: Naja, am Abend haben wir ja keine Klassen mehr, sondern nur Module. Nicht mehr Klassenvorstand heißt das jetzt, sonder Modulverbandskoordinatorin. Genau, so heißt das jetzt.
13. I: Na gut. Dann würde mich sehr interessieren, einfach ein Fortbildungskurs, das muss jetzt keinen spezifischen Englischfokus gehabt haben, aber einen, der dir als Lehrerin viel geholfen hat. Am besten wäre es natürlich, wenn es im Englischbereich wäre.
14. C: Gut, in Englisch kann ich sagen, und das andere war natürlich meine Psychotherapieausbildung, die mir für die Schule viel gebracht hat. Aber in Englisch kann ich sagen, jetzt dadurch dass ich den Zweitberuf habe, habe ich schulisch weniger an Fortbildung gemacht, und schon lange Lehrerin bin, aber das letzte Seminar war zum Beispiel hilfreich für die Zentralmatura, was ich mich erinnern kann. Also das war hilfreich.
15. I: Also gibt es einen Kurs, bei dem Sie sagen, der war besonders hilfreich und effektiv und gut.

16. C: Naja, ich bin schon eine alte Lehrerin, da überrascht mich nichts. Aber das war natürlich schon gut, weil ich nicht weiß, wie die neue Matura ausschauen wird. Und da waren halt schon, so weit man's weiß, hat man die Hör- und Lesebeispiele gemacht. Und da weiß ich jetzt ungefähr, okay, so wird's kommen. Und das war insofern hilfreich, ich hab's mal selber gemacht. Wir haben dann so erklärt gekriegt, welche verschiedene Stufen es gibt, haben wir selbst einschätzen müssen.
17. I: Also nach dem GERS, nach dem Referenzrahmen?
18. C: Nach dem GERS, ja. Und worauf es eben dabei ankommt, und dann haben wir die Hörübungen und die Leseübungen gemacht, und wir haben befunden, dass ist viel zu schwer für unsere Schüler. Aber gut, so ist es halt. Und es war einmal hilfreich zu wissen, was konkret kommt und praktisch einmal auch, das selbst zu machen und zu spüren, wie ist das, und wie ist das dann für die Schüler, wenn wir uns schon teilweise schwer tun.
19. I: Ja genau.
20. C: Ja ist ja so.
21. I: Ja wirklich. Und könntest mir noch genauer erklären, wie der abgelaufen ist. Also wie lang er war, welche TeilnehmerInnen, welche Sachen ihr durchgenommen habt.
22. C: Ach so. Ja, was kann ich da genauer sagen. Es war von neun bis siebzehn Uhr an der Schule.
23. I: In dieser Schule?
24. C: In dieser Schule. Teilnehmer waren die Englischlehrer dieser Schule. Alle. Geleitet haben es zwei Kolleginnen von dieser Schule, die am BIFIE die Ausbildung machen. Und zuerst war ein bisschen Theorie, und dann war Praxis. Und am Vormittag Hören, und am Nachmittag war das Leseverständnis.
25. I: War da immer so ein kurzer Vortrag?
26. C: Ja ja, da war zuerst Einstieg, eine Übung wo wir zu den Begriffen was koordinieren haben müssen, also wo wir selbst ein bisschen was in Gruppen/ Gut, wir kennen uns eh schon, es waren von der anderen Schule auch, von der [Schulname A] waren auch noch Lehrer dort, und wir sind alle unter uns geblieben. Nein, ein bisschen haben wir uns schon gemischt da bei dem einen, und so beim Sitzen sind wir so nebeneinander gesessen. Ja, das war ein bisschen zum Auflockern. Dann war ein bisschen Theorie mit eigenen Übungen. Und dann war die Praxis und was wir dazu/ Unsere Kommentare. Also die Besprechung, Diskussion.
27. I: Das heißt also, so eine Reflexion, Besprechung?
28. C: Ja. Und dann war halt Pause und dann haben wir das mit dem Leseteil gemacht, das war ähnlich, ein bisschen Theorie und dann halt die Praxis. Aber es war sehr konkret, und das ist gut. Das ist gut, das ist hilfreich wirklich für die Unterrichtsarbeit, mit Hinweisen wo wir Übungen dazu im Internet finden.
29. I: Also habt ihr auch Materialien bekommen?
30. C: Ja ja. Also wir haben Unterlagen gekriegt mit den Links zum Internet. Und die ganzen Sachen, die wir gemacht haben, haben wir schon bekommen. Ja, das finde ich schon besser als wie wenn das am Laptop online, das ist ja schrecklich. Da muss man

schauen und mit den Seiten und. Nein, also ich habe gerne ein Papier in der Hand, die Schüler kriegen ja auch ein Papier in die Hand.

31. I: Genau. Das heißt, die zwei Kolleginnen haben das gemacht. Sind das die Fachkoordinatorinnen, oder wieso kennen die sich da aus?
32. C: Nein, das war nicht so. Die zwei Kolleginnen machen die Ausbildung am BIFIE zur Zentralmatura. Die sind in dieser Gruppe und werden auch als, wie heißt das/
33. I: Itemwriter?
34. C: Nein, nicht Itemwriter, sondern in der Schule, dass man's weiterverbreitet. Wie heißt das, da gibt's eine eigene Ausbildung dafür. Wie man das weitergibt an die Kollegen. Also das sind zwei Ausbildungen, einerseits ist es die Matura, da werden sie selbst dort geschult. Und das andere ist, wie sie's an die Kollegen weitergeben.
35. I: Und da gibt es für die zwei Schulen, für die Schule und für die Nachbarschule/
36. C: Für die [Schulname A]. Die Kolleginnen machen das an vier Schulen, also an drei, bei uns ist noch die [Schulname A] dabei. Und im Februar ist dann der zweite Teil mit den Beurteilungen. Und der freie Teil, das Writing, was schlecht ist, das geht vom Ministerium aus, und da wissen wir überhaupt nichts, und da werden wir auch nicht geschult zurzeit. Keine Ahnung, wie sie sich das vorstellen. Wie die mündliche ausschaut, detto. Ist natürlich immer blöd, weil vor zwei Jahren war das so, da haben wir plötzlich Ende Jänner erfahren, dass bei der mündlichen die Schüler präsentieren müssen in Englisch. Und darauf habe ich sie nicht vorbereitet. Und das war ein Aufbaulehrgang, da habe ich zwei Stunden. Na fein. Und bis April haben wir Unterricht. Na super. Also, das ist natürlich blöd, wenn das dann so knapp vorher kommt. Außerdem habe ich die ganzen Maturasachen neu machen müssen. War auch wenig Zeit, weil ich sehr viel Schüler gehabt habe.
37. I: Und sonst, die Informationsverbreitung über die Zentralmatura, wie funktioniert das in der Schule?
38. C: Das funktioniert teilweise so, dass wir in den ARGE-Sitzungen ein bisschen was erfahren, und jetzt waren eben die Seminar. Und da gibt es eben noch eines, und wir hoffen, dass wir, obwohl es meine Freizeit ist, da ich hauptsächlich am Abend unterrichte, aber trotzdem möchte ich es wissen, dass da zum Writing-Teil und für die mündliche auch eine Art Schulung kommt, die dann auch gut ist, nicht nur Wischi Waschi sondern wirklich konkret und so.
39. I: Und wie war das jetzt bei dem Kurs, Sie haben schon gesagt, das war zweiteilig, also mit Information und dann ausprobieren. War das sehr informationsreich?
40. C: Nein, die Information, die Theorie war kurz. Die meisten unterrichteten ja schon fast an die dreißig Jahre.
41. I: Aber kurz und adäquat.
42. C: Kurz und adäquat, ja. Und der praktische Teil hat den größeren Rahmen eingenommen und die Theorie war kurz aber sie war dann mit Beispielen, wo wir selbst was suchen haben müssen.
43. I: Und beim praktischen Teil, habt ihr das ausprobiert, also ihr habt euch in die Rolle der Schüler und Schülerinnen versetzt.

44. C: Genau. Da waren eben vier verschiedene Hörübungen, was ich mich erinnern kann. Und vier verschiedene Leseübungen. Also verschiedene Sachen.
45. I: Und wie ist das angekommen beim Kollegium oder bei dir?
46. C: Also, von dem, wie das Seminar war, ist bei uns allen sehr gut angekommen, weil die Kolleginnen das auch super gemacht haben, also wirklich professionell, und wirklich so, wie wir das brauchen. Gut, die unterrichten selbst, aber trotzdem.
47. I: Na ja, ich meine jetzt auch das ausprobieren, also sich in die Rolle von Schülern versetzen?
48. C: Na, das war ganz okay, das wollten wir ja, sonst weiß ich es ja nicht. Und das geht auch bei uns sehr gut, weil das Klima an und für sich okay ist und wir wenig Scheu haben zu sagen, das habe ich nicht verstanden oder da wäre ich durchgefallen. Also durchgefallen glaube ich wären wir nicht, aber bei einer Hörübung, das war so schlecht angegeben, vom Layout, dass wir nicht gewusst haben, was. Also diese eine hätten wir glaube ich alle nicht geschafft. Andere waren wieder leichter. Aber da kann man schon drüber reden. Mir ist es so gegangen, dir so, also da ist es relativ offen. Und dass wir halt wirklich nicht wissen, wie die Schüler das schaffen. Aber ich mache mir eh keine Sorgen, weil die meisten treten eh mündlich an. Die, die das dann schriftlich nehmen, die sind eh gut, die schaffen das schon. Aber das ist wirklich schwer. Das ist wirklich fast zu schwer. Und was mich besonders, naja erzürnt ist übertrieben, aber was mir schon aufstößt, dass sie sagen, sie machen da so Proben mit den Schulen jetzt, denen sie zur Verfügung stellen, was sie da machen. Und wenn nicht fünfundzwanzig Prozent negativ sind, dann ist es zu leicht. Und das finde ich eine Gemeinheit, weil ich baue meinen Unterricht darauf auf, dass möglichst viele positiv sind, möglichst hundert Prozent positiv sind, und es ist ja eh in diesem Niveaurahmen, also B2 ist ja sehr unterschiedlich, aber dass ich sage, wenn es neunzig Prozent schaffen, dann ist es zu leicht, das finde ich arg. Das hat mich entsetzt, hat mich wirklich entsetzt, diese Annahme.
49. I: Und gibt es in der Schule irgendwie einen Lösungsansatz oder einen Rahmen, was man da tun kann?
50. C: Nein. Nichts. Weil alles, was man tun kann, ich meine, jahrelang weiß ich, früher habe ich mitgearbeitet, und es ist nichteinmal bis zum Papierkübel gekommen. Das kann man vergessen, sie machen sowieso, was sie wollen.
51. I: Okay. Und Sie haben gesagt, sie haben diese Hörübungen durchgemacht, und die war unmöglich/
52. C: Also eine davon, die anderen waren eh okay, aber eine war wirklich so, dass wir nicht gewusst haben, was wir da machen sollen.
53. I: Okay. Und ich vermute, das ist im Kollegium auch diskutiert worden. Hat es dann sowas wie ein gemeinschaftliches Problemlösen gegeben, oder den Versuch zum Problemlösen, oder war das eher so das Entsetzen äußern, oder ist da was Konstruktives daraus geworden?
54. C: Nein. Wir haben gesagt, das ist einfach zu schwer und dieses Layout ist einfach zu schwer, und das sollen die Kolleginnen ans BIFIE rückmelden oder so. Wir haben eh zwei Kolleginnen, die dort drinnensitzen, die sollen das rückmelden. Die haben eh gesagt, sie haben dort auch gesagt, dass das zu schwer ist. Na wirklich. Nein, es waren

schon so Ideen, wir müssen uns dagegen wehren und was schreiben, habe ich gesagt, ja schreib, ich unterschreibe dir. Also ich verfasse da keine Zettel mehr, weil ich weiß, dass das sinnlos ist. Ist meine Erfahrung, sagen wir so.

55. I: Okay. Sie haben schon gesagt, dass das sehr bezogen war auf die Lehrerinnen, also wie die das im Unterricht anwenden können, haben Sie auch das Gefühl gehabt, dass das auf Ihre LernerInnen, also Ihre Schüler und Schülerinnen abgestimmt wird, also dass man sagt, wenn ihr Schüler und Schülerinnen habt, die eine bestimmte Lernschwäche haben, oder die so und so lernen, wie man das dann wirklich auch anwenden kann, oder/
56. C: Nein, das haben wir überhaupt nicht diskutiert. Wir haben diskutiert, also dass wir das halt im Unterricht verstärkt üben. Wo wir Übungen finden. Was soll man da diskutieren, wie man Schüler hinbringt, schwer. Da bemühen wir uns schon jahrelang. Das ist schwierig. Ich meine, sowas wäre vielleicht interessant, aber das ist sehr schwierig. Das einzige, was man machen kann, ist dass man Schülern Hinweise gibt, wo sie da im Internet selber die Möglichkeit haben, zu üben.
57. I: Wie ist das generell im Kollegium, also Sie haben vorher schon gesagt, dass es ARGEs gibt.
58. C: ARGE, ja ja. Und da gibt es eine Fachkoordinatorin.
59. I: Ist die für Englisch.
60. C: Ja.
61. I: Und wie funktioniert da die Zusammenarbeit?
62. C: Die funktioniert gut. Die, die das macht, die ist von uns gewählt worden und die macht das schon jahrelang und sehr gut. Fair. Sehr neutral. Und ja, ich meine, natürlich gibt es immer wieder Spannungen. Ist ja eh klar. Aber im Grunde wird dann doch ausgeredet und bei der Lehrfächerverteilung, wir haben das Glück, dass wir das selber verteilen können, wer wo unterrichtet in welchen Klassen, und das tun wir dann ausdiskutieren. Natürlich, die, die sich besser durchsetzen können, haben mehr was sie wollen, und die anderen haben's ein bisschen weniger, aber es wird wenigstens nicht von oben bestimmt. Und wir müssen uns halt äußern und sagen, das wird so und so. Und da gibt's die, die schauen mehr nur auf sich. Aber insgesamt ist es positiv, dass wir die Dinge ansprechen können, aussprechen können, und dass da jemand da ist. Also die [Name], die macht das sehr gut.
63. I: Und in diesen ARGEs geht's da um Hilfestellungen, oder geht's da um Materialaustausch, oder auch zu sagen, ich habe da jetzt eine super Stunde/
64. C: Nein, also wir ersticken schon alle selber in Material, aber es war von Anfang an der Materialaustausch, der war/ Wir haben sehr zusammengearbeitet, auch jetzt tun wir das noch teilweise. Aber das machen dann die, die Klassen gemeinsam haben oder so. Das funktioniert so. Nein, in den ARGEs wird einmal geschaut, welche Bücher, was kommt neu an Verordnungen vom Stadtschulrat auf uns zu, das wird besprochen. Ja, die Lehrfächerverteilung sowieso, und dann diese ganzen, was wir in den einzelnen Klassen unterrichten und was da vom Stadtschulrat kommt. Also welche individuellen Förderungen wir machen und so Sachen. Also sehr viel was so von außen, vom Stadtschulrat an die Kollegen herangetragen wird, und ein Teil, den wir selbst machen. Dann die Probleme, die wir haben, mit den Auslands-, mit den Englandfahrten.

65. I: Werden auch so generelle Probleme besprochen, also wenn eine Kollegin ein Problem mit einer Klasse hat, wird das dann besprochen?
66. C: Nein, das weniger. Sondern mehr, was wirklich Unterricht betrifft. Zum Beispiel die Finanzierung von den Auslandsaufenthalten. Dass die Schüler dann nicht einzahlen im Reisebüro. Wer haftet dann, wie machen wir das. Jetzt haben wir ein Konto eröffnet für die Sprachreisen, dass wir das nicht ständig selbst auf unser Konto legen müssen, oder bar herumtragen müssen. Gut, in der Schule gibt es einen Tresor, aber unter dem Tresor steht die Codenummer, also das ist auch nicht sicher. Ja, also solche Sachen werden besprochen. Schon, was sich im Unterricht ergibt, aber ein spezielles Problem, ja, oder wie es sich bewährt hat, voriges Jahr haben wir geteilt in den ersten [Klassen] lernstarke und lernschwache [SchülerInnen] zusammen, wie sich das bewährt hat. Also solche Sachen schon. Also eher auf allgemeiner Ebene, oder was wir ausprobiert haben, aber einzelne Probleme eher weniger.
67. I: Dann würde mich noch interessieren, der Inhalt von dieser Fortbildungsveranstaltung, war der schon von vornherein festgesetzt, ganz genau, oder hat es da auch dann noch ein bisschen eine Frage/
68. C: Ja, also der war schon genau festgesetzt, zu einem gewissen Rahmen.
69. I: Also es hat am Anfang nichteinmal so eine Frage gegeben, okay, wo sind die Lerner und Lernerinnen, welche Probleme gibt's, die sich auf dieses Thema beziehen, die dann angesprochen werden.
70. C: Nein, die Probleme, die es gibt, ist dass wir es eh zu schwer finden. Aber das hilft alles nicht. Das ist dann eine Jammerei, ist schade um die Zeit, die wir dasitzen. Es ist ja unsere Zeit, die wir dasitzen, da können wir uns privat auch austauschen. Sondern das war schon ganz konkret, und das ist ja auch so gewollt. Alles andere, das reden wir eh oft genug.
71. I: Genau. Und haben Sie sich als Lehrerin angesprochen gefühlt von diesen Materialien, die da präsentiert worden sind. Also haben Sie sich involviert gefühlt?
72. C: Ja sicher, das ist ja das, was wir machen.
73. I: Okay. Dann würde mich jetzt noch interessieren, warum für Sie dieser Kurs gut oder effektiv war, oder welche zwei drei Sachen/
74. C: Ja, effektiv war es, weil es informativ war, und weil es praxisbezogen war auf die Unterrichtssituation. Und didaktisch, das kann ich ja auch als Lehrerin beurteilen, war es gut aufbereitet. Das läuft ja auch immer mit. Ja, mir war eigentlich nicht fad, oder es war auch nicht überanstrengend. Also das war ganz gut gemacht, abwechslungsreich.
75. I: Und dann würde mich jetzt auch noch interessieren, welche Auswirkungen diese vier Sachen auf Sie gehabt haben, also haben die eine Auswirkung auf Sie als Lehrerin gehabt, oder auf die Schüler und Schülerinnen, dass die das besser machen können?
76. C: Naja, Auswirkung hat es, dass ich mehr ein bisschen trainier mit diesen Hör- und Leseübungen, nicht nur vom Lehrbuch her sondern mit so Standardwerken mit diesen A eins, mit diesen GERS Kriterien, dass ich das verstärkt übe. Ich habe auch gesehen bei der letzten schriftlichen Matura, dass sie am besten im writing sind, und dann habe ich mir gedacht, naja, das ist auch das, auf das ich am meisten Wert gelegt habe. Mit den Hörübungen sind unsere Schüler eh relativ gut, und relativ schlecht sind sie mit den

Leseübungen. Und dass ich das halt mehr trainiere, und so. Sowas habe ich mehr zur Hausübung aufgegeben, aber die machen sie nicht, jetzt mache ich's im Unterricht, aber dann kommt halt was anderes zu kurz, das ist logisch. Die Zeit ist kurz.

77. I: Mhm, besonders wenn man nur zwei Stunden die Woche hat.
78. C: Ja, also in manchen Klassen habe ich drei. Aber/ Also die Auswirkung ist schon, dass ich die vier Skills ein bisschen mehr trainiere. Dafür kommt das writing zu kurz, aber gut, das hat eh nicht mehr diesen Einfluss. Außerdem denke ich mir, was soll ich so viel für die schriftliche trainieren, heuer habe ich eh keine Maturaklasse. Und dann, wenn eh die meisten mündlich antreten, ist es eigentlich idiotisch, den Unterricht darauf aufzubauen, wenn vielleicht zehn Prozent schriftlich antreten. Ist die zweite Frage.
79. I: Können sich die das aussuchen, ob sie schriftlich oder mündlich/
80. C: An und für sich ja, bis jetzt schon. Was dann ist, weiß ich nicht, aber ich denke schon, dass sie sich das aussuchen können.
81. I: Das heißt, der Kurs hat Sie auch angeregt, über Ihr eigenes Unterrichten ein bisschen zu reflektieren?
82. C: Das schon. Wobei es wird gesagt, das mehr trainieren, dann denke ich mir wieder, eigentlich treten eh die meisten mündlich an. Es wird immer auf das Schriftliche, auch in der Benotung ist es leider so, dass das schriftliche halt einen Vorrang hat, aber im Endeffekt treten sie dann mündlich an. Gut, da muss ich noch den Spagat finden oder weiterwurschteln wie bisher.
83. I: Ja. Genau, dann möchte ich auch fragen, ob's irgendwas bei dem Kurs gegeben hat, wo Sie sich gedacht haben, das war nicht hilfreich, das hätte man auslassen können, das war ein bisschen nutzlos?
84. C: Nein, kann ich eigentlich nix sagen. Nichts Auffälliges.
85. I: Mhm. War gut gemacht. Außerdem würde ich jetzt gerne noch zum Berufsalltag kommen und zu Ihnen als Lehrerin. Welche zwei drei Sachen würden Sie sagen, haben einen ziemlich starken negativen Einfluss auf Ihr Unterrichten oder auf Sie als Lehrperson, wo Sie sagen, das macht mein Unterrichten schwieriger.
86. C: Also das eine ist, also ich bin ja schon lange Lehrerin, das eine ist, dass der Druck von außen viel größer geworden ist, was ich und wie ich zu unterrichten habe. Früher, ich meine, ja, okay, ich habe gewusst, ungefähr so oder so schaut die Matura aus, aber ich hatte eine viel größere Bandbreite individuell. Und ich konnte viel mehr überlegen, was will ich persönlich, dass meine Schüler können. Jetzt brauche ich mich das gar nicht wirklich fragen, das ist total festgelegt. Ich meine, es ist mir eh schon egal, ich bin schon so lange Lehrerin, dass ich sage, okay, muss halt noch einige Jahre arbeiten. Und meine Liebe ist eh in der Psychotherapie, und ich schaue halt, wie ich mit den Schülern zurecht komme und dass ich sie gut vorbereite, und ich habe sehr viel ausprobiert, aber Junglehrerin möchte ich nicht sein, weil die Möglichkeit, auszuprobieren, die ist jetzt nicht, wie das früher war. Aber ich glaube, ich täte jetzt eh nicht mehr weiß Gott was ausprobieren, aber das habe ich können. Und dieser Druck von außen, dass die Anforderungen sehr hoch sind, auf der anderen Seite aber die Schüler, die hier an die Schule gehen große Schwierigkeiten haben aufgrund ihres Hintergrundes, das ist ein enormer Druck. Und dass es da wenig Fördermaßnahmen gibt, ich denke zum Beispiel an die Abendschule, wo es ja dann im ersten Semester ja oft, sie müssen zwar den

Hauptschulabschluss haben in Englisch, aber sie kommen ja aus verschiedenen Ländern, da wird ihnen alles mögliche anerkannt. Und früher war Englisch neu, hat es neu begonnen, weil es noch Französisch gegeben hat, jetzt gibt es das ja nicht mehr grundständig Französisch, es wird ein Niveau vorgelegt eigentlich von vier Jahren Hauptschule beziehungsweise AHS Unterstufe, das haben viele aber nicht. Und das ist viel zu schwer und ich habe so viele negative Ergebnisse, dass es eigentlich schlimm ist. Das ist für sie viel zu schwer. Und das ist schon etwas, was mir das Unterrichten erschwert. Und es ist ja nicht nur in Englisch so, es ist ja in vielen Fächern so. Und da hatten wir schon die Idee so eines Vorbereitungslehrganges, dass sie einen Test machen und man ihnen sagt, okay, Sie haben die und die Voraussetzungen nicht, sie sollen ein Jahr Vorbereitung machen. Aber das wird nicht finanziert, wird nicht unterstützt, ist nicht vorgesehen. Früher hatten wir so einen Vorbereitungslehrgang, das gibt's jetzt nicht. Also da gibt es sehr wenig Unterstützung. Und das kommt ja dem Staat im Grunde auch teuer, wenn die wiederholen. Genauso teuer.

87. I: Und wie ist das für Sie als Lehrperson?
88. C: Ja, ist schon frustrierend. Wenn ich von neunzehn dreizehn negativ habe, ist das einfach frustrierend. Wo ich gewöhnt bin bei mir, dass es sehr wenige nicht schaffen. Und da kommen jetzt sehr wenige durch, also ich bin keine strenge Lehrerin, sondern bei mir, ich schaue, dass möglichst viele durchkommen, und da ist das unmöglich.
89. I: Mhm. Jetzt haben Sie gesagt, der Druck von außen wird so groß, könnten Sie das Außen genauer definieren?
90. C: Naja, das ist, dass es vorgegeben wird, im ersten Jahr zum Beispiel müssen sie dieses oder jenes einfach können.
91. I: Das wird von der Schule vorgegeben?
92. C: Nein, das wird vom Stadtschulrat vorgegeben, oder Ministerium besser gesagt. Vom Lehrplan her. Dieses und jenes. Und sie müssten am Abend in drei Jahren bis zum Maturaniveau kommen und das ist einfach nicht möglich. Das ist mir im Vorjahr passiert, in einer fünf Jahr Abendform, da war ich noch Klassenvorstand, im ersten Semester achtunddreißig, maturiert hat kein einziger davon bei mir diesen Herbst. Also das belastet mich schon.
93. I: Mhm. Und wie haben Sie das früher gemacht, also als der Druck von außen noch nicht so groß war?
94. C: Naja, da war eben individuell mehr möglich. Da war einfach möglich, das Niveau ein bisschen, es ein bisschen leichter zu machen. Da war einfach mehr Spielraum. Man hatte auch vier Jahre Zeit.
95. I: Ach so, und jetzt sind es nur drei Jahre, verstehe. Sie haben auch gesagt, bei den SchülerInnen, der Hintergrund/
96. C: Naja, sie kommen aus, also am Abend überhaupt, aber bei Tag auch, aber bei Tag waren sie wenigstens irgendwo in Österreich in einer Schule. Und am Abend kommen sie halt aus den verschiedensten Ländern und den verschiedensten Schulhintergründen, und da ist halt oft wenig Englisch gewesen, oder Englisch auf einem irgendwie anderem Niveau. Und sie haben auch in Deutsch Schwierigkeiten. Also sie haben überhaupt Schwierigkeiten.

97. I: Natürlich, und das fordert dann auch als Lehrperson sehr viel.
98. C: Ja, und das ist in den anderen Fächern auch, das ist ja nicht nur in Englisch so. Und wenn wir schreiben Vorbereitungslehrgang, ja das ist nicht vorgesehen. Weil laut Gesetz haben sie die Möglichkeiten, und das wird jetzt so gemacht.
99. I: Mhm. Und ist sonst noch irgendein Faktor, wo du sagst, es macht's sehr schwierig?
100. C: Naja, schwierig macht's vielleicht, dass ich selber schon alt und müde bin, und nicht mehr mit der geballten jugendlichen Energie da so mitkann.
101. I: Mit dem Alter kommt die Weisheit.
102. C: Ja, schon, sagt man, stimmt aber nicht. Aber das schon, dass ich dann oft schon irgendwie zu müde für manche Dinge bin.
103. I: Zum Beispiel, also wenn ich da jetzt nachfragen darf.
104. C: Zum Beispiel Druck dahinter zu setzen, dass sie jetzt die Handys schon/ Am Abend, ja, ich habe nur eine Tagesklasse, darum rede ich immer vom Abend. Und in den ersten Semestern, dass ich sie wirklich alle absammle und aus der Klasse werfe, ja. Also schau, dass sie mitarbeiten. Die sind ja so abgelenkt durch diese/ Es ist zu schwer für sie, was machen sie, sie spielen unter der Bank mit ihrem Handy. Ich meine, sie stören eh nicht, sie sind dann nicht laut. Aber da wirklich darauf sehr zu schauen, oder auch am Tag, ich habe zwischen eins und drei, die eine Klasse. Also die Stunde von zwei bis drei, sie sind hungrig und müde, sie wollen nicht mehr, naja, dann muss ich halt mit meiner Energie dagegenstehen, aber ich bin ja selber schon müde. Ich verstehe auch, dass sie nicht wollen. Aber da, es kostet sehr viel Kraft, sie zu motivieren. Diese Kraft ist oft nicht mehr so da. Naja, es ist mir ja wurscht, es interessiert mich nicht mehr.
105. I: Das glaube ich. Ist auch wirklich schwierig, wen zu motivieren, wenn denen alles egal ist und so.
106. C: Ja, es ist halt jetzt anders. Anders durch die neuen Medien, dadurch, glaube ich, die Konzentration hat sehr nachgelassen, also eine Stunde geht noch, aber eine Doppelstunde, da bräuchten sie schon wieder neue Reize.
107. I: Mhm, also die Konzentrationsspanne ist kürzer?
108. C: Glaube ich schon. Und ich habe auch gemerkt, die Kreativität ist geringer. Früher haben wir, was weiß ich, gelesen über die Indianer in Amerika, dann habe ich sie indianische Märchen schreiben lassen, das geht jetzt nicht mehr. Da kommt nichts mehr raus am Ende der Stunde. Weil sie's nicht mehr gewöhnt sind. Sie sind einfach mehr gewöhnt, Zettel ausfüllen, einsetzen, und irgendwo hinschauen vom Internet und auf die Wand beamen und das einzusetzen. Es ist halt anders. Und da merke ich meinen Altersunterschied, dass ich da nicht mehr so mitkann. Ja, und das merke ich schon, das war früher anders, weil da war ich selbst noch näher dran.
109. I: Dann würde mich noch interessieren, wir haben das vorhin eh schon ein bisschen besprochen, aber der Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen?
110. C: Der ist gut.
111. I: Mhm. Und im Bezug auf Materialien?
112. C: Das ist super, ist kein Problem. Wie gesagt, wir versinken selbst schon alle. Es ist

eher zu viel. Wie gesagt, ich komme und frage, schickt mir nichts. Aber wenn ich was brauche, also da kriege ich alles.

113. I: Und Unterstützung mit Problemen oder so, gibt es da in der Schule eine Anlaufstelle?
114. C: Ja. Nein, also theoretisch glaube ich gibt's schon eine Schulpsychologin, aber die ist eher für die Schüler da. Aber vielleicht wär die auch für Lehrer da. Aber da kann ich schon mit Kolleginnen reden, bin ja mit einigen befreundet und wir kennen uns ja schon jahrelang. Das geht gut.
115. I: Mhm. Dann würde mich noch interessieren, weil Sie ja eine Sprache unterrichten, also Englisch, wie empfinden Sie das, dass Sie die Sprache aufrecht erhält als Lehrerin, weil man ja eigentlich immer Englisch reden kann, aber es ist ja dann auch so, dass im Unterricht Deutsch geredet wird. Also geht das für Sie, dass Sie ihre Sprache aufrecht erhalten?
116. C: Naja, so zu neunzig Prozent, ganz geht es natürlich nicht. Das ist unrealistisch. Aber im Großen und Ganzen geht's.
117. I: Gibt's da irgendwie Unterstützung oder Sprachinputs? Gibt's Fortbildungsveranstaltungen auf Englisch?
118. C: Naja, ich glaube, es gibt schon welche, aber ich bin halt ab und zu in England. Das geht. Also wie ich mich selbst sprachlich weiterbilde, also den Sommer habe ich wieder in England verbracht, Fortbildungsveranstaltungen gibt's ab und zu mit Native Speaker, aber selten. Ich gehe oft ins Englische Kino und höre auch Englisch und lese Bücher und fahre ab und zu nach England.
119. I: Das heißt, das ist im privaten Bereich?
120. C: Im privaten Bereich ja. Bei mir jetzt.
121. I: Und hättest du das gerne, dass da mehr gemacht wird, dass mehr Sachen angeboten werden?
122. C: Naja, das ist schon sinnvoll. Nur für mich persönlich, muss ich sagen, da ich am Abend unterrichte, bin ich dann den ganzen Tag bei Fortbildungsveranstaltungen, habe am Abend Unterricht, muss meine Therapien absagen, das vermeide ich jetzt. Auch von der Energie her. Und das nächste Maturaseminar ist am Mittwoch den ganzen Tag, und dann habe ich fünf Stunden Abendunterricht. Und das ist schon sehr anstrengend. Dadurch, dass ich dann nicht frei habe, sind für mich die Seminare wirklich schwierig zu besuchen.
123. I: Wie ist das an der Schule, bekommt man frei und ist es überhaupt gewünscht, dass man Fortbildungen macht, oder ist das eher so, mh, da muss man dann eine Supplierung suchen?
124. C: Nein, es ist kein Problem, Fortbildungen.
125. I: Das heißt, es wird eher unterstützt.
126. C: Das wird schon unterstützt, da hätte ich noch nichts gehört. Gut, wenn man zu viel weg ist, aber so viele interessante Angebote gibt es eh nicht.
127. I: Da würde mich gleich interessieren, was hältst du denn von den aktuellen Weiterbildungsmöglichkeiten, kannst du mir die vielleicht in zwei drei Phrasen oder

Adjektiven beschreiben. Was für einen Eindruck hast du von Weiterbildungsmöglichkeiten?

128. C: An der Pädagogischen Hochschule?
129. I: Ja, oder auch in der Schule, oder überhaupt alles, was es an Weiterbildungsmöglichkeiten gibt.
130. C: Naja, teilweise bin ich natürlich selbst verantwortlich für meine Weiterbildung, das ist mir schon klar. Also es gibt das Internet, es gibt alles mögliche. Wie gesagt, die von der PH nehme ich halt wenig in Anspruch, weil das wirklich mühsam ist, dass ich dann zu wenig Freizeit habe, und ich brauche meine Freizeit jetzt. Also da schaue ich auf mich. Natürlich hätte ich gerne im Sommer in England eine Weiterbildungsmöglichkeit, die mir bezahlt werden würde, das wäre super.
131. I: Gibt's von der EU gefördert, momentan, für zwei Wochen.
132. C: Naja, da muss man ansuchen, das ist mir [zu] kompliziert, muss ich ganz ehrlich sagen. Aber das fände ich schon nett als Englischlehrerin, wenn ich da die Möglichkeit hätte in ein englischsprachiges Land zu fahren. Das täte mir schon daugen.
133. I: Also, das zusammengefasst ist es einfach von der Zeit her mühsam, weil es einfach zeitintensiv ist.
134. C: In meinem Fall speziell, für die anderen, die am Tag unterrichten, weniger. Aber in meinem Fall speziell mühsam, und darum nehme ich das wenig in Anspruch. Wenn es auswärts ist, fällt der Abendunterricht eh aus, aber es ist ja einen Tag da, einen Tag dort, also da würde ich mir schon wünschen, fünf Tage irgendwo auswärts, das wäre für mich schon angenehm. In einer schönen Umgebung, nicht, dass man da in der Früh raufhetzen kann auf die PH, und dann in die Schule hetzen muss und dann da noch unterrichten muss, dann bin ich nur fertig. Nein.
135. I: Ja, das glaube ich. Also für Sie wäre das auch ein Thema in den Sommerferien einmal eine Woche Fortbildungsveranstaltungen besuchen.
136. C: Ja, wenn's bezahlt ist in einer netten Umgebung, gerne. Ich habe so viel für meine Fortbildung, ich gebe auch jetzt viel Geld aus, selbst, für die Psychotherapie, also das, auch in meiner Freizeit, das würde ich schon/
137. I: Ja, wenn's da ein bisschen Unterstützung gäbe.
138. C: Wirklich von Native Speakers, [aber] wenn's wirklich was ist von Kollegen und dann reden wir alle Englisch.
139. I: Ja, das ist dann auch nicht wirklich authentisch.
140. C: Nein.
141. I: Mhm. Dann würde mich jetzt noch interessieren, vielleicht so zwei drei Sachen, die dein Leben als Lehrerin schön machen und dir irrsinnig viel Kraft und Energie geben.
142. C: Na schön ist, dass ich mit jungen Leuten zusammen bin und die sind fröhlich und da ist eine positive Energie. Ich wohne gegenüber vom Altersheim und denke mir immer, Gott sei Dank muss ich nicht dorthin sondern kann in die Schule gehen. Und dass ich halt darauf schaue, dass ich mit den Schülern gut auskomme, dass da ein guter Kontakt ist, das macht's eigentlich schön, wenn ich's dann länger habe, über einige Zeit. Dass ich

dann auch gerne hingeh, wenn dann nette Leute drinnen sitzen.

143. I: Das heißt, die Schüler und Schülerinnen geben schon ziemlich viel zurück?
144. C: Ja. Kommt am Abend manchmal vor, dass ich total müde bin, wenn ich hier her komme, und wenn ich rauskomme, bin ich putzmunter. Dann denke ich mir, haben sie mich aufgebaut. Zuerst denke ich mir, ich mag nicht, Pflichtbewusstsein, und dann bin ich eigentlich ganz fröhlich, also das schon. Also die jugendliche Energie gibt dann auch Kraft.
145. I: Okay, dann danke, herzlichen Dank.

Interview IV: Doris

1. Interviewerin: Na gut, BHS erst seit diesem Jahr?
2. Doris: Ja.
3. I: Und hast du noch andere Aufgaben in der Schule?
4. D: Ja, ich bin Fachkoordinatorin für Englisch und für Geographie und für Berufsorientierung.
5. I: Was ist denn eine Fachkoordinatorin genau?
6. D: Eigentlich kriegt man die Post, wann immer der Direktor was von der ganzen Fachgruppe will, ist man die Ansprechperson, und man muss ein bisschen das Material verwalten, in Ordnung bringen, Sammlungen ergänzen.
7. I: Kriegt man dafür extra bezahlt?
8. D: Nur in Geographie eine halbe Werteinheit.
9. I: Und in Englisch überhaupt nichts?
10. D: Überhaupt nichts.
11. I: Und man muss auch nicht, achso, eine halbe Werteinheit, das heißt, man muss auch nicht weniger unterrichten, es ist quasi freiwillig. Und wie ist das, nimmt das recht viel Zeit in Anspruch, oder warum machst du das?
12. D: Ja, warum ich das mache. Weil mir einfach was daran liegt, dass Information auch dort ankommt, und wir haben es gerade in Englisch, weil es unbezahlt ist, so gemacht, dass es jedes Jahr wechselt. Jetzt war es so, dass man nie eingearbeitet war, und gerade so Sachen wie das Englische Theater organisieren oder die Buchausstellung organisieren gehen über ein Jahr drüber, jetzt haben halt das Theater und der Buchhandel keine Ansprechperson gehabt und das war sehr lästig. Und ich denke mir, mir macht das nichts aus, irgendwelche Listen ausdrucken, was abhaken, jetzt mit E-Mail geht das sehr schnell. Vorher war das mühsam, weil da musste man von Person zu Person gehen.
13. I: Und ist sonst noch irgendein Austausch involviert? Also, ist das dann die ARGE die du leitest?
14. D: Ja, und einmal im Jahr ist ein Treffen.
15. I: Und gibt es dann auch noch einen Materialienaustausch, also jetzt über Unterrichtsmaterialien?
16. D: Auch, also das machen wir in Geographie laufend, weil gerade habe ich eine Kollegin, wo wir beide im Bilingualen Zweig unterrichten, also da wird laufend Material getauscht, und jetzt hat sich das seit einem Jahr eigentlich so eingebürgert, wenn jemand etwas Gutes, Mühsames selber zusammengestellt hat, dass man das dann einfach mit E-Mail an die anderen schickt. Das passiert hin und wieder und ist ganz angenehm. Also Fragen zu einer Klassenlektüre die wir in der Schule angeschafft haben.
17. I: Und in Englisch? Gibt es weniger Austausch?
18. D: Ohja, genauso.

19. I: Genauso, aha. Und, das heißt, einmal im Jahr trifft man sich in dieser ARGE, dann werden allfällige Dinge besprochen, und wenn es ist, oder wenn man ein gutes Material hat, wird das auch so ausgetauscht.
20. D: Mhm.
21. I: Dann möchte ich jetzt über irgendeinen Fort- und Weiterbildungskurs sprechen.
22. D: Irgendeinen, egal welches Fach?
23. I: Bestenfalls Englisch, aber natürlich gibt es auch methodische Fortbildungskurse, die auch für Englisch nutzbar sind. Es kann ein Kurs sein, der entweder hier an der Schule stattgefunden hat, also entweder eine ARGE, oder ein Fortbildungskurs von der PH, auf der Universität, etc.
24. D: Okay, wir haben einen gehabt, der war sehr gut, das war von diesem Eigenverantwortlichen Arbeiten nach Klippert. Also Heinz Klippert heißt der. Und das war ein dreiteiliger Kurs von jeweils drei Wochenenden, und das erste ist Methodentraining. Der hat auch Bücher geschrieben, die heißen genauso wie diese Kurse. Dann kommt Kommunikationstraining, und dann kommt/ Training heißt es nicht, aber sowas in der Art.
25. I: Mhm. Kannst du mir da erzählen, wie der Ablauf war?
26. D: Also bei dem war das so, dass da jemand hergekommen ist in die Schule und da haben sehr viele Lehrer hier teilgenommen. Und wir haben die Bibliothek zur Verfügung gestellt gehabt und es waren zwei vortragende Frauen, die das schon sehr oft gemacht haben und miteinander sehr gut können haben. Und die haben das wirklich sehr angenehm gestaltet. Und das ist so abgelaufen, dass wir die Methoden, die uns beigebracht wurden eigentlich auch gleich mit ausprobiert haben, mit der Methode die Methode gelernt haben. Das war so ein bisschen ums Eck, aber das war sehr schön. Da haben wir Rollenspiele gemacht und ein bisschen so gebastelt und das auch richtig ausprobiert. Weil die zwei Vortragenden auch gemeint haben, das bringt gar nichts, das nur so in der Theorie von Kopien herunterzulernen, weil man versteht erst, warum es laut ist bei den Schülern, wenn man das selbst ausprobiert hat.
27. I: Das heißt, also du hast jetzt gesagt, ihr habt das selbst ausprobiert, habt ihr euch in die Rolle der Schüler und Schülerinnen versetzt, das heißt, war der inhaltliche Input, war das auch der Input, der den Schüler und Schülerinnen gegeben wird, oder habt ihr einen anderen Inhalt gehabt und die selbe Methode?
28. D: Sowohl als auch. Wir haben manche Sachen gehabt, wo es geheißen hat, ihr seid jetzt Schülerinnen, und andere haben wir gehabt, wo es geheißen hat, ihr seid jetzt so wie ihr seid.
29. I: Und wie ist das angekommen, also beide Formen?
30. D: Beides ganz gut. Also die Teilnehmer waren, ein paar Skeptiker haben wir dabei gehabt, aber die meisten waren begeistert und haben das alles ausprobiert, aber es schläft halt dann ein, wenn man nicht weiter macht. Und ich arbeite halt einfach wahnsinnig gerne damit, weil ich vom Frontalunterricht eher wenig halte und das stimmlich auch überhaupt nicht aushalte. Ich denke mir, zwei Texte und der Doppelkreis, das ist relativ schnell gemacht.
31. I: Und was ist das genau?

32. D: Also, da nimmt man zwei Texte, es kann sein, also wir haben das damals gemacht, da ist eines gegangen um den Igel und das andere war auch was Biologisches, irgendwas Pflanzliches, ja, also Pflanzen, Knospen und so, wie sie sich das Jahr über entwickeln. Und die eine Gruppe bereitet den Igeltext vor, und die andere den Pflanzentext. Man bekommt dann ein Kärtchen und auf das Kärtchen darf man sich zehn Wörter draufschreiben und beliebig viele Zeichnungen und Skizzen machen. Und dann muss man den Originaltext weglegen, und nur mit dem Kärtchen steht man im Doppelkreis und steht sich gegenüber, einer innen einer außen, und dann erzählt der erste den Igeltext. Und dann wird weitergedreht, dass man ein neues Gegenüber hat und dann erzählt man den Text, den man ja nicht gelesen hat, wieder einem, der ihn gelesen hat und wird ergänzt und überprüft und gelobt und dann geht es zum Pflanzentext. Und man hat im Endeffekt nach einer Stunde Arbeit diese zwei Texte sehr intensiv durchgearbeitet, obwohl man nur einen gelesen hat. Aber es redet ununterbrochen jemand und man kommt den Schülern mit ihren Bedürfnissen sehr entgegen. Begonnen hat der Kurs überhaupt damit, dass wir zusammengeschrieben haben, wir sollen unsere Schüler beschreiben, was machen sie und was machen sie nicht. Und da ist eben herausgekommen, sie reden die ganze Zeit und immer noch irgendwas tun, kritzeln, falten, schaukeln, irgendwo herumsortieren, und die haben das so sokratisch aus uns herausgefragt und die haben da wirklich genau unsere Antworten schon vorher gewusst, weil es wahrscheinlich überall so ist, dass die Schüler beschäftigt werden wollen und selbsttätig lernen wollen.
33. I: Das heißt, der Kurs hat begonnen mit der Frage, wie sind eure Lerner und Lernerinnen, beschreibt sie einmal, was wollen die machen, was wollen die nicht machen, und auf dem aufgebaut haben die euch dann Informationen gegeben über Methoden.
34. D: Genau. Und die Schüler sind schon geschlaucht nach so einer Stunde Doppelkreis.
35. I: Das glaube ich, das ist sehr intensiv. Du hast jetzt gesagt, das waren drei Wochenenden. War das jeweils an beiden Tagen, oder nur samstags? Wie zeitintensiv war das?
36. D: Das war den halben Donnerstag, also ich glaube, Donnerstag ab Mittag war das, Freitag den ganzen Tag, und Samstag war es dann von acht bis fünfzehn Uhr.
37. I: Und das über drei folgende Wochen?
38. D: Nein, ich glaube, da war immer ein halbes Jahr dazwischen. So dass man zuerst einmal dieses Methodentraining gemacht hat, dass man da einmal sicher ist. Und es war auch irgendwie Aufgabe, wenn wir weitermachen in diesem Kurs, dass wir da alles eigentlich einmal ausprobiert, weil dieser Herr Klippert mit seinen Methoden immer wieder aufbaut. Der hat sogenannte Trainingsspiralen, die man mit den Schülern machen soll, und dann erst kann man die Methode anwenden so richtig, wobei ich ehrlich sagen muss, ich habe diese Trainingsspiralen zweimal schon mitgemacht mit Klassen, es geht nachher nicht besser als wie wenn man das ohne macht. Ich mach es meistens jetzt so in Klassen, wo ich mir denke, die sind schon so weit, dass sie was auf dem Stichwortzettel zusammenfassen können, ohne vorher die Trainingsspirale zu machen.
39. I: Das heißt, du hast dir Elemente aus diesem Klippert-Training rausgenommen?
40. D: Genau.

41. I: Und ist der Kurs von der Schule veranstaltet worden?
42. D: Ja, das war so eine schulinterne Lehr/
43. I: So ein SCHILF?
44. D: Ja.
45. I: Und welche Lehrer und Lehrerinnen haben da teilgenommen?
46. D: Fast nur Frauen. Wer war denn da, aber auch vom Alter her gemischt, ganz durchgemischt.
47. I: Und von den Fächern?
48. D: Auch. Wobei manche natürlich gesagt haben, also es war eine Sportlehrerin dabei, die gesagt hat, im Sport kann sie das gar nicht machen, und die war dann ein bisschen zwieder. Wobei dann andere gesagt haben, wieso nicht, wieso können die sich nicht die Spielregeln einmal untereinander erklären, also es muss ja nicht sein, dass immer der Lehrer die Spielregeln erklärt. Man kann ja einmal den Doppelkreis machen in Volleyball wie man sich richtig aufwärmt für irgendwas, oder Lauftraining. Und da haben wir ihr dann schon weitergeholfen. Allerdings, was sie dann gemacht hat damit, weiß ich nicht.
49. I: Das heißt, es hat sich da unterm Kollegium oder auch in der Gruppe schon so ein bisschen eine problemlösende Situation gefunden hat.
50. D: Ja, das schon. Es ist nachher auch so, dass man immer wieder so einen Austausch hat, schau, ich habe das so gemacht, magst du das auch, und so.
51. I: Und waren noch irgendwelche anderen Problemsituationen in diesem Kurs die aufgetaucht sind, oder irgendwer, der gesagt hat, mit dem kann ich nichts anfangen.
52. D: Irgendwer hat den Kurs abgebrochen, ich weiß aber nicht, wer das war, die ist gar nicht mehr da an der Schule. Aber die war von Anfang an sehr misstrauisch.
53. I: Und wie ist das empfunden worden? Oder ist das nicht thematisiert worden?
54. D: Mein Gott, wenn es nicht passt. Wir haben schon gesagt, ja, schade, dass sie weg ist, weil es wär sehr nett gewesen. Es war auch sehr angenehm, irgendwer hat immer eine Jause mitgebracht und dann haben wir gemeinsam Kaffee getrunken, und das war sehr angenehm. Und man hat dann wirklich viel miteinander geredet, obwohl wir dann bei der Kurskritik alle gesagt haben, es ist zu wenig Zeit zum Reden. Die Vortragenden haben gesagt, ja, ist so, weil die haben auch eine gewisse Zeitvorgabe.
55. I: Also zum Reden jetzt in der Schule, dieser Austausch, dass man sich besser kennen lernt oder auch über diese neue Methode?
56. D: Auch über diese neue Methode. Wir haben immer so halbstündige Pausen gehabt, aber da war es schon so, dass man das eigentlich noch so nachdiskutiert hat, und dann sind viele zu den Vortragenden hin und haben die noch gelächert. Und die haben uns wirklich noch viel Material auch zugeschickt, das war wirklich super.
57. I: War das Material, das man gleich im Unterricht eins zu eins verwenden hat können, also auch für deine Fächer?
58. D: Ja. Das war sehr angenehm. Obwohl ich mir bei sowas leicht tue, also bei so Sachen.

Die ersten acht mal muss ich mich plagen sowas zusammenzustellen, und jetzt ist es so, da denk ich mir, könnten wir wieder mal was Neues machen, machen wir einen Doppelkreis. Das geht schon viel schneller. Und ich muss auch sagen, ich nehme oft aus dem Englischbuch Texte und verändere sie ein bisschen, wenn sie nicht beide gleich lang sind, kürze ich sie oder schreibe selbst ein bisschen was dazu, das geht dann schon. Da bin ich nicht ganz so ehrlich mit dem Kopieren, muss ich sagen. Also da denke ich mir, ich bringe es ja nicht an die breite Öffentlichkeit sondern es bleibt in der Schule, es ist aus dem Buch, es ist halt geringfügig verändert, dass es zusammenpasst, aber ja.

59. I: Ja, wenn es gut funktioniert. Jetzt würde mich noch interessieren, den Input, den ihr da bekommen habt, war der jetzt vor allem auf der praktischen Seite oder eher auf der theoretischen Seite, und war der ganze Kurs informationsreich?
60. D: Ja, nachher waren wir alle wie erschlagen, weil er wirklich intensiv war.
61. I: Und habt ihr viel Informationen bekommen, also jetzt auch theoretisch?
62. D: Ja, also die eine Frau, die hatte so eine angenehme Stimme, ich glaube, die hätte uns das Telefonbuch vorlesen können und wir hätten ganz gebannt zugehört, das war faszinierend. Und die hat immer diesen theoretischen Input gemacht am Anfang. Und dann ist die andere gekommen, das war so ein bisschen die herbere, quirligere, und die hat uns dann zu Aktivitäten hingebacht. Weil das ist ja, man würde glauben, das ist ein Haufen Erwachsene die sich für den Kurs anmelden der Größtenteils in ihrer Freizeit stattfindet, dass die dann sagen, ja, stehen wir auf, machen wir. Nein, die muss man bitten. Bitte aufstehen, ein Zettel nehmen, einen Stift nehmen. Das war schon irgendwie/ Bei Rollenspielen, wir haben Rollenspiele gemacht, das war im Kommunikationsteil, da haben manche überhaupt nicht mitgemacht. Die haben dann gesagt, nein, bitte, das kann ich nicht. Obwohl es oft [darum] gegangen ist, sich in Schüler hineinzusetzen. Man hat auch solche Rollenkärtchen gekriegt. Für manche, wenn das nicht die Rolle war, die sie selber als Kind waren, konnten sie es gar nicht. Mir ist es lieber, wenn es eine Rolle ist, die ganz weit weg ist.
63. I: Das heißt, diese Methoden, die man eigentlich im Unterricht anwenden sollte, die können dann nicht dahinterstehen, oder wie?
64. D: Das war bei Kommunikation, wie man Probleme löst. Und zwar lasst man da die Kinder in einer Reihe aufstellen, sagen wir einmal, weiß nicht, Angekritzelte Tische. Da stelle ich auf von Angekritzelte Tische sind ein Problem für mich bis sind mir nicht so ein Problem und interessiert mich nicht ich kritzel selber. Und dann muss man die so in drei Gruppen einteilen und die [die] das ganz betrifft sind im inneren Kreis, die beobachten, und es gibt noch zwei äußere Kreise, einer schreibt mit und einer füttert die mit Argumenten. Also der Mittlere Kreis füttert die inneren mit Argumenten und der äußere schreibt nur die Argumente zusammen. Und da ist es eben darum gegangen, das kann man wirklich gut anwenden mit Schülern wenn es Probleme gibt, dass es wirklich nicht so eine Diskussion ist, der Lehrer ist vorne und jeder brüllt auf den Lehrer ein, das ist ganz arg und nein, das ist gar nicht arg, sondern man kann das ein bisschen leiten und jeder hat dann eine Aufgabe. Und es fadisiert sich niemand und es ist trotz Diskussion eine wertvolle Stunde.
65. I: Interessant. Die Methode kenne ich überhaupt nicht. Also das ist so eine Problem/
66. D: Ja, so zur Problemlösung.
67. I: Und hast du die schon einmal verwendet im Unterricht?

68. D: Ich habe sie ganz frisch nach dem Kurs verwendet, und zwar für den neuen Sitzplan.
69. I: Und?
70. D: Naja, das war dann ein bisschen schwierig, weil es ja alle angeht. Das war in dem Sinn nicht ein Problem für eine kleine Gruppe. Wir haben es dann so aufgeteilt, also, diejenigen, die nur neben jemand ganz bestimmten sitzen wollen, die die neben mehreren sitzen wollen, und dann die, die sagen, mir ist das eigentlich ganz wurscht. Und wir haben uns dann darauf geeinigt, dass wird monatlich neu besetzt, und ein Monat bestimme ich, wer wo sitzt, wobei ich da jemanden die Namenszettel ziehen lass, und ein Monat dürfen sich die Kinder so setzen, wie sie wollen. Und das war dann ganz in Ordnung.
71. I: Und diese, also ich glaube, das schon rausgehört zu haben, bin mir aber nicht ganz sicher, aber diese Methoden und der Kurs, war der im Einklang mit dem Lehrplan, mit deinen eigenen Vorstellungen von Unterricht?
72. D: Ja. Ich bin also immer auf der Suche nach irgendwas, wo die Schüler arbeiten, weil [ich] sehe mich nicht als Pausenclown, sondern meine Aufgabe, denke ich mir, ist Material und Ideen und Themen zur Verfügung zu stellen, dass die Schüler was daraus machen, und wenn sie zu weit von einem Ziel abkommen, also sich vom Lehrplan entfernen, schaue ich, wie kann ich das so irgendwie hinlenken, dass das passt, also nicht nur über Musik reden und über Sport, sondern dass das passt.
73. I: Und du hast schon gesagt, dass die Bedürfnisse der Lernenden schon ganz am Anfang etabliert worden sind, wie war das mit den Bedürfnissen der Lehrer und Lehrerinnen, ist das auch miteingeflossen? Es gibt ja unterschiedliche Typen von Lehrern und Lehrerinnen, die einen, die sagen, ich tue sehr gerne offenes Lernen machen, die anderen, die sagen, mir ist das lieber, wenn ich mehr Verantwortung habe. Ist das irgendwie miteinbezogen worden?
74. D: Ja, wir haben eine Französischlehrerin, das fängt bei uns erst ab der dritten an, die gesagt hat, ja, das ist ja schön und gut, aber sie hat den Anfangsunterricht sehr gerne ganz bei sich und zwar ganz lehrerzentriert, weil sie sagt, die lernen sich sonst oft was ganz falsch ein, und sie hat gesagt, wenn das einmal da ist, dann ist das fast unmöglich wieder auszubügeln. Und sie hat gesagt, sie wird die Methoden sicher anwenden, aber erst in den höheren Klassen. Und wir haben uns dann damals darauf geeinigt, dass es schön wäre, wenn das in das Schulprofil hineinkommt, alle ersten Klassen machen dieses Methodentraining, dann hat man schon einmal ein Grundwerkzeug. Da geht es halt oft nur um wie gestalte ich meinen Schreibtisch oder unterstreichen und Anfangsbuchstaben markieren. Wirklich ganz simple Methoden, die aber den Schülern wirklich die Augen öffnen. Und dann haben wir gesagt, machen wir in der Dritten, wo sie ja nochmals neu zusammengewürfelt werden, dieses Kommunikationstraining, weil sie ja im Sprachunterricht wirklich viel mehr reden sollen, und in der Fünften dann dieses, jetzt weiß ich es, Teamtraining. Weil sie ja doch dann bis zur Matura in dieser Klasse bleiben.
75. I: Und das heißt, das Teamtraining heißt dann, dass sie in Kleingruppen miteinander arbeiten können.
76. D: Genau, da ist eigentlich am wenigsten Neues dabei bei diesem Teil, aber auf einem Niveau für Ältere einfach diese Übungsbeispiele, mit Arbeitsteilen, da haben wir dann diese Dinge gemacht und selbst ausprobiert und das war echt super und ich mache das

immer wieder gerne mit Klassen. Man bekommt ein Ei und eine gewisse Anzahl an Papier und Karton und Klebern und Fäden, und man muss das Ei/ eine Konstruktion basteln, dass man das Ei dann ganz oben vom Fenster unbeschädigt in den Hof hinunter bringt.

77. I: Und das funktioniert?
78. D: Nicht immer. Aber es ist einfach super.
79. I: Darf man das Ei kochen?
80. D: Nein. Also das sind wirklich so Gleitschirme und so riesen Flieger und sowas, oder einfach nur, in einer Klasse, die haben das Ei einfach eingepackt ganz oft. Also die haben es einwickelt und so Abstandhalter gemacht und dann noch einmal Papier drüber gemacht und dann den Faden herum, und dann hinuntergeschmissen. Und das hat aber funktioniert, das war einfach wahnsinnig viel rundumherum. Das ging irgendwie an der Aufgabe, dass es ja fliegen soll völlig vorbei. Aber das hat funktioniert.
81. I: Okay. Also wir haben jetzt von den Bedürfnissen der Lehrer und Lehrerinnen gesprochen, wie sieht es aus mit so Entwicklungsstufen, also du hast ja gesagt, es sind ganz unterschiedliche Lehrer und Lehrerinnen mit unterschiedlichem Alter und so, jetzt ist es ja oft so, dass man manchmal noch weniger Unterrichtserfahrung hat und es ziemlich schwierig ist, dass man loslässt. Hat es da unterschiedliche Formen gegeben, wo man gesagt hat, okay, für Personen, die die Klasse noch nicht so autonom arbeiten lassen wollen oder können, kann man die einfacheren Formen machen, und welche, die schon sicherer sind, können schwierigere machen.
82. D: Ja, wir haben uns dann in so Teams, das war die Samstagsaufgabe. Da mussten wir also wirklich ein gezieltes Projekt für eine einzelne Klasse aufbauen und dann auch durchführen, und da war das schon, in den Teams da waren so Erfahrene und weniger Erfahrene dabei, und man musste entweder eine Trainingsspirale oder eine Unterrichtseinheit die fachübergreifend sein kann aufbauen.
83. I: Und da hat man sich dann gut austauschen können.
84. D: Ja, genau, da war dann wirklich ein Austausch da, da war der ganze Samstag eben dafür da, da was auszuarbeiten.
85. I: Was für alle dann wirklich passt.
86. D: Ja.
87. I: Das heißt, ich habe jetzt verstanden, es hat sehr viel Austausch und Gruppenarbeit gegeben, aber nicht jetzt geleitete Gruppenarbeit, von denen vorne, die gesagt haben, das und das muss drinnen sein, sondern man hat das in der Lehrerinnengruppe, die man auch hier in der Schule hat, selbst zusammengestellt.
88. D: Ja.
89. I: Hat das irgendwie geholfen hier an der Schule, dass sich ein besseres Zusammenarbeiten etabliert?
90. D: Wir waren dann schon ein bisschen so die, wie soll ich sagen. Erstens einmal ist es aufgefallen, wir waren da zwischen zwanzig und fünfundzwanzig, und wir waren da weg. Dass natürlich da die zwei letzten Stunden am Donnerstag und dann eben am Freitag ab neun supplied werden musste, das fällt schon einmal auf, obwohl man die da

ständig in der Bibliothek sieht. Und da fragen dann die anderen was habt ihr denn da gemacht, was ist denn das, ist das eh ein rechter Blödsinn. Also das ist, die, die dann draußen sind, die wollen schon hören, dass das eh ein Blödsinn ist, weil sie nicht dabei sind. Und da haben wir dann schon sehr viel geplaudert, weil wir da schon gesagt haben, das wäre ja super wenn wir diese Trainingsspirale machen, da haben wir den Mathelehrer schon dabei und Deutsch, und da hätten wir noch zwei Stunden lang, da reden wir den an und redest du mit dem und rede ich mit der. Und dann, vielleicht können wir die auch noch dazukriegen. Und das war dann schon irgendwie so, wir wissen jetzt, wie es geht.

91. I: Und hat sich da dann irgendeine Zusammenarbeit entwickelt in der Schule, jetzt fächerübergreifend?
92. D: Ja, schon. Wir haben auch ab und zu diese Trainingsspiralen gemacht, und wir haben extra so Sitzpölster angeschafft vom IKEA, damit die Kinder nicht am Boden sitzen müssen. Wir haben dann fünfundzwanzig Sitzpölster angeschafft, und ich weiß eigentlich nicht, wer das finanziert hat. Wir haben eine eigene Eigenverantwortlich Arbeiten Kassa gehabt. Und immer wenn wir so ein Material angeschafft haben, ist das bezahlt worden. Und es ist bei uns nicht so, dass das normalerweise bezahlt wird, also das nimmt man aus der Klassenkassa oder bezahlt es selbst. Und wir haben dann buntes Papier in verschiedenen Stärken angeschafft, das war sehr angenehm, weil auf einmal alles da war und wir Lehrer nicht alles selber einkaufen haben müssen.
93. I: Du hast da jetzt irgendwie in der Vergangenheit gesprochen, gibt es das jetzt nicht mehr?
94. D: Nicht mehr so. Also jetzt ist es so, dass jeder wieder seinen eigenen Weg geht, aber letzte Woche hat mir die Kollegin [Name], die hat mir was gegeben, so scary stories für so einen Doppelkreis.
95. I: Und wieso ist das wieder so ein bisschen auseinandergegangen?
96. D: Das ist einfach irgendwie eingeschlafen. Dann gehen manche Kolleginnen ja auch weg, eine Kollegin kommt wieder, aber die eine, die sich wirklich hineingekniet hat, das war eine Mathematik Physik Lehrerin und die hat alles in so einer Kiste gehabt mit so Hängemappen, und da war alles fertig drinnen, also da hat man es nur mehr nehmen müssen. Und die hat das alles so zusammengeschrieben, ich brauche fünf A vier rosa Papiere und ja, das war wirklich mit Anschaffungslisten und so, also die hat da pädagogisch wahnsinnig viel drauf gehabt mit sowas. Aber die ist jetzt in [Ort].
97. I: Mhm. Und würdest du dir wünschen, dass wieder so eine Zusammenarbeit da wäre, oder ist das dann schon ziemlich zeitintensiv wenn man sich in der Schule mehr zusammenredet.
98. D: Ja, ich glaube, wenn da die Bereitschaft von den Kollegen da ist, zeitintensiv ist sowieso alles. Also ich denke, wenn ich wieder was ausarbeite, werde ich das verteilen und vielleicht nicht nur über E-Mail, weil persönlich kommt das vielleicht besser an. Also ein E-Mail, das speichere ich vielleicht ab. Und wenn ich sag, schau mal, da habe ich was, dann behält man das besser im Kopf und sagt ja, habe ich auch ausprobiert, und man redet dann darüber. Per E-Mail, ja, es geht schnell und ist zeitunabhängig, aber unpersönlich. Und momentan ist glaube ich eine sehr große Zusammenarbeit in Englisch für die Neue Matura. Da gibt es so Gruppen, die sich einmal im Monat treffen, also das sind jetzt die, die in der Sechsten Klassenlehrer sind, sich treffen und einfach

austauschen und schon diese Themen und Fragenpools bearbeiten.

99. I: Also dann auch wirklich Items entwickeln?
100. D: Ja schon. Also ich bin da nicht dabei, weil ich die Oberstufe nicht unterrichte.
101. I: Ja, dann würde mich jetzt noch interessieren, warum du genau den Kurs jetzt gewählt hast, also warum du sagst, dass der Kurs sehr gut oder sehr effektiv war. Welche zwei, drei, vier Punkte fallen dir da ein?
102. D: Also die Vortragenden waren einfach charismatisch. Dann dass wir etwas getan haben, das hat mir sehr gut gefallen. Ich bin einfach so, ich muss immer irgendwie etwas basteln, das ist einfach meines. Zumindest das, dass ich irgendwie ein Arbeitsblatt ausgearbeitet habe, sonst finde ich ist eine Fortbildung für mich immer nutzlos. Ja, dass wir von der Schule waren, das heißt, dass wir da noch ein bisschen nachher noch reden haben können. Und wir haben ein Treffen nachher noch gehabt, wir waren bei der Kollegin im Garten, und da haben wir ein Treffen gehabt und haben das alles nocheinmal aufgewärmt und besprochen und geordnet. Das war auch wichtig. Und wenn ich das dann ausprobiert habe mit den Schülern, dann war das für mich ein positives Erlebnis. Also das was ich angewendet habe, ist eigentlich gleich gut angekommen. Und das, was die gesagt haben, hat einfach gestimmt. Wenn die gesagt haben, ja, für Sie schaut das jetzt so aus, als wäre das in zehn Minuten erledigt, dieses Blatt mit dieser Methode, nein, das dauert fünfzig Minuten. Das hat mir wirklich sehr gefreut dann, das war eine Stunde, die habe ich vorbereitet und das ist sich genauso ausgegangen. Es war keine Mogelpackung, diese Fortbildung.
103. I: Ist das manchmal schon so?
104. D: Manchmal ist es schon so. Aber eher wenn neue Schulbücher vorgestellt werden, die Schüler sind so begeistert und sind so angesprochen von den Bildern und Texten und dann sitzen die Schüler so da, schon wieder müssen wir über drugs sprechen. Wenn die das dann so als ansprechend und schülerorientiert verkaufen und das ist es dann nicht.
105. I: Wie hast du gemerkt, dass es sehr gut bei den Schülern ankommt?
106. D: Durch das Verhalten, wenn sie sagen, das war jetzt echt anstrengend aber super auch. Und manchmal reden mich jetzt noch Schüler an, wir haben doch damals das gemacht, ich kann mich noch ganz genau erinnern, wie wir das gemacht haben. Dann denke ich mir, das war dann sicher nachhaltig, da ist was hängen geblieben.
107. I: Und hast du das Gefühl, dass die Schüler und Schülerinnen dadurch mehr gelernt haben?
108. D: Ja, es ist ihnen auch leichter gefallen. Vielleicht wäre das in einem Frontalvortrag auch gegangen, aber mit weniger Freude einfach.
109. I: Natürlich, und mit selbst ausprobieren hat man das schon einmal gemacht, man hat die guten Erinnerungen dazu, dass das Spaß war und dann lernt man das besser.
110. D: Mhm.
111. I: Und warum war das wichtig, dass die Teilnehmerinnen von der Schule waren?
112. D: Weil dann der Austausch viel leichter ist. Ich meine, ich habe auch einen sehr guten Kurs gemacht über Berufsorientierungskoordination, das habe ich jetzt eineinhalb Jahre gemacht, wo die aus ganz Österreich sind, und da war dann der Kontakt nur per E-Mail.

Und das ist dann seltener, und man schreibt nur zurück, wenn man wirklich was zum Sagen hat. Und das Soziale fällt weg. Mir ist der direkte Kontakt sehr wichtig.

113. I: Das heißt, ist das Soziale dann auf mehreren Ebenen, also ist das auf einer freundschaftlichen, informellen Ebene, oder ist das auf einer professionellen Schulebene, wo man sich austauscht über welche Methode wie funktioniert?
114. D: Beides.
115. I: Und ist beides gleich wichtig für dich?
116. D: Ja, manchmal ist mir eben das Soziale wichtiger, da denke ich mir, jetzt habe ich mit der einen schon lange nicht mehr geredet, jetzt rede ich sie wegen irgendwas an, und zu manchen gehe ich nur hin, weil ich weiß, die haben da jetzt ein Wissen oder eine Methode oder ein Material, das ich haben will aber persönlich würde ich mit denen gar nichts reden. Da frage ich, sage bitte, danke, und gehe wieder.
117. I: Genau, was waren, genau, die Vortragenden hast du gesagt, waren auch sehr gut. Inwiefern?
118. D: Die zwei waren eingespielt aufeinander, dann war die eine eben diese ruhige mit der Stimme, und die andere die war so, die Haare gefärbt mit einer Haarfarbe, die nicht echt sein kann und voll geschminkt, die Brille, und das Gewand auch so flippig, und das hat man der voll abgenommen. Und die haben auch sehr viel erzählt, was sie machen, also sie sind Lehrerinnen, die in der Schule stehen und sich für diese Fortbildungsvortragende spezialisiert haben, und die hat immer gesagt, manchmal geht es bei ihnen auch daneben, obwohl sie es schon so oft gemacht haben. Die waren einfach ehrlich und haben was sie gerade, was sie mit ihren eigenen Klassen machen gleich mitgebracht und herzeigt. Und sie haben uns nicht belehrt. Das war das Angenehme. Sie haben nie irgendwie gesagt, na das geht aber gar nicht. Sondern, na, probieren Sie es aus. Und haben uns auch nicht ausgelacht. Also zwischendurch haben wir so einen Stummen Dialog gemacht, das ist eine Methode, mit der ich warum auch immer gar nicht kann. Ich mag das nicht. Und da haben sie gesagt, naja, Sie müssen ja nichts draufschreiben, aber probieren Sie es doch, vielleicht geht es ja doch. Und es ist dann doch gegangen. Es war so dieser kleine Schups aber kein Zwang. und das habe ich sehr geschätzt. Und nicht Sie nehmen da Teil, Sie müssen was hinschreiben. Ja, die waren sehr angenehm.
119. I: Und was hat das, ich sage jetzt einmal, was für Auswirkungen oder Konsequenzen hat das auf dich als Lehrerin gehabt, oder auf deine Schüler und Schülerinnen?
120. D: Von den beiden Vortragenden? Die Ruhe. Dann die absolut super Vorbereitung, weil die haben auf die Rückseite von diesem Informationszettel haben die immer irgendwelche Zeichen, Buchstaben, Farbpunkte draufgehabt, wo nachher die Gruppen so zusammengelost werden, und wir haben nie mitgekriegt, wie die das gemacht haben. Also entweder haben die das alles fertig von zu Hause mitgenommen, oder die haben das so ganz heimlich draufgeschrieben. Also das war wirklich super. Das hat einen Ablauf gehabt, da hat es keine tote Zeit gegeben, und das hat mich wirklich begeistert. Und die haben uns einfach immer wieder ermutigt, und immer alles positiv formuliert, und das habe ich mir von denen einfach mitgenommen. Persönlich war mir einfach wichtig, dass egal ob man jetzt so ist wie die klassische strenge oder die andere ausgeflippte, es muss einfach für beides Platz sein. Also sowohl von Lehrerseite als auch von Schülerseite, dass man alles akzeptiert und von jedem kann man was

mitnehmen. Man kann nicht sagen, was wird uns die fade sagen oder die ausgeflippte. Einfach mal zuhören und schauen, was das wird.

121. I: Und hat das, also es klingt jetzt so, wie wenn dich das zum Reflektieren angeregt hätte über Lehrerinnenrollen, oder dass jede mögliche Persönlichkeit für den Unterricht/
122. D: Ja, und hat da ihren Platz in unserem Haus. Und ich muss sagen, momentan ist eh alles sehr eintönig geworden in unserem Haus, wir haben da ein paar wirklich starke Charaktere verloren im letzten Jahr, die einfach weggegangen sind oder in Pension gegangen sind, die einfach aufgerüttelt haben oder zum Widerspruch und zur Kritik angeregt haben. Und als wir dann schon gewusst haben, dass diese Leute weggehen, haben wir dann schon gesagt, ja, da müssen wir jetzt dann schauen, wie wir ohne die zurecht kommen. Aber es hat sich noch niemand gefunden, der diese Löcher stopft, also die sind nach wie vor da, diese Löcher. Die haben uns eh ermutigt, wird sich sicher wer finden, da ist genug Potenzial herinnen, müsst euch nur trauen, habt euch bis jetzt nur nicht getraut weil wir da waren.
123. I: Ja vielleicht kannst du ja so eine Rolle finden.
124. D: Ja, manchmal bin ich da so ein bisschen, wo ich mir denke, jetzt kann ich es mir langsam erlauben, jetzt bin ich schon so lange da und mache schon sehr viel, und man muss ja nicht grob und unhöflich sein, aber man kann ja einfach mal sagen, der Meinung bin ich nicht. Und das sollte ich jetzt einmal anfangen. Nicht dass ich mir immer daheim denke, ah, das hätte ich sagen sollen und da hätte ich nicht ja sagen sollen, sondern da wäre ein vielleicht einmal angebracht gewesen.
125. I: Ja, kann man sich dann mitnehmen, wenn die ein bisschen ein Vorbild sind und man sich denkt, hey ja, in die Richtung könnte ich mich jetzt auch entwickeln. Ahm, dann hast du gesagt, es war ziemlich gut, dass ihr was getan habt, warum war denn das wichtig, oder welche Auswirkungen hat das denn auf dich gehabt, dass du das jetzt auch getan hast?
126. D: Ich merke es mir dann auch einfach besser. Wenn ich nur zuhöre, ich muss dann einfach mitschreiben, auch wenn es dann fertige Skripten gibt. Also ich muss während dessen irgendwie meine Gedanken ordnen, mir Zeichen machen, weil da weiß ich dann, da war mir was unklar, da wollte ich was nachfragen, da habe ich schon mal was gemacht. Und wenn das quasi geleitet ist, also bei den Kindern heißt das so, geleitete Aktivität, dann ist eigentlich das, was ich mache gleich für die Sache gut.
127. I: Du hast auch gesagt, dass es auch gut war, dass da akkurate und verlässliche Inhalte waren. Warum war dir das so wichtig?
128. D: Da habe ich das Gefühl gehabt, die Zeit, die ich da verbraucht habe, die war gut genutzt. Es war nicht irgendeine Theorie oder irgendeine Werbeveranstaltung, wo eigentlich dann im Unterricht alles daneben geht damit, sondern das war eine gut investierte Zeit, die mir dann geholfen hat im Unterricht.
129. I: Okay. Dann würde mich auch noch interessieren, ob es vielleicht irgendwelche negative Aspekte gegeben hat bei dem Kurs, also irgendwas, wo du dir gedacht hast, das hätte man auslassen können und es war wenig hilfreich, vielleicht sogar/
130. D: Der stumme Dialog.
131. I: Obwohl du ihn ausprobiert hast und es gegangen ist.

132. D: Obwohl es gegangen ist. Aber es ist halt nicht meines.
133. I: Das heißt, es war eine Methode, die nicht brauchbar war, weil du als Person dich nicht identifizieren kannst damit.
134. D: Ich als Person kann damit nicht.
135. I: Und war das recht störend, oder war das einfach so, okay, das ist jetzt eine Methode/
136. D: Das ist eine Methode, da muss ich durch, aber ich habe gewusst, dann nach einer halben dreiviertel Stunde ist das dann fertig.
137. I: Und war das nur für dich so negativ oder auch für alle anderen?
138. D: Nein, alle anderen haben das eh ganz okay gefunden oder zumindest nichts gesagt. Die haben sich bei den Rollenspielen und bei den Bastelarbeiten eher ein bisschen gewehrt. Ich glaube, am unbeliebtesten waren die Rollenspiele. Ich weiß nicht, auch bei dem Kommunikationstraining, wir mussten irgendwie so/ Da hat es geheißen, wir sollen alle wir selbst sein und üben das Mikrofonsprechen, und haben, weil das nicht ein Mikrofon ist, einen Kochlöffel bekommen. Mah war das peinlich. Ja, ich meine, da stehen wir da sechs Stunden am Tag und reden ohne Mikrofon vor vollen Klassen und dann müssen wir zur Übung eh alle unter uns/ Na.
139. I: Aber das sind ja genau die Methoden, die man anwendet im Unterricht.
140. D: Ja, mhm. Aber ich muss sagen, das hat mir geholfen. Ich meine, ich war da mit Mikrofon nie so geschreckt, weil wir es in der/ Ich habe ministriert als Kind, und da haben wir schon mit sieben was lesen dürfen in der Kirche, eh nur so ein schmales Gsatzl, und das war immer mit Mikrofon, und da ist das für mich nicht so bedrohlich gewesen. Aber dass es ein Mikrofon auch außerhalb von der Kirche gibt, das war dann schon ein bisschen bedrohlich.
141. I: Und hast du das dann jetzt mit deinen Kindern auch angewendet, oder hast du dir gedacht, wenn das für mich schon so ein bisschen peinlich oder bedrohlich ist, dann mache ich das mit meinen Kindern nicht?
142. D: Wir haben das ein bisschen abgewandelt, und zwar haben wir einen magischen Gegenstand und wer den hat, der darf sprechen und muss so sprechen, dass ihn alle hören. Also das ist meistens so, entweder bringe ich irgendwas mit, oder sie sollen sich halt, weil die haben immer in den jüngeren Klassen so Zeugs mit, irgendwelche besonderen Radiergummi oder so kleine Pupperln und das ist dann der magische Gegenstand.
143. I: Sehr gut, dann ist es nämlich kein Mikrofon.
144. D: Genau, und man muss es dann nicht so herhalten sondern man hält es in der Hand und spricht und dann gibt man das weiter. Und das ist ganz wichtig, man darf das niemandem wegnehmen. Und jetzt bei der zweiten habe ich das gemacht bei der Steigerung des Adjektivs so einen Art Laufkreis und wo sie am Sessel obenstehen müssen, und der der spricht steht am Sessel aber der dahinter wartet schon und da rennt man immer so im Kreis und wer oben ist der muss eben ein Adjektiv sagen, von der Liste, ich habe die ja alle aufgeschrieben, und der sagt zum Beispiel beautiful, und geht runter vom Sessel und der nächste sagt dann more beautiful und der nächste dann most beautiful und der vierte muss sich von der Liste ganz schnell schon was Neues ausgesucht haben, und wer eines zum zweiten Mal dran nimmt, der muss sich

niedersetzen. Man muss gut aufpassen. Und Tagessieger sind die, ich habe mir diese Lebkuchenuhr gekauft, schaut aus wie ein Lebkuchenmaderl und das stelle ich halt ein auf drei oder vier Minuten, und wenn die dann losratscht dann sind alle, die noch im Kreis sind und laufen Tagessieger, und die [die] sitzen dann leider nicht. Und da muss man auch, wenn man dann oben steht auf dem Sessel, dann ist man ein bisschen präsenter und alle müssen einem zuhören, weil man will ja wissen, was da gesagt wird, dass man nicht versehentlich das selbe sagt. Und es wird auch das ich rede alleine und ich rede laut angeregt.

145. I: Und dann wird ein bisschen die Angst vom Sprechen noch weggenommen durch dieses Spiel.
146. D: Ja.
147. I: Ja, und mich würde jetzt auch noch interessieren, über dein Leben als Lehrerin, also so ein, zwei, drei Dinge wo du sagst, die machen mir das Unterrichten oder mein Leben als Lehrerin ein bisschen schwerer, also die, die du als Belastung empfindest.
148. D: Was ich als Belastung empfinde? Wenn zu viel auf einmal ist, also Termindruck. Jetzt haben wir nächste Woche das Englische Theater/ Aber das ist eigentlich nicht als Lehrerin. Also wirklich als Lehrerin.
149. I: Nein, also auch für dich als Lehrperson.
150. D: Na also das mit dem Koordinationsding. Zu viele Termine auf einmal. Jetzt habe ich eben letzte Woche Schularbeit gehabt, nächste Woche Schularbeit, dann dieser Theatertermin, und dann gehört schon der nächste vorbereitet. Ich mag das aber nicht überschneidend haben, weil dann wissen manche Kollegen vielleicht nicht, welcher jetzt der erste, der zweite Termin. Die Geldeinsammlerei oder solche organisatorischen Sachen. Und das sehe ich vor allem seit diesem Jahr, wie es in der anderen Schule funktioniert. Dort macht das alles die Sekretärin. Dort bin ich nur Lehrerin, und alles andere wird mir aus der Hand genommen, also die Zettelnachtragerei, die Geldeinsammlerei.
151. I: Mhm, ja stimmt, BHS sind da oft besser organisiert bei solchen Dingen.
152. D: Die haben acht Sekretärinnen für fünf Klassen. Ich meine, da ist auch der Forschungsbetrieb dabei. Ich traue mich unsere Sekretärinnen gar nicht fragen, weil die sind einfach überlastet.
153. I: Und irgendwie im Unterricht, gibt es da auch Elemente, wo du sagst, das macht es schwieriger?
154. D: Wenn Kinder wirkliche Probleme haben. Also nicht nur einmal eine akute Lustlosigkeit, sondern wirklich Probleme in der Familie, die sich über eine längere Zeit ziehen, wo ich dann einfach hilflos bin, wo ich dann sagen kann, geht es dir heute wieder schlecht, immer noch schlecht, na dann lass ich dich heute in Ruhe, sag mir halt, wenn ich dir irgendwie helfen kann. Ich meine, der eine Schüler, bei dem das so war, der hat sich dann umgebracht. Den habe ich zwei Jahre lange unterrichtet, dann ist er an eine andere Schule gegangen, also der hatte ja immer ein Problem und der hat sich dann erhängt. Also das macht es mir schwer, das hängt mir einfach nach. Wo ich mir denke, wir haben da alles getan, was wir können, von Elternseite ist nichts gekommen, absolut nichts. Da hat es nur geheißen, weiß ich eh, dass er ein Problemkind ist. Das war die großartige Hilfe. Und Beratungsstellen brauchen wir nicht, weil was sollen mir die

sagen, die sagen ja auch nur der hat ein Problem. Und sowas ist schrecklich für mich.

155. I: Hast du das Gefühl, dass Elternarbeit manchmal ein Problem ist, oder dass die Jugendlichen vielleicht oftmals mit großen Problemen kommen und keine Hilfe haben und keine Hilfestellungen bekommen.
156. D: Ja, ja. Da denkt man sich schon/ Ich meine, ich habe diese Klasse nicht. Ich habe dieses Jahr erste, zweite, dritte, wo relativ wenig Problemkinder drinnen sind. Und mit den Eltern, mit denen kann ich allen reden, und es ist eine sehr angenehme Klasse. Aber es hat schon einmal Eltern gegeben, die nicht wollten. Aber meine Hilfe ist dann immer, auch die längste Sprechstunde dauert fünfzig Minuten. Das ist irgendwie das/ Wenn es wirklich einmal ganz schrecklich ist/ Ich habe erst einmal wirklich Streit mit einem Elternpaar gehabt, das war im zweiten Dienstjahr, wo ein Vater unbedingt wollte, dass sein Sohn die bessere Note kriegt, damit er in die Schule da, also der wäre mit einem Vierer und einem Dreier aufgenommen worden. Und der war so einer, der/ Alles was von daheim gekommen ist hat gepasst, Hausübungen haben gepasst, Verbesserungen daheim gemacht, aber in der Schule hatte der von nichts eine Ahnung. Also, der konnte seinen Aufsatz nichteinmal vorlesen, weil das einfach nicht von ihm war. Und da habe ich dann gesagt, naja, ich sehe wohl, dass daheim was gemacht wird, aber ein Dreier ist das nicht, das ist ein Vierer. Und auch wenn ich den jetzt noch sehe, dann schaue ich den sehr böse an. Ich habe dem dann einen Dreier gegeben, weil der so/ ich habe mich bedroht gefühlt. Ein unangenehmer Mensch war das. Ich meine, schön, wenn man so einen Vater hat, der so kämpft und hilft. Aber ich meine wenn ich als Lehrerin mit so einem Elternteil kämpfen muss, ist das nicht angenehm.
157. I: Genau. Mich würde jetzt auch noch interessieren, du unterrichtest ja auch Englisch. Wie ist es in Fortbildungen, bekommst du da auch einen Sprachinput, also für dich, dass du deine Sprache aufrechterhalten kannst.
158. D: Ja, ja.
159. I: Oder ist das manchmal problematisch, wo du dir denkst, du würdest mehr brauchen?
160. D: Wo ich sprechen übe?
161. I: Ja, und wo du deine Kompetenzen am laufenden Stand haltest.
162. D: Ich lese immer das Spotlight und das Spotlight Business. Und da ich ja mit den Fremdsprachenassistenten sehr viel zusammenarbeite, spreche ich sehr viel. Wir haben auch einmal so eine Konversationsgruppe gehabt, so vor drei vier Jahren, aber das ist irgendwie eingeschlafen. Aber das war sehr nett.
163. I: Und du hast jetzt gesagt, in Fortbildungen bekommst du den Input auch, war die Fortbildung auf Englisch, von der du erzählt hast?
164. D: Nein, gar nicht. Aber die waren beide Sprachlehrerinnen und haben sehr viel aus dem Sprachbereich gebracht.
165. I: Und sind sonst die meisten Fortbildungen auf Englisch.
166. D: Englisch war ich schon eher lange nicht, weil wir uns das immer aufteilen. Da war ich damals in [Stadt A], da war am Vormittag so was Organisatorisches, Neuerungen und neue Kurse. Und am Nachmittag ist einer gekommen, ist angeblich ein Berühmter, ich habe ihn vorher noch nicht gekannt, so ein Mann mit Zopf und der hat uns so Spiele zum Vokabelerwerb beigebracht, und das war auf Englisch. Und das war super.

167. I: Und sonst besuchst du eher Fortbildungen, die nicht auf Englisch, oder eher methodische Fortbildungen, die auf Deutsch sind.
168. D: Ich habe in den letzten eineinhalb Jahren eben diese Berufsorientierung gemacht und nebenbei nur einmal einen Kurs für Geographie besucht wo es um den fachlichen Input gegangen ist, also um den Balkanraum. Nur Englisch, nein, war ich schon lange nicht. Ich war dreimal erst auf einer Englisch AG. Und das ist aber alles schon lange her.
169. I: Das heißt, deine eigene Entwicklung im Bezug auf die Sprache ist eher im privaten Bereich?
170. D: Ja.
171. I: Und wie empfindest du das? Würdest du da gerne mehr haben oder weniger haben, oder sagst du, das ist okay?
172. D: Das ist derweil okay. Wenn meine Kinder dann einmal draußen sind möchte ich mir schon irgendwie was suchen.
173. I: Also deine eigenen Kinder?
174. D: Ja.
175. I: Dann würde mich natürlich auch noch interessieren, was die zwei bis drei Sachen sind, die dein Leben als Lehrerin besser und schöner machen?
176. D: Wenn ich merke, dass die Schüler sich freuen. Und wenn es gut gegangen ist. Also die Erfolge von den Schülern, die geben mir schon Kraft. Oder auch, wenn dann die, die schon längst aus unserer Schule rausgewachsen sind, mich immer noch kennen und grüßen, also das gibt mir wahnsinnig viel.
177. I: Und in guter Erinnerung behalten.
178. D: Ja.
179. I: Schön. Dann würde mich noch interessieren, wie du das momentane Weiterbildungsangebot einschätzen würdest. Also kannst du das mit zwei bis drei Adjektiven beschreiben?
180. D: Was in diesen Büchern drinnen ist?
181. I: Ja.
182. D: Ja, sind sehr viele interessante Sachen drinnen, aber viele für den Volksschulbereich, wo ich mir denke, die würden eigentlich auch passen. Und eines ist leider verschwunden, dieses Umarme einen Kaktus. Weil das wollte ich als nächstes machen, aber das gibt es nicht mehr. Das ist der Umgang mit pubertären Kindern. Aber da habe ich gestern erst erfahren, dass es zu dem auch ein Buch gibt. Und da ist der Autor der, der auch den Vortrag gemacht hat. Und da werde ich mir jetzt das Buch zulegen. Aber als Fortbildung wäre das nett gewesen, vielleicht hätten wir da Rollenspiele gemacht.
183. I: Und keinen stillen Dialog. Okay, das heißt, die bieten viel Interessantes aber manchmal auch nicht adäquat für/
184. D: Für unsere Schulstufe.
185. I: Sonst noch was?

186. D: Ja, der Anmeldemodus ist furchtbar. Ich habe das Gefühl, man will gar nicht, dass wir uns anmelden.
187. I: Okay. Wieso, wie geht der?
188. D: Mit dem Einloggen, da muss man inskribieren, und das geht aber nicht immer, oder sind das unsere Computer, die das nicht zulassen, aber von daheim geht es auch nicht schneller. Mit irgendwelchen Nummern eingeben und weiterklicken, und das will ich so nicht.
189. I: Und hält dich das manchmal davon ab?
190. D: Ja, wenn ich es schon sehr oft probiert habe, dann denke ich mir nein, dann lass ich das.
191. I: Dabei sollte das doch heutzutage sehr leicht gehen.
192. D: Es sollte, ja. Aber es ist einfach nicht benutzerfreundlich, oder bin ich so ungeschickt. Aber mit dem Computer komme ich da nicht zusammen.
193. I: Habe ich schon öfter gehört, also ich glaube nicht, dass das an dir liegt. Sonst noch irgendwelche Einschätzungen über die Weiterbildungsmöglichkeiten? Also, dass es schwierig ist, sich anzumelden, dass es schon viele Angebote gibt, manchmal leider nicht adäquat für deine Stufe.
194. D: Es ist mühsam, dass das alles in verschiedenen Büchern ist, aber ich glaube, das wird nicht anders machbar sein.
195. I: Ist das, weil es unterschiedliche Anbieter gibt?
196. D: Weils unterschiedliche Anbieter sind.
197. I: Wer bietet da an?
198. D: Die Katholisch Pädagogische Hochschule, die hat sehr interessante Sachen, die aber mit Religion eigentlich gar nicht im Zusammenhang stehen. Dann gibt es die Bundesseminare, die auf dem Plakat sind, und eben die Landesseminare, und die für [Stadt B] sind wieder irgendwo anders. Aber [Stadt B] und [Bundesland], das zählt ja dann nicht immer so.
199. I: Mhm, darf man, wenn man in [Bundesland] unterrichtet, in [Stadt B] Fortbildungen besuchen, oder gibt es die nur für [Bundesland]?
200. D: Man darf schon, aber/ Also, mir ist es noch nie passiert, dass ich da irgendwie/ ach so Berufsorientierung, das war zwar in [Stadt B], aber war glaube ich ein Bundesseminar. Manche sagen, das wird dann nicht angerechnet. Aber das weiß ich nur vom Hören-Sagen.
201. I: Und wer ist jetzt für dich oder für deine Fortbildung verantwortlich? Also es gibt die Bundes-, die Landes-, ist es dann die PH/ Wo gibt es denn da eine PH?
202. D: PH [Bundesland].
203. I: Wo ist die?
204. D: Die sind in [Stadt A]. Aber haben auch in [Stadt C] oder in [Stadt D]. Und da schaue ich auch, wenn es irgendwas gibt so zur neuen Matura. Wenn das in [Stadt E] oder in

[Stadt D] ist oder [Stadt F], das interessiert mich gar nicht. Da nehme ich viel lieber was in [Stadt G] oder [Stadt A] oder [Stadt C]. Das ist viel angenehmer.

205. I: Ja, sonst ist es auch ziemlich zeitintensiv.
206. D: Ja.
207. I: Okay, sonst noch irgendwas bei dem?
208. D: Nein.
209. I: Dann würde mich noch eines interessieren. Und zwar, hast du jetzt bei dem Gespräch irgendwie das Gefühl gehabt, da ist noch irgendein Thema, das vollkommen unbehandelt geblieben ist, das aber auch ziemlich wichtig ist für dich, für dein Fortbildungsverhalten, vielleicht für dich als Lehrerin in der Schule, das da in dieses Thema vielleicht einfließen würde. Oder wo du dir denkst, das sollte ich noch betrachten bei diesem Thema.
210. D: Dass die Fortbildung nicht bezahlt wird. Aber ich meine, mir ist das wurscht, weil ich denke mir, das ist Teil meiner Arbeit, aber viele glaube ich, hält das ab, wenn man weg ist wegen einer Fortbildung, dass einem dann die Überstunden der Woche gestrichen werden. Da gibt es irgendwie so ein/
211. I: Wie?
212. D: Also wenn ich auf Fortbildung bin, und eine volle Lehrverpflichtung habe und ich Überstunden habe, dann werden mir in der Zeit die Überstunden gestrichen.
213. I: Das heißt, die die du in der Woche schon angesammelt hast, oder die, die du machst, weil du auf Fortbildung bist?
214. D: Die ich schon angesammelt habe. Also die, die stundenplanmäßig wären. Hat mich nie betroffen, weil ich nie so viele Stunden habe.
215. I: Das ist ja arg.
216. D: Ja, da gibt es irgendwas. Auch, wenn die auf Skikurs sind und Überstunden hätten, werden die weggestrichen.
217. I: Wahnsinn.
218. D: Aber das ist was, was viele einfach aufregt.
219. I: Ja. Und was hast du gemeint mit, das wird nicht bezahlt? Also der Kurs wird ja schon oft bezahlt, oder musst du das selbst bezahlen?
220. D: Nein, der wird schon bezahlt, ein Anteil. Also bei dem letzten, bei der Berufsorientierung, da habe ich sehr viel zurückbekommen. Ja, also bei mir ist es sich ausgegangen. Aber manche sagen, es wird was nicht bezahlt, aber es kann sein, dass die dann in [Stadt B] sind und das nicht gerechnet wird bei uns und drum nix bezahlt wird.
221. I: Und wenn du auf Fortbildungen bist, das heißt, du bekommst die Fortbildung bezahlt, aber es wird nicht als Teil deines Berufes angesehen, das heißt, du wirst nicht bezahlt, dass du auf Fortbildung gehst.
222. D: Genau.
223. I: Und wenn das in deine Unterrichtszeit fällt, wie wird das gehandhabt? Wirst du für

diese Unterrichtszeit nicht bezahlt.

224. D: Na, ich glaube schon, weil ich ja so wenig Stunden habe, weil ich ja die Überstunden gar nie habe.
225. I: Na ich meine jetzt, wenn du in der Schulzeit gehst, muss ja eine Supplierung gefunden werden. Du hältst ja die Stunden nicht.
226. D: Das habe ich noch gar nicht irgendwie/ Ich glaube aber fast nicht. Weil dann täte es schon Aufstände unter den Lehrern geben, wenn das so wäre.
227. I: Und wie wird das in der Schule gehandhabt, ist der Direktor oder die Schule generell eher unterstützend bei Fortbildungen, oder heißt es eher so, schaut, dass ihr nicht zu viel/
228. D: Ja, nicht zu viel.
229. I: Gibt es da irgendwie ein Maß?
230. D: Nein. Das schaut die Personalvertretung durch, und wenn es zu viel ist, dann/
231. I: Aber generell ist es eine positive oder eine mittelmäßige Haltung?
232. D: Naja, man wird nicht wirklich ermutigt, aber wenn man sich anmeldet, ist es okay.
233. I: Okay. Dann vielen lieben Dank für das Interview.

Interview V: Emil

1. Interviewerin: Okay. Dann möchte ich vorweg einmal fragen, wie lange du schon unterrichtest, insgesamt?
2. Emil: Achtundzwanzig Jahre.
3. I: Und war da irgendeine Zeit, wo du nicht in Österreich unterrichtet hast, oder zu Hause warst?
4. E: Ja, ein Jahr als Assistent in Schottland, und seit 1985 im Stadtschulrat.
5. I: Und hast du in diesen siebenundzwanzig Jahren immer an einer BHS unterrichtet, oder auch an der AHS?
6. E: Na eine Woche an einer AHS.
7. I: Eine Woche? Wie ist das zustande gekommen?
8. E: Na am Anfang, ich habe angefangen an einer AHS, eine Woche, und habe einen Anruf bekommen, dass in einer BHS Stunden frei sind, und die habe ich dann genommen.
9. I: Okay. Und hast du an der Schule irgendwelche anderen Positionen außer Englischlehrer?
10. E: Naja, ich habe Bewegung und Sport als zweites Fach und ich bin für die Fremdsprachenassistenten zuständig, ich bin für die Praktikantinnen zuständig, ich bin für die Zertifikate zuständig, die Cambridge-Zertifikate. Also ich habe schon einige Funktionen aber/ Dann bin ich in diesem KMS-Projekt drinnen, da gehen wir in Kooperative Mittelschulen, zwei Stunden die Woche. Also meine Gegenstände sind Englisch und Bewegung und Sport und habe halt so, wie jeder Lehrer, drei bis vier Funktionen zusätzlich.
11. I: Bekommst du extra bezahlt für diese Funktionen, oder ist das auf freiwilliger Basis?
12. E: Nein, dafür bekommt man nichts extra. Sagen wir so, die Stunden, die ich dadurch mehr unterrichte, bekomme ich schon bezahlt, aber für die Funktion selbst gibt es nichts, das macht man so.
13. I: Mhm.
14. E: Also, die Schulpraktikanten, da bekommt man schon ein bisschen was bezahlt.
15. I: Als Betreuungslehrer?
16. E: Als Betreuungslehrer, genau. Ein paar hundert Euro.
17. I: Und wie viele Fremdsprachenassistenten habt ihr?
18. E: Na, eine pro Jahr. Ich meine, ich mache das ja schon zwanzig Jahre.
19. I: Und immer Englisch oder auch andere Sprachen?
20. E: Na, ich betreue die Englische, eine Amerikanerin heuer. Und dann haben wir eine Französin und eine Italienerin, das macht die Kollegin.
21. I: Wow.

22. E: Naja, wir sind ja eine Riesenschule, wir sind ja 1500 Schüler.
23. I: Wirklich, also mit Abendschule, oder die Tagesschule?
24. E: Na, 1000 Tagesschüler und 500 Abendschüler. Sechs Stockwerke, in jedem Stockwerk sind neun Klassen, da kommt schon was zusammen.
25. I: Und wie viele Lehrer und Lehrerinnen gibt es an der Schule circa?
26. E: 120.
27. I: Wow. Na gut, dann würde ich gerne zum nächsten Teil kommen, nämlich zu einem Fortbildungskurs. Das kann ein Kurs von der PH, an der Universität, etc. Irgendeine Art Fortbildungskurs, die für dich gut war, effektiv war, die dir irgendwie weitergeholfen hat. Fällt dir da was ein?
28. E: Naja, Englisch habe ich mich schon länger nicht mehr fortgebildet, aber wir haben jetzt eine eintägige Fortbildung gehabt über die Zentralmatura, die war ganz interessant. Die war die allerletzte jetzt, im November.
29. I: Und war die gut?
30. E: Die war gut, ja.
31. I: Na gut, könntest du mir die näher beschreiben, also vom Ablauf her, was ihr genau gemacht habt, wer teilgenommen hat, etc.?
32. E: Na die war verpflichtend, das war ein sogenanntes SCHILF. SCHILF ist eine Schulinterne Lehrerfortbildung, das haben zwei Kollegen gemacht, die haben vorher im Sommer eine Ausbildung gemacht als Multiplikatoren für die neue Reifeprüfung. Und die haben das dann mit uns gemacht, also wir sind fünfzehn Leute in der Fachgruppe, 120 Lehrer und fünfzehn Anglisten und Anglistinnen. Und dann war auch noch eine Gruppe von einer anderen Schule da, also das waren so circa fünfundzwanzig Leute, und das war ein Tag, und dann kommt nocheinmal ein Tag im Februar. Und die haben halt versucht, uns über die neue Matura zu informieren, und das war recht gut, weil sie haben das mit sehr vielen praktischen Beispielen gemacht. Es wird ja jetzt, wie es so schön heißt, kompetenzbasiert geprüft, und nicht mehr wissensbasiert. Das heißt, es stehen also die Skills im Vordergrund, und nicht mehr, was man halt weiß über die amerikanischen Wahlen oder irgendwelche anderen Themen.
33. I: Und wie haben die Kolleginnen das vermittelt?
34. E: Ja, ganz gut. Sie haben sich da abgewechselt, eine hat das Reading gemacht, und eine das Listening, und ich glaube, das Writing und das Speaking kommt das nächste Mal oder so. Und sie haben sehr viele Beispiele gebracht, sehr viel Material ausgeteilt, uns informiert, wie der Rahmen sein wird, also wie viel Zeit sein wird, wie viele Texte zu lesen sind und so weiter. Also relativ konkrete Informationen, ich habe mir das leider nicht nocheinmal genau zu Gemüte geführt. Aber relativ konkrete Informationen, wie dann tatsächlich diese zentral erstellte Matura ausschauen wird, und in welche Richtung man die Schüler vorbereiten soll.
35. I: Und hast du schon einen Maturajahrgang?
36. E: Nein, die BHS ist ja ein Jahr nach der AHS, und jetzt haben sie das ja wieder um ein Jahr verschoben, also wir fangen jetzt gerade an, also die jetztigen ersten Klassen, das sind dann wirklich die, die dann 2015 oder 2016 da reinfallen werden.

37. I: Und du hast gesagt, ihr habt viel Material bekommen, ist das irgendwie Material, dass du direkt im Unterricht verwenden könntest, oder eher Informationsmaterial?
38. E: Man könnte es direkt verwenden, also ich habe es noch nicht gemacht. Ich werde mir das jetzt zu Weihnachten nochmals durchschauen, wo was reinpasst. Aber ich werde sicher das eine oder andere dann verwenden.
39. I: Mhm, und jetzt während dieser Weiterbildung, du hast schon gesagt, sie haben viel erzählt und viele praktische Beispiele gemacht, habt ihr als Zielpublikum da auch was durchgespielt, oder war das eher vortragmäßig?
40. E: Nein, nein. Wir haben es durchgespielt, ja ja. Natürlich, als Lehrer hat man natürlich keine großen Probleme, bei solchen Tests, aber es waren schon anspruchsvolle Sachen dabei, also vor allem vom Umfang her, denke ich mir, wird es da Probleme geben, weil die Tests teilweise umfangreicher sind als die Cambridge Certificates auf dem selben Niveau, also auf B2 oder C1, und da bin ich gespannt, wie das dann in der Praxis ausschauen wird. Ich glaube, die haben da ein bisschen über das Ziel hinausgeschossen, die Leute, die das zusammenstellen.
41. I: Ist das dann irgendwie auch diskutiert worden, in diesem Weiterbildungskurs?
42. E: Ja ja, also das haben wir schon festgehalten, dass das relativ umfangreiche Tests sind, wo wenig Zeit ist, wo die Studenten meiner Ansicht nach zu wenig Zeit haben, das ordentlich zu machen. Also bei den Texten ist es mehr dann nur so ein Scanning. Ein wirklich detailliertes Lesen geht sich eigentlich zeitlich nicht aus.
43. I: Und hat es da irgendwie Lösungsansätze gegeben, oder wie kann man das jetzt lösen, weil das wird ja jetzt kommen?
44. E: Naja lösen, wir können überhaupt nichts lösen, das wird jetzt zentral vorgegeben. Und wir müssen jetzt in den nächsten Jahren versuchen, die Schüler darauf vorzubereiten, und dann wird man sehen. Ich glaube, das ist ja jetzt noch nicht der letzte draft gewesen, sondern das sind jetzt erst so die ersten Übungsbeispiele, die uns zugespielt werden, und wie dann diese zentral erstellte Prüfung ausschauen wird, das weiß ja noch keiner, darum wird es ja auch immer wieder verschoben. Aber das war einmal ein erstes, wo man konkret ein bisschen was darüber erfahren hat, und jetzt können wir uns ein Bild machen, wie das ausschauen wird, und jetzt kommt dann eben noch der zweite Teil im Feber, und dann werden wir halt in diese Richtung mehr unterrichten, wobei ganz ohne Themen wird es natürlich nicht gehen, man muss ja irgendwie die Sachen aufhängen, man kann ja nicht eine Übung nach der anderen machen, völlig zusammenhanglos.
45. I: Und hat diese Fortbildung dann irgendwie eine Diskussion innerhalb vom Kollegium ausgelöst, wie man die Schüler und Schülerinnen dorthin bringen kann, oder war das eher so ein Schock?
46. E: Naja, Schock ist übertrieben, aber es war dann doch so, dass die meisten das relativ anspruchsvoll empfunden haben, wobei wir schon ein gestandener Lehrkörper sind, also die Leute haben jetzt keine Angst vor irgendwas, weil die sind alle schon zwanzig Jahre im Geschäft, die meisten, aber ja, man wird sehen. Wobei, bei mir ist es ja überhaupt so, ich habe mich jetzt in Englisch in die Abendschule, also ich habe das jetzt getrennt, ich habe Bewegung und Sport in der Tagesschule und Englisch in der Abendschule, wegen unseres kleinen Sohns, und insofern habe ich es eigentlich nur noch mit Erwachsenen zu tun und das ist wieder anders, weil das Schulunterrichtsgesetz für die Abendschulen ist

ja wesentlich schülerfreundlicher, das ist so ähnlich wie auf der Uni, man hat semesterweise den Betrieb, es gibt drei Kolloquienmöglichkeiten, und da gibt es ein Modulsystem, wo man dann nicht mehr durchfallen kann, sondern nur die Module zusammenbringen muss, und ich bin halt gespannt, ob das nicht in den Abendschulen überhaupt noch ein bisschen später/ meistens sind die Abendschulen da die letzten, zuerst kommt die AHS, dann die BHS, und dann kommen die Abendschulen. Also insofern habe ich jetzt keinen Stress, also das wird in den drei, vier, fünf Jahren wird es ja irgendwann sein. Ich habe auch nur noch fünf Jahre bis zur Pension. Aber jetzt ist es einmal gut, dass wir ein bisschen was gehört haben in diese Richtung, und insofern war die Fortbildung positiv.

47. I: Ja, dann würde ich auch noch gerne wissen, also, das Thema war fix vorgegeben, habe ich schon verstanden, aber ist da am Anfang auch noch auf euch speziell eingegangen worden, also gab es einmal die Frage, was braucht ihr, was für Probleme habt ihr im Unterricht, wie kann ich das auf euch übertragen, oder gab es diese Frage im Bezug auf eure Schüler und Schülerinnen, oder war das eher ein fix vorstrukturierter Ablauf?
48. E: Naja, der ganze Tagesablauf war fix strukturiert. Die zwei Kolleginnen haben das eben im Teamteaching gemacht. Ich glaube, die eine hat zuerst einmal die allgemeine Information gegeben, wie die neue Reifeprüfung ausschauen wird, mit dieser vorwissenschaftlichen Arbeit, mit der schriftlichen Prüfung und der mündlichen Prüfung. Bei der mündlichen Prüfung ändert sich ja nicht allzu viel das bleibt ja so, wie es jetzt war mehr oder weniger. Und bei der schriftlichen werden dann zwei Drittel zentral vorgegeben, und nur mehr ein Drittel kann der Lehrer dann erstellen. Also die hat uns darüber informiert, und dann hat die andere Kollegin das Reading gemacht, und die erste dann das Listening. Und das waren immer so zwei Stunden Einheiten ungefähr. Also zuerst haben wir die Informationen, dann war eine kurze Pause, dann das Reading zwei Stunden, dann Mittagspause, dann das Listening zwei Stunden. Und so in etwa ist das abgelaufen.
49. I: Okay, das heißt, jetzt speziell dieses, wie könnt ihr das auf eure Schüler und Schülerinnen überlegen gab es nicht, aber/
50. E: Nein, aber natürlich in jedem Bereich konkrete Beispiele auf den verschiedensten Niveaustufen, von A2, B1, B2, C1. Oder halt so Sachen, wo man selbst das Niveau bestimmen sollte und dann hat man geschaut, ob das passt oder nicht. Ob der Schwierigkeitsgrad, den man selbst empfindet dann auch wirklich der Schwierigkeitsgrad ist, der vorgegeben ist. War ganz interessant. Wir haben sicher bei jedem Skill zehn verschiedene Übungen bekommen.
51. I: Und wie war das Bestimmen von den Schwierigkeitsgraden?
52. E: Naja, dass man da oft schon ein bisschen falsch liegt, weil es natürlich auch damit zusammenhängt, ob man mit dem Thema vertraut ist, also bei mir zum Beispiel, wenn da das Thema Sport ist, fällt mir das natürlich wesentlich leichter, als wie wenn das jetzt ein Thema ist, Stricken und Häkeln und so. Und so geht es halt jedem. Naja, und diese üblichen Drills halt. Und dann haben wir noch von dem Film Wall Street einen Ausschnitt gesehen, und genau, das war ganz interessant, und dann hat der Gordon Gekko [=Name des Hauptcharakters] eine Rede gehalten über den Kapitalismus, und dann haben wir bestimmt, welche Themen oder welches Vorwissen die Schüler haben sollten, um ihn zu verstehen, und um die Fachbegriffe zu verstehen. Zum Beispiel business organisations und stock markets. Dass man halt diese topics schon machen

muss, damit halt das Hintergrundwissen vorhanden ist, um eben solche Filme oder Texte verstehen zu können.

53. I: Und gab es dann auch irgendwie so eine, also nach diesem Üben, nach den praktischen Beispielen, gab es dann auch eine Diskussion darüber, wie das jetzt empfunden worden ist, eine Reflexion?
54. E: Ja schon. Und natürlich Feedback am Ende und das Übliche, ja.
55. I: Das Übliche. Und du hast schon gesagt, dass ihr die praktischen Beispiele auch selbst durchgespielt habt. Hast du das Gefühl gehabt, dass du als Lehrperson aktiv involviert warst, oder war das eher so ein bisschen ein/ oder dass du selber solche eye-openers gehabt hast, solche Augenöffner?
56. E: Ja, schon aktiv. Naja, eye-openers. Aber man war natürlich involviert, weil zwanzig, fünfundzwanzig Leute war natürlich nicht so anonym, und weil ich die Vortragenden gut gekannt habe. Also es war durchaus interessant und es war kurzweilig, also für das, dass das den ganzen Tag war, also von neun bis fünf, ist es relativ schnell vergangen.
57. I: Okay. Dann würde mich noch interessieren, du hast gesagt, ihr wart fünfundzwanzig, aber nur fünfzehn von eurer Schüler und die anderen zehn von einer anderen Schule, also hat man sich da untereinander schon gekannt, beziehungsweise, konnte man/
58. E: Wenig, wenig. Also es war wenig, wenig Interaktion. Die sind dann auch, zwar in das selbe Lokal mittagessen gegangen, haben sich aber an einen anderen Tisch gesetzt. Das war von der [Schulname] eine Gruppe da, und ja, die werden dann wahrscheinlich im Februar wieder kommen, aber ich habe da niemanden persönlich gekannt.
59. I: Und wie war das dann für die Interaktion, für die Diskussion, ich vermute einmal, das war dann kein so privater Rahmen, wie es manchmal in der Schule auch ist, weil man die Kollegen und Kolleginnen auch kennt, oder war das eher förderlich für die Diskussionen, weil man auch andere Blickpunkte hatte, oder eher ein bisschen/
60. E: Die Beiträge von den Kollegen von der anderen Schule?
61. I: Ja, auch.
62. E: Die waren meiner Ansicht nach eher/ Ja, teilweise so provokante Sachen, wo sie halt gemeint haben, das ist alles Blödsinn und so. Und ja, also mir ist nichts in Erinnerung geblieben als besonders wertvoll. Ich meine Lehrer sind ja dann auch oft so, dass sie halt dann, wenn man ihnen dann nicht irgendwie eine Aufgabe gibt, dann finden sie sofort ein Haar in der Suppe, was dann nicht passt, und auf dem versteifen sie sich und auf dem reiten sie dann herum, dass die Aufgabenstellung falsch formuliert ist, oder nicht eindeutig formuliert ist, oder solche Sachen, ja. Sonst war nicht so viel. Es war überhaupt nicht so viel Diskussion, weil es halt auch natürlich ein ziemlich strukturiertes Programm war, und die haben natürlich schon versucht, alle ihre Beispiele, die sie vorbereitet hatten, durchzubringen, und damit war pro Übung waren nur mehr noch circa zehn Minuten Zeit, weil sonst wär sich das nicht ausgegangen, und da kann man auch nicht stundenlang diskutieren über jedes Beispiel, nicht?
63. I: Und hattest du das Gefühl, dass das wichtig gewesen wäre, oder prinzipiell das Gefühl, dass genug Zeit war, oder eher zu wenig.
64. E: Ja. Ich meine, diese Tasks sind ja bekannt, multiple choice, matching, true false. So viele gibt es ja nicht. Und die wurden dann alle durchgemacht. Eben, wie gesagt,

bewusst auf verschiedenen Niveaustufen, leicht anfangen, immer schwerer werden. Ja, war recht interessant.

65. I: Dann würde mich noch interessieren, ob das irgendwie so aufgearbeitet wurde, dass du sagst, das war schon im Einklang mit deinen eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht, also die Informationen, die du da bekommen hast. Oder ist das eher so, dass du dir gedacht hast/
66. E: Nein schon. Also einen Beamer haben sie verwendet, und einen Filmausschnitt haben sie gezeigt, und einen Listeningtask über die Anlage gespielt und die Sachen alle auf Kopien vorbereitet gehabt für jeden.
67. I: Also gut vorbereitet, gut durchgeführt?
68. E: Ja, auf jeden Fall.
69. I: Und auch die Informationen, die ihr bekommen habt, also du hast schon gesagt, du hast das Gefühl, dass du das im Unterricht verwenden kannst, aber wird das dann eher so werden, dass du da viel verändern musst oder dass du das wirklich eins zu eins übernehmen kannst?
70. E: Nein, also ich muss mir halt jetzt nochmals überlegen, wo es hineinpasst. Also jetzt hatte ich ein erstes Semester, ein viertes und ein sechstes. Im Sommersemester werde ich dann ein erstes, ein drittes und ein fünftes haben. Jetzt habe ich die Lehrstoffverteilungen schon erstellt gehabt für dieses Semester, weil das war ja jetzt erst Anfang November. Wir planen ja immer die Semester durch in der Abendschule, Woche für Woche, was wir machen, und dann habe ich natürlich geistig auch schon gewusst, wo ich das finde, was ich machen möchte, darum habe ich es bis jetzt nicht verwendet, aber im Sommersemester, wenn ich dann die Planung mache für dieses Semester, dann werde ich sicher das eine oder andere dazunehmen, wenn es hineinpasst.
71. I: Okay. Mich würde jetzt auch noch interessieren, das Zielpublikum das da war, das waren einfach alle Anglisten von der Schule und alle Anglisten von dieser [Schulname].
72. E: Ja, das war verpflichtend, das war ein verpflichtendes Seminar, meistens sind ja die Seminare freiwillig, aber diese SCHILF Seminare sind verpflichtend, und da musste jeder teilnehmen. Da waren wir auch automatisch vom Unterricht befreit an dem Tag.
73. I: War das unter der Woche?
74. E: Ja, das war ein Montag. Und die nächste ist jetzt dann am [Datum], das ist ein Mittwoch. Naja, und das, gerade im Hinblick auf die Zentralmatura, das muss jeder machen.
75. I: Natürlich. Und wo in der Schule findet das dann statt?
76. E: Na in einem der Lehrsäle. Ich weiß nicht mehr, in einem der ruhigeren Säle. Bei uns in der Schule ist es zeitweise relativ laut, am Vormittag, wenn alle da sind. Und das war einer der Lehrsäle, die nach hinten hinausgehen.
77. I: Und war da genug Platz für alle, 25, das müsste sich schon ausgehen, das ist ja eine normale Klassengröße, oder?
78. E: Ja, es war bewusst eine große Klasse, haben sie genommen, und sie war gut besetzt, so wie eine volle Schulklasse, ja. Also wir waren glaube ich, also wir sind 15, minus die beiden Vortragenden, und eine Kollegin war krank, also waren wir 12, und die anderen

auch ungefähr so viel.

79. I: Okay. Würdest du sagen, dass dieser Kurs informationsreich war, oder ist irgendwas ausgelassen worden, wo du dir gedacht hast, in diesem Gebiet hätte ich noch mehr gebraucht. Also abgesehen von den zwei Skills, die noch kommen.
80. E: Nein, das einzige, was vielleicht noch praktisch gewesen wäre, wäre wenn wir die Hörübungen auf einen Stick bekommen hätten. Sie hat uns die ganzen Download-links gegeben. Gut, da muss sich dann jeder hinsetzen und das downloaden. Das werde ich jetzt auch in den Ferien machen. Also da hätte man was vielleicht ein bisschen/ was von der Praktikabilität her vereinfachen können, aber sonst, ja. Sonst war es, wie es bei Seminaren halt üblich ist.
81. I: Und wieso habt ihr den Film angesehen, war das vielleicht ein Beispiel für eine Hörübung, oder Hören und Sehen?
82. E: Ja, auch ein Beispiel für Hörübung, wobei wir zuerst eben den Text nur gehört haben, und dann auch gesehen haben. Nur hören ist natürlich schwieriger, als wenn man das auch sieht. Und, ich meine, der redet natürlich irrsinnig schnell und mit sehr viel Vokabular, und da ging es eben darum, dass wir im Test leben sollten, welche unsere Themen da sozusagen alle/ der redet sagen wir zehn Minuten lang welche Themen die wir da in der HAK machen da eine Rolle spielen. Also welche Geschäftsformen es gibt, welche Investitionsmöglichkeiten an der Börse es gibt, wie es mit den Kursen ist, wann die rauf gehen, wann die runter gehen. Das ist halt alles in dem vorgekommen.
83. I: Das heißt auch irgendwie, wie kann man Filme im Unterricht verwenden, oder?
84. E: Ja, oder zumindest einen Teil eines Film, und sozusagen, die Sinnesorgane. Also wenn nur das Hören aktiviert ist, dass man halt dann eine gewisse Aufnahmekapazität hat, aber wenn man es sieht und hört, dass es dann höher ist, und wenn man sich dann Sachen aufschreibt, ist es noch ein bisschen höher. Also, dass man das so auch steigern könnte im Unterricht. Wenn man zuerst nur den Text vorspielt, und dann den Film mitzeigt. Und wir haben jetzt auch in der Schule seit einem Jahr in jeder Klasse einen Beamer und einen PC und insofern ist das auch durchaus machbar.
85. I: Und fällt dir sonst noch irgendwas bei diesem Kurs ein, das noch dazugehören würde.
86. E: Naja, das, was mir aufgefallen ist, ist dass ich am Nachmittag mehr Fehler gemacht habe, als am Vormittag, also dass die Müdigkeit dann auch eine Rolle spielt. Dass man, wenn man um neun anfängt von neun bis zwölf ganz andere Resultate produziert, also bei den ganzen Tests geht es darum, ob man zehn von zehn richtig hat, oder neun von zehn, bei acht von zehn ist man als Lehrer schon ziemlich schlecht. Aber in diesem Bereich halt. Und da habe ich schon festgestellt, dass ich am Vormittag fast immer alles richtig gehabt habe, und am Nachmittag halt dann doch immer wieder den einen oder anderen Fisch hineingebaut habe, wo ich mir dann im Nachhinein gedacht habe, eigentlich hätte ich das ja wissen müssen, wurscht ob das jetzt reading oder listening war. Also, das ist dann schon, dass halt auch die Prüfungslänge natürlich eine Rolle spielt. Also jetzt haben wir ja die schriftliche Matura mit fünf Stunden, aber eben von acht bis eins oder so. Also das ist schon so ziemlich die Obergrenze, die möglich ist, von der Konzentrationsfähigkeit.
87. I: Und hast du dir da was mitgenommen für deinen eigenen Unterricht, also schaust du jetzt, dass du Prüfungen anders machst, oder auch mit der Konzentration, gerade wenn du Abendschüler hast oder so?

88. E: Naja, gerade in der Abendschule ist es natürlich schwierig, weil die unter Tags gearbeitet haben, dass die dann am Abend noch hundert prozentig auf Zack sind, andererseits, man kann es ja nicht ändern, man muss sie am Abend prüfen. Aber dass man das halt an sich selbst auch sieht, nicht, dass man halt, je länger man arbeitet, oder dass man so ein leistungsmäßiges Hoch meistens am Vormittag hat, und am Nachmittag so einen Absacker. Und bei mir geht es gegen Abend dann, dadurch, dass ich viel am Abend unterrichte, nocheinmal hinauf. Die Konzentration, weil ich mich immer um fünf, sechs nocheinmal konzentriere, weil ich da drei, vier Unterrichtsstunden habe. Aber dass man das auch irgendwo berücksichtigen muss, bei Prüfungen.
89. I: Und wie berücksichtigst du das? Oder hat das schon einen praktischen Aspekt bekommen, oder ist das noch mehr im reflektiven Stadium, wo du sagst, okay, da muss ich mir noch einen Ausweg suchen?
90. E: Nein, halt, dass man den Erwachsenen ein bisschen Zeit gibt. Ich habe jetzt gestern ein Diktat gemacht, da hat die Praktikantin unterrichtet, die Stunde war von 17:30 bis 19 Uhr, und sie war um dreiviertel schon fertig mit dem, was sie halt machen wollte. Sie hatte dann noch so eine riesige reading exercise, aber das hat sich nicht ausgezahlt wegen einer viertel Stunde das anzufangen, weil das mindestens eine halbe Stunde dauert. Und dann hab ich gesagt, na dann mach ich noch schnell das Diktat. Und beim Diktat ist es noch gegangen, aber bei den Vokabeln haben die extrem schlechte Leistungen gebracht. Und dann habe ich mir gedacht, wenn wir jetzt in dieser viertel Stunde etwas anderes gemacht hätten, und dann zehn Minuten Pause, und ich habe dann die Stunde von 19:10 bis 19:55 auch noch gehabt, und wir hätten dann das Diktat gemacht, also wir hätten sozusagen diesen lockeren Ausklang der Stunde gehabt plus die zehn Minuten Pause und dann die Prüfung, ich meine gut, das ist nicht so eine lange, aber eine viertel Stunde müssen sie doch sehr konzentriert sein, dann wären die Resultate vielleicht doch ein bisschen besser gewesen. Solche Sachen halt. Soweit es halt möglich ist. Dass man halt Schularbeiten wenn es geht, eher um 17:30 als um 20 Uhr ansetzt, weil die halt dann wirklich schon k.o. sind.
91. I: Ja, dann würde mich noch interessieren, was sind so die Faktoren oder Elemente, die diese Fortbildung effektiv oder gut gemacht haben. Welche Dinge kannst du da herauspicken, wo du sagst, das war super?
92. E: Ja, die Beispiele. Also, dass die Kolleginnen eben mit konkreten Beispielen gearbeitet haben, die man mehr oder weniger eins zu eins im Unterricht verwenden kann, das habe ich ganz gut gefunden, recht gut und recht praxisnah. Und insofern war es für mich jetzt kein verlorener Tag sondern es war okay, der Zeitaufwand. Es ist ja oft so, bei Lehrern, die schon zwanzig Jahre unterrichten, na, wozu brauche ich das und so, wenn es dann irgendwelche verpflichtenden Fortbildungen gibt, und manchmal fragt man sich ja wirklich, warum man das und das wirklich machen muss. Es war auch von der Länge okay, es war jetzt keine Woche, sondern es war ein Tag. Jetzt kommt noch einmal ein Tag und dann ist es wieder gut. Es gibt ja dann auch Seminare wo man dann auch nach [Stadt A] oder nach [Stadt B] fährt, wo man dann eine Woche ist. Solche Seminare mache ich nicht mehr, erstens einmal war ich schon bei genug, und außerdem hat man dann auch extreme Leerläufe. Also da ist der erste Tag interessant und dann flaut es ab, also da kommen dann irgendwelche Leute unvorbereitet hin und erzählen irgendwas, was man eh schon weiß. Aber das war da nicht der Fall.
93. I: Du hast jetzt gesagt, du warst schon auf genug Fortbildungen.
94. E: Ja, meine Fortbildungsmappe ist dick, die liegt da drüben.

95. I: Was waren denn da immer die Themen, waren das methodische Fortbildungen, sprachliche Fortbildungen?
96. E: Ja, am Anfang methodische Sachen, aber du kannst sie dir eh anschauen. Betreuungslehrerinnen und Unterrichtspraktikanten im Bereich Fremdsprachen, Fortbildung Ski Alpin, Schilf Schulen BFI, St. Galler Management Modell. Das war zum Beispiel vollkommen unnötig. Business English Certificate, da ist es um die Certificates gegangen, ein Freigegegenstand für alle, die zusätzlich zur Handelsschulabschlussprüfung oder zur Matura noch einen Abschluss machen möchten. Und ich bereite sie halt nur vor auf die Prüfung.
97. I: Ist das alles an der PH [Stadt C]?
98. E: Pädagogisches Institut des Bundes, in der [Adresse].
99. I: Wer ist denn zuständig hier in [Stadt C] für die Fortbildung an der HAK?
100. E: Das Pädagogische Institut des Bundes ist für uns zuständig, und für die AHS ist das Pädagogische Institut der [Stadt C], das ist glaube ich in der [Adresse]. Ja, das ist jetzt der Amerikakunde Workshop, der war schon 1991, dann Wirtschaftssprache Englisch, so haben die damals geheißt. Matura Englisch aus dem Jahr 1991, damals hat es auch eine Maturareform gegeben. Dann aus dem Jahr 1988 Wirtschaftssprache des Englischen. Wirtschaftssprache des Englischen für Neulehrer, auch 88. Westaustralien Victoria, da war ich einmal sogar zwei Wochen in Australien für ein Jahr, Teaching Around The Globe.
101. I: Ist das bezahlt worden?
102. E: Nein, von der Steuer hat man es absetzen können, also dort den Aufenthalt schon, die zwei Wochen, aber den Flug und so, der ist nicht bezahlt worden. Ja, Seminar für Betreuungslehrer, die Audiovisuellen Lehrmitteln im Unterricht der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Ja. Und da denkt man sich dann schon jedesmal, wenn man das macht, steht es sich dafür, oder höre ich eh etwas, was ich ja eh schon drei Mal gehört habe.
103. I: Und wie geht das bei euch an der Schule, wenn jemand auf eine Fortbildung fährt, wird das dann irgendwie weitergegeben an das Kollgium, dass die dann auch Nutzen davon ziehen können, oder geht das eher auf informeller Basis.
104. E: Ja, ja. Wenn jemand jetzt auf einem Seminar ist und was Interessantes hört, dann gibt er das im Normalfall schon weiter. Beziehungsweise kann man die Leute auch fragen, wart ihr auf irgendwas Interessantem. Aber das ist jetzt natürlich schon so, nachdem die meisten Lehrer jetzt schon lange an der Schule sind, dass jetzt/ Früher sind halt viele auf Seminar gefahren, und jetzt fahren wenige auf Seminar, beziehungsweise, ich bin früher auch immer wieder auf den [Ort] gefahren eine Woche, oder dorthin eine Woche, jetzt ist es mir eigentlich lieber, wenn das in [Stadt C] ist und wenn es nur ein Tag ist.
105. I: Und wie ist das in der Schule prinzipiell, gibt es viel Zusammenarbeit zwischen den Kollegen und Kolleginnen?
106. E: Ja, ja.
107. I: Also eher informeller Austausch oder Gespräche über Klassen oder über Schüler, Schülerinnen?

108. E: Ja, also Gespräche über Klassen und auch, dass man halt dann, wenn man eine Klasse teilt, dass man das halt abspricht, was man macht. Das ist normal.
109. I: Und die Fachgruppenleiterin, tut die dann jedes Monat oder jedes Semester/
110. E: Einmal im Semester gibt es eine Fachgruppensitzung im Normalfall. Dienstbesprechung nennt sich das.
111. I: Und was wird da besprochen?
112. E: Welche Schulbücher man bestellt im nächsten Schuljahr, also ob die Bücher so bleiben oder ob man da was ändern möchte. Welche Fortbildungen besucht werden. Dann gibt es neue Informationen über so Sachen wie Zentralmatura, oder ob es neue Erlässe gibt, die befolgt werden müssen. Ja, die Stundenaufteilung natürlich am Ende des Schuljahres, also wer welche Klassen nimmt, ja. Das sind so die Hauptsachen. Das sind meistens einmal im Semester zwei Stunden, meistens so gegen Ende des Semesters, weil man gleich dann die Stunden fürs nächste Semester sich ausmachen kann.
113. I: Und ist das interessant, hilfreich, oder eher so ein must?
114. E: Naja, also interessant würde ich das jetzt nicht/ Es ist eine Dienstbesprechung. Es ist jetzt nicht, wenn man das schon dreißig Mal erlebt hat, ist es nicht die große Freude, dort hin zu gehen, aber es gehört halt dazu. Und natürlich versucht man dann auch, seine Interessen zu wahren, das was Stunden und Klassen betrifft. Ich habe zum Beispiel ganz gern Abendklassen, ein anderer möchte vielleicht überhaupt nicht am Abend unterrichten. Da ist es natürlich schon wichtig, dass man dort ist, weil sonst kann es schon passieren, dass man irgendwelche Klassen zugeteilt bekommt, die kein anderer will. Insofern ist es schon wichtig, dass man dort dabei ist, oder dass man irgendwo deponiert, das und das hätte ich gern.
115. I: Dann würde mich jetzt noch interessieren, du hast vorhin gesagt, dass der Kurs gut und für dich hilfreich war, weil er erstens viele praktischen Beispiele gehabt hat, und zweitens, weil du es empfunden hast, als wäre es keine Zeitverschwendung gewesen. Welche Konsequenzen und Auswirkungen hatte das für dich als Lehrperson, also was hat dieser Kurs bei dir bewirkt, oder warum sagst du, dass dieser Kurs effektiv war?
116. E: Erm, kannst du das noch einmal sagen?
117. I: Natürlich. Also, die Frage ist prinzipiell, in welcher Weise waren diese Elemente effektiv, also welche Konsequenzen oder Auswirkungen hatten die auf dich als Lehrperson oder auf deinen Unterricht?
118. E: Ja bisher hatten sie eben kaum Auswirkungen, weil ich eben mein Programm fürs Wintersemester schon hatte und das auch nicht geändert habe, und das ist jetzt nur mehr noch wenige Wochen, jetzt kommt dann die Schularbeit und jetzt kann ich da nicht mehr viel machen, aber ich werde eben versuchen, ab dem Sommersemester diese Übungen die wir bekommen haben schon einfließen zu lassen, und in den kommenden Semestern, ganz einfach weil wir ja im Hinblick auf die Matura die Leute entsprechend vorbereiten müssen, und dann ist es natürlich angesagt, diese Übungsbeispiele, die wir da bekommen haben auch im Unterricht umzusetzen. Also das ist eher so ein mittelfristiges, langfristiges Projekt. Das ist ja immer bei einer Fortbildung so, dass man das nicht innerhalb von ein paar Wochen merkt sondern innerhalb von ein paar Jahren, ob es etwas genutzt hat oder nicht, oder ob man viel davon mitgenommen hat oder

nicht. Also gute Fortbildungen haben ja so einen Zeithorizont von circa fünf Jahren.

119. I: Also nach fünf Jahren hat sich dann die Veränderung durchgesetzt?
120. E: Ja genau, also wenn man dann nach fünf Jahren sagt, na, das war eigentlich gut, dass ich da diese Woche investiert habe, weil ich doch in den letzten Jahren immer wieder auf gute Ideen gekommen bin, und das und das hätte ich ohne dieses Seminar nicht gemacht. Und es ist durchaus möglich, dass ich jetzt dann in einigen Jahren halt mir denke, ja, das hat mir schon viel gebracht.
121. I: Und hast du in deiner Fortbildungslaufbahn einige solche Kurse gehabt, wo du gesagt hast, bei dem habe ich wirklich was gelernt?
122. E: Ja, am Anfang schon. Weil am Anfang gehst du ja mit, nicht mit null Wissen, aber mit sehr wenig Wirtschaftswissen, ich weiß nicht, wie es jetzt im Studium ist, aber damals gab es ja keine einzige Wirtschaftsenglischlehrveranstaltung, also das war nur Literatur- und Sprachwissenschaft, und da kommt man natürlich mit einem Miniwissen an die Schule, also man kann zwar Englisch, aber man kann eben diese ganzen Fachvokabel überhaupt nicht, aber man weiß nicht, was das heißt und was das heißt, und man weiß nicht, was ein Akkreditiv ist und bei den Geschäftsbriefen versteht man nur Bahnhof. Und darum bin ich am Anfang sehr viel auf Fortbildungen gefahren, Einführung in die Wirtschaftssprache eins, zwei, drei, wo man sich das alles aneignet. Aber irgendwann einmal, so nach spätestens zehn Dienstjahren hat man natürlich dann das intus, und dann, ich will nicht sagen, man weiß alles, aber dann ist halt dann die Frage, ob dann noch etwas dazu kommt. Und da hat es dann Seminare gegeben, wo ich mir gedacht habe, viel hat mir das jetzt nicht gebracht. Also auch dieses berühmte Teaching Around The Globe in Australien, ich meine, es war nett in Australien zu sein, aber vom Kurs her/ Ich war dort an einer primary school und bin zwei Wochen mitgegangen und habe ein bisschen über Österreich unterrichtet, und die Kollegin hat dann da gewohnt und ist mit mir mitgegangen ein paar Mal und hat da ein paar Stunden gehalten. Also es war so ein loser Austausch, nicht sehr durchdacht. Ja, also es gibt Seminare die bringen mehr und andere die bringen weniger, und es hängt vom Seminar natürlich ab und vom Seminarleiter, wie der das macht. Da hat sich natürlich schon in den letzten fünfundzwanzig Jahren viel getan, nicht, mit den Medien. Alleine wie früher mit den Kassetten, wo man immer zurückspulen hat müssen, bis man die richtige Stelle gefunden hat, wo man jetzt beginnen will. Ich meine, das ist jetzt schon was anderes. Oder jahrzehntelang ist man immer mit den Dingen durch das Schulhaus gerannt, mit den tragbaren CD-Playern, und jetzt geht man in die Klasse und legt in den PC die CD rein oder steckt den Stick an, oder manche haben das auch irgendwo gespeichert und es geht los. Also da hat sich schon sehr viel getan. Also das liegt einerseits schon an den Seminaren, ob die was bringen oder nicht, und auch am eigenen Wissensstand. Und der eigene Wissensstand wird im Normalfall immer größer, zumindest in den ersten zehn, fünfzehn Dienstjahren gewinnt man nicht nur an Erfahrung sondern auch an Wissen. Und dann ist halt immer die Frage, ob man das eine oder andere Seminar noch braucht oder ob das eher vergeudete Zeit ist.
123. I: Und hast du oft das Gefühl, dass das jetzt eher vergeudete Zeit ist?
124. E: Nein, oft nicht, aber ich habe ganz bewusst in den letzten zehn Jahren mir nur die ausgesucht, wo ich genau weiß, das bringt mir was.
125. I: Okay. Dann, eine Frage hätte ich noch, du hast gesagt, der Kurs war effektiv, weil du nicht das Gefühl hattest, dass das eine Zeitverschwendung war. War das dann für dich

vor allem wichtig für deine eigene Motivation und Einstellung, also dass du dir gedacht hast, okay, da kann ich was lernen, und dann ist man viel offener für was da kommt, weil wenn man das Gefühl hat, das ist eigentlich Zeitverschwendung, dann denkt man sich so, da könnte ich jetzt etwas besseres machen und so. War das deshalb ein Grund für dich, warum du gesagt hast, dass der gut war, oder hatte das noch eine andere Auswirkung auf dich.

126. E: Na, es war die richtige Länge für das Programm, ein Tag. Und jetzt kommt noch einmal ein Tag, das ist auch gut, weil eben manche skills noch nicht gemacht wurden. Und deswegen gab es eben keine Leerläufe. Und was eben interessant war, ist dass man schaut, wie man selbst abschneidet bei diesen B2 Übungen, B2, C1 Übungen. Bei den Schülern erwartet man circa sechzig Prozent und dann ist natürlich für jeden Lehrer interessant, wie schneide ich da selbst ab. Habe ich hundert Prozent, habe ich neunzig Prozent, habe ich vielleicht nur achzig Prozent. Insofern war es halt interessant, ein interessantes Feedback, das man sich selbst geben kann. Und dann vergeht auch die Zeit leichter und schneller, wenn man an praktischen Übungen arbeitet und sich nicht nur berieseln lässt.
127. I: Ja, wenn man selbst involviert ist und aktiv ist. Dann würde mich jetzt auch noch interessieren, gab es bei dem Kurs etwas, wo du sagst, das war eher nutzlos, wenig hilfreich?
128. E: Es gibt immer die eine oder andere Übung, wo man sich denkt, na eigentlich/ Sie haben uns auch bewusst Übungen gegeben, wo die Angabe unklar formuliert war, und das war natürlich dann schwierig zu lösen. Also sozusagen als Beispiel für ein schlechtes Beispiel. Also solche Sachen waren auch dabei, aber das war ja bewusst gewählt. Nein, also besonders/ Wie gesagt, es war sehr gut weil es zu zweit war, ein Tag war, also jede der Vortragenden hat vielleicht circa drei Stunden selbst gemacht, und das ist, denke ich mir, ein Zeitrahmen, den man gut machen kann, wo man halt wirklich komprimiert die Sachen durchmachen kann.
129. I: Jetzt hätte ich noch eine generelle Frage zu dir als Lehrperson, welche zwei bis drei Dinge sagst du erschweren dir das Unterrichten oder erschweren dir dein Leben als Lehrperson oder haben einen negativen Einfluss auf den Unterricht, dein eigenes Empfinden als Lehrperson?
130. E: Welche zwei drei Dinge?
131. I: Oder Faktoren, Elemente?
132. E: Mir das Unterrichten erschweren? Also Schüler, die mir nicht zuhören erschweren mir das Unterrichten. Kolleginnen die zu laut und zu viel reden, insbesondere im Aufzug. Straßenlärm bei uns in der Schule ist ein Thema. Ja. Sonst, ja vielleicht die Tatsache, dass ich jetzt an sehr vielen Orten unterrichte, also ich habe so vier, fünf, manchmal sechs verschiedene Unterrichtsorte wo ich hin muss, also ich bin nicht nur in der Schule sondern auch in der KMS und im Fitnesscenter und am Sportplatz, und voriges Jahr war ich auch an der Arbeiterkammer, da habe ich zwei Stunden gehalten. Also manchmal bin ich ganz schön unterwegs und da muss man immer vordenken und vorplanen, dass man das mithat und das mithat. Also wenn ich heute weggehe um halb zwei, dann brauche ich die Sporttasche, brauche meine Englischunterlagen, wobei die zum Großteil eh in der Schule sind, muss mir ein paar Sachen ausdrucken, also man muss dann schon immer schauen, dass man alles immer dort hat, wo man es braucht. Wenn man an verschiedenen Orten unterrichtet ist das nicht so leicht. Aber im Großen

und Ganzen will ich mich nicht beschweren.

133. I: Darf ich da ein bisschen nachgraben, also Schüler die nicht zuhören, also im Unterricht vermute ich einmal, und inwiefern ist das, also musst du da alles zwei und dreimal sagen?
134. E: Ja genau.
135. I: Und warum hören die nicht zu?
136. E: Ja, das war ein Grund, warum ich jetzt in die Abendschule gewechselt habe, weil dort die Leute vermehrt zuhören, oder fast ausschließlich zuhören. Und ich habe festgestellt, dass, je älter ich werde, dass ich das immer weniger haben kann, wenn mir Leute nicht zuhören wenn ich versuche, ihnen was meiner Ansicht nach Wichtiges zu erklären und sie hören dann nicht zu. Und dass ich dann relativ wenig Verständnis habe. Also der Lärm in der Klasse der stört mich schon sehr, oder wenn ein Lärm in der Klasse ist.
137. I: Also dann wahrscheinlich auch der Straßenlärm und dann auch noch der Lärm von den Schülern und Schülerinnen.
138. E: Das kommt eben dazu, du hast den Straßenlärm, den Lärm in der Klasse, den Lärm im Aufzug wo dann zehn Leute gleichzeitig reden wie die Stunde war, also das ist ein bisschen heftig bei uns in der Schule, dadurch dass da so viele Leute auf so engem Raum zusammengepfert sind, Schüler, Lehrer, empfinde ich das relativ stressig.
139. I: Ja, in Schulen ist eigentlich immer etwas los, immer hektisch, immer laut. Ja, das kenne ich. Ahm, das mit den verschiedenen Unterrichtsorten, kann das einfach auch, also du hast schon organisieren erwähnt, ist das Unterrichten einfach auch eine große Organisationslast, manchmal auch Hürde, weil es einfach schon immer mehr und mehr wird?
140. E: Nein als Last würde ich es nicht bezeichnen, aber es ist natürlich ein Job, wo man in manchen Wochen extrem viel zu tun hat, umgekehrt hat man dann auch wieder circa drei Monate frei im Jahr, das darf man halt auch nicht vergessen, und es gibt dann so diese Wochen, wo nicht so viel los ist, September, die ersten paar Schulwochen. Es ist halt so wie eine Lawine, die so ganz langsam losgetreten wird, und immer mehr immer mehr. Und jetzt so Mitte Dezember jetzt ist halt so extrem viel. Und jetzt geht es in die Weihnachtsferien, da wird es dann ein bisschen weniger. Und es sind halt immer so Stoßzeiten, da schwankt halt die Arbeitszeit zwischen fünfundzwanzig und sechzig Stunden. Und das ist halt nicht so wie bei jemand anderem, der halt jede Woche vierzig Stunden arbeitet.
141. I: Ja, so ein ständiges auf und ab.
142. E: Genau.
143. I: Dann würde mich jetzt auch noch interessieren, wie du den Austausch beziehungsweise die Unterstützung an der Schule empfindest, also hast du das Gefühl, dass, wenn es bei dir Komplikationen gibt, wenn du Probleme hast, dass du weißt, zu wem du gehen kannst in der Schule, oder ist das eher so, das nimmst du mit nach Hause und kannst zu Hause besprechen, und in der Schule gibt es keine Ansprechperson?
144. E: Nein, man hat natürlich seinen Freundeskreis. Wenn es irgendwas ganz was Dringendes gibt, kann ich mich an die Vorgesetzten wenden, Administrator, Direktor. Natürlich, persönliche Sachen muss man halt zu Hause klären, wenn ich mit meinen

Kindern Probleme habe kann ich nicht zum Administrator gehen deswegen, aber wenn jetzt irgendeine Stunde ist, die sich ganz blöd ausgeht, dann kann ich natürlich schon zu ihm gehen und sagen, kann man da irgendwas machen. Die Möglichkeit gibt es schon.

145. I: Mhm. Das geht. Dann würde mich auch noch interessieren, wie das mit der Sprache ist, also du unterrichtest ja eine Fremdsprache, und da ist es auch wichtig, dass man selbst auf einem gewissen Niveau bleibt. Bekommst du da Unterstützung von Fortbildungen her, sind die großteils auf Englisch, oder wie hältst du dich da auf dem Laufenden in der Sprache?
146. E: Nein, also da habe ich sehr viel Glück gehabt muss ich sagen. Ich habe eben Gott sei Dank am Ende meines Studiums selbst ein Auslandsjahr gemacht, was mir sehr viel gebracht hat. Also das war eben auch sowas, wo man den Nutzen nicht sofort sieht. Also ich bin halt zurückgekommen und habe natürlich besser Englisch gesprochen und habe meine letzten Prüfungen ganz gut gemacht auf der Uni. Aber der wirkliche Nutzen war der, dass ich bei mündlichen Maturaprüfungen und so nie in Schwierigkeiten gekommen bin, dass ich einfach fließend sprechen hab können. Also nicht jetzt sensationell gut, aber für den Job den ich mache mehr als ausreichend. Und dass dadurch die Schüler immer ein relativ hohes Maß an Respekt vor mir gehabt haben. Und ich bin dann auch sehr viel gereist, ich war eben in Australien und in den USA und in Großbritannien habe ich Verwandte. Und von dem habe ich sehr viel mitgenommen. Jetzt mit den Kindern komme ich ein bisschen weniger ins Ausland, aber es geht noch, nachdem ich doch immer so eine halbe Lehrverpflichtung in Englisch habe, so zehn bis fünfzehn Stunden, bleibe ich eigentlich ganz gut drinnen.
147. I: Also hast du das Gefühl dass du, wenn du Englisch unterrichtest, auch dein eigenes Sprachniveau am Laufenden hältst?
148. E: Zumindest stabil. Also im Moment würde ich sagen stabil. Wie gesagt, die Zeiten, wo ich jeden Sommer ein Monat in Amerika oder in Australien war, die sind vorbei. Aber ich habe viele Freunde im Ausland, zu denen ich Kontakt halte, mit E-Mails oder Telefon und so. Das bringt auch was. Ein Freund von mir aus Schottland, wir machen immer gemeinsam Winterurlaub, da rede ich dann eine ganze Woche nur Englisch. Also, ich komme ganz gut hin. Ein Problem wäre sicher, wenn ich jetzt zehn Jahre nur Turnunterricht hätte und dann auf einmal eine Englischklasse bekommen würde. Insofern habe ich sicher sehr viel Glück gehabt, dass ich immer so mindestens zehn Stunden unterrichtet habe pro Woche, viel im Ausland war wie ich jung war, und da kann man dann auch eine Zeit lang davon zehren.
149. I: Und würdest du dir wünschen, dass du jetzt von/ Also wie ich verstanden habe, hast du eher im Privatbereich deinen Englischinput bekommen. Würdest du dir wünschen, dass das ein bisschen übergeht auf den Weiterbildungssektor, dass dort mehr angeboten wird für Sprachweiterbildungen, oder sagst du, du bist zufrieden wenn das im informellen, privaten Bereich ist?
150. E: Ich habe den Bedarf nicht, aber es gibt sicher KollegInnen, die das gerne machen. Viele meiner KollegInnen, die keine Kinder haben, die fahren dann im Sommer immer auf so Kurse, nach London oder wo auch immer hin. Ich habe das Bedürfnis noch nicht. Also, ich denke, mein Englisch reicht für das Niveau, das ich unterrichte, locker aus. Also sag ich jetzt mal, wenn ich jetzt einen Lehrauftrag auf der Uni bekommen würde oder so, dann müsste ich wahrscheinlich was machen, aber für den Level, den ich unterrichte, eben die Schüler kommen mit A1, A2 zu uns und verlassen uns mit B2, also da sehe ich keinen Bedarf.

151. I: Okay. Dann würde mich jetzt auch noch interessieren, was die zwei bis drei Faktoren sind, die deinen Lehralltag einfach aufheitern, schön machen, wieder viel Energie und Kraft zurückgeben?
152. E: Naja, wenn man so, jetzt habe ich wieder eine E-Mail von einem Maturanten von einem ehemaligen, der geschrieben hat, eh so ähnlich wie bei dir da wie du so reingekommen bist, ich weiß nicht, ob Sie sich noch an mich erinnern können, ich habe vor zehn Jahren maturiert, war bei Professor [Name] in der Klasse, Sie waren mein Englischlehrer, natürlich denkt man dann mal eine Zeit nach, und wenn dann dort steht, ich habe Sie immer noch in sehr angenehmer Erinnerung und ich bin jetzt Obmann eines Fußballvereins und wir brauchen jetzt eine Halle im Winter zum Trainieren, können Sie mir weiterhelfen. Das sind schon so aufbauende Sachen, wenn man Leute Jahre lang unterrichtet und dann zehn Jahre später ein positives Feedback hört. Oder dann hat uns ein Abendschüler einmal geschrieben, dass er sein Studium beendet hat und hat uns dann eingeladen in ein Lokal zum gemeinsamen Abend. Das sind schon sehr angenehme Dinge, überhaupt des Lehrerjobs. Von dem lebt man dann eigentlich, dass man weiß, dass das nicht umsonst war, dass dann Leute maturieren und auf die Uni gehen und sagen, na, das was sie in der Schule gelernt haben, sind sie zumindest im ersten Studienabschnitt ganz gut zurecht gekommen, dann hört man das gerne, und dann baut das auch. Und so insgesamt, wenn man in der Schule am Gang geht, und man wird begrüßt, oder man wird zumindest von jedem zweiten begrüßt, dann ist das halt angenehm, also wenn jeder wegschaut. Das sind halt so die Freuden des Lehreralltags, denk ich mir. Weil sonst gibt es natürlich nicht viel. Man beginnt als Lehrer, man endet als Lehrer, also es gibt keine Hierarchie wie in einer Firma, wo man alle fünf oder alle zehn Jahre befördert werden kann. Als Lehrer bleibt man Lehrer. Also ich bin jetzt das, was ich mit fünfundzwanzig war, als ich angefangen habe, das bin ich immer noch, und in zehn oder zwölf Jahre gehe ich in Pension. Also, wenn dann kommt das Positive, hin und wieder der Direktor, okay, der bedankt sich dann, danke dass du die Sportwoche so toll gemacht hast, oder danke dass du das gemacht hast. Das freut einen natürlich auch, aber noch mehr freut es einen, wenn es von der Klientel sozusagen kommt. Wenn die dann irgendwie, wenn sie es nicht mehr notwendig haben, also wenn sie die Schule schon verlassen haben, sich melden und sagen, das war eine schöne Zeit und wir haben viel gelernt und so.
153. I: Okay, schön. Und jetzt als fast abschließende Frage würde mich noch interessieren, wie du das momentane Fortbildungsangebot einschätzen würdest, könntest du das in zwei drei Adjektiven oder Phrasen beschreiben, was du für einen Eindruck hast, ganz subjektiv jetzt.
154. E: Also, durchaus, sowohl in Bewegung und Sport als auch in Englisch durchaus gut, praxisnah, ausreichend. Ein bisschen ein Problem sind natürlich die Sparmaßnahmen, viele Fortbildungen werden gestrichen. Wir hatten bis vor einigen Jahren, durften wir uns eine Woche pro Schuljahr fortbilden, jetzt ist es auf drei Tage gekürzt worden.
155. I: Okay, also schulintern?
156. E: Nein, du darfst nur drei Tage im Schuljahr, oder du musst es ansparen, also wenn du zwei Jahre keine Fortbildung gemacht hast, dann hast du sozusagen sechs Tage gut, das ist von einer Woche auf drei Tage gekürzt worden.
157. I: Und von wem ist das ausgegangen?
158. E: Naja, die öffentliche Diskussion, Lehrer sind zum Unterrichten da, Lehrer müssen

mehr in der Klasse stehen, Lehrer müssen mehr anwesend sein in der Schule, das hat halt alles dazu geführt. Also es wird halt schon herumgeschnippst an den Fortbildungen, wo es nur geht, aber das wird halt teilweise durch die Methoden ausgeglichen, dass man in kürzerer Zeit mehr Inhalte vermitteln kann. Also für mich als [Alter] Lehrer ist es ausreichend, ob es für einen jungen Kollegen ausreichend ist, weiß ich nicht, der sich halt mehr fortbilden möchte.

159. I: Und nutzt du dein Fortbildungspensum aus?
160. E: Ja, die drei Tage schon.
161. I: Sind das drei Tage pro Unterrichtsgegenstand oder insgesamt?
162. E: Insgesamt. Also ich war jetzt im letzten Jahr eine Woche in [Ort] Alpiner Skilauf, und jetzt habe ich diesen einen Tag gehabt im Wintersemester, jetzt kommt noch ein Tag im Sommersemester, damit bin ich auf sieben Tage in zwei Jahren, damit bin ich ziemlich genau im Schnitt.
163. I: Aber ich muss jetzt nochmals nachfragen, das höre ich nämlich zum ersten Mal, das mit drei Tagen pro Jahr, ist das von der Schule, ist das generell für alle HAK gleich, oder ist das BHS, ist das AHS, oder vom Stadtschulrat, oder von wem?
164. E: Na, du kannst schon mehr als drei Tage fahren, geht ja manchmal auch nicht anders, weil es Wochenveranstaltungen gibt, aber dann hast du einen Einkommensverlust. Aber dass du komplett dienstfrei gestellt bist, also dass du deine Stunden weiterbezahlt bekommst und du bist halt nicht im Unterricht sondern auf Fortbildung, das ist nur auf drei Tage pro Jahr bezogen. Also jeden Tag den du mehr als drei Tage machst, verlierst du Geld. Wenn du fünf Tage machst, sind drei Tage okay und für zwei Tage hast du einen Abzug. Und mehr als zwei Wochen sind überhaupt nicht möglich.
165. I: Ja, da muss man immer ansuchen.
166. E: Ja, musst immer ansuchen. Gerade bei uns, Turnen, wir müssen ja auch auf Skikurs fahren und auf Sportwoche, also ich fahre heuer eine Woche auf Skikurs und auf Sportwoche, plus die zwei Tage Fortbildung, also da bin ich eh schon zweieinhalb Wochen weg von der Schule, also da geht eigentlich fast nichts mehr.
167. I: Und wie wird das von euch an der Schule gehandhabt, wird das prinzipiell bezahlt oder nicht bezahlt, müsst ihr viele Fortbildungsveranstaltungen selbst bezahlen, oder müsst ihr was zuschießen?
168. E: Na, wenn der Direktor das bewilligt, zahlt die Schule das auch. Da gibt es einen eigenen Budgettopf. Und nachdem wir eben ein relativ betagter Lehrkörper sind, fahren die meisten Lehrer nicht mehr so gerne und nicht mehr so oft auf Fortbildung, und damit wird dieses Budget, meistens wird es nicht ausgeschöpft, also es reicht aus. In Schulen wo halt sehr viele Lehrer auf Fortbildung fahren, die müssen dann vielleicht selbst was dazu bezahlen. Jede Schule hat halt ein gewisses Budget dafür, und wenn es weg ist ist es weg.
169. I: Na gut, dann vielen Dank.

Interview VI: Fabian

1. Interviewerin: Du hast gesagt, du hast bis jetzt nur in der AHS gearbeitet, und bist schon seit zwei Jahren tätig.
2. Fabian: Genau, seit 2010.
3. I: Ja, stimmt, dann wird es jetzt das dritte.
4. F: Ja, ich bin gerade im dritten Schuljahr.
5. I: Und du befindest dich aber in einer besonderen Lage irgendwie, oder Situation an der Schule.
6. F: Ich bin Student im Schuldienst. Ein Angestellter ohne Anstellungserfordernisse heißt das am Dienstblatt. Wie einige hier, habe ich erst letztens festgestellt. Und habe dadurch immer nur Einjahresverträge.
7. I: Aber du machst jetzt gerade irgendwie/
8. F: Ich bin gerade dabei, meine Diplomarbeit bewertet zu bekommen, und muss danach die Prüfung machen und dann werde ich irgendwann einmal umgestellt.
9. I: Okay, das heißt du musst aber dann auch das Unterrichtspraktikum dann nicht mehr machen.
10. F: So wie es aussieht nicht, nein. Also, was mir immer gesagt wurde auch von den Juristen bei den Fortbildungen war, dass das Unterrichtspraktikum entfallen kann wenn man gesamt zwei Jahre voll beschäftigt war. Also es reicht auch zum Beispiel drei Jahre nur so nicht ganz voll beschäftigt aber dass es sich summieren würde auf zwei Jahre Vollbeschäftigung, und dass habe ich inzwischen, nach diesem Schuljahr spätestens.
11. I: Wenn ich mich richtig erinnere, hast du gesagt, dass du sonst keine besonderen Rollen in der Schule übernimmst, also du bist Englisch- und Deutschlehrer.
12. F: Genau, ich bin Englischlehrer, Deutschlehrer, und möchte auch sonst keine anderen Rollen haben.
13. I: Okay. Na gut, dann würde ich jetzt gleich zum Hauptpart vom Interview übergehen, und zwar geht es da um eine Englischweiter- oder -fortbildung, die du als besonders gut empfunden hast. Also da einfach, wenn du mir einmal das Thema sagen kannst und dann ein bisschen erzählen kannst, was ihr da gemacht habt.
14. F: Ja, das war eine Englischfachfortbildung, Fachdidaktikfortbildung in [Stadt A] von der Pädagogischen Hochschule [Bundesland] ausgerichtet, die als Zielgruppe ausdrücklich solche Personen in einer vertraglichen Situation wie mich hatte, also eben Angestellte ohne Einstellungserfordernisse, die quer eingestiegen sind, gewissermaßen und dadurch die Zusatzausbildung, die man während des Unterrichtspraktikums ja sonst bekommt, nicht bekommen würden. Weil wenn ich dann regulär in den Schuldienst einsteige, ohne das Unterrichtspraktikum, dann habe ich diese ganzen Kurse, das geht von dem Rechtskurs, Schulrechtskurs, den man da am Anfang bekommt, bis eben zu den begleitenden Fachdidaktikkursen, die hätte ich ja sonst nicht. Und das ist erst seit diesem Schuljahr, dass es auch für Quereinsteiger jetzt angeboten und verpflichtend ist, diese Kurse zu besuchen. Dadurch bin ich der sonst bisher eher weniger Fortbildungen besucht hat, quasi verpflichtet worden, dorthin zu gehen und es war dann sehr interessant und hilfreich und nützlich. Es ging an den beiden Tagen hauptsächlich, also

am ersten Tag ging es allgemein um die didaktische Ansätze, um Umgang mit verschiedenen Lernertypen und dergleichen, also das war eher ein theoretischer Tag. Und am zweiten Tag ging es hauptsächlich ums Prüfen und Benoten, und das war für mich das eigentlich Interessante, also das [ist] der Teil über den ich dann im Folgenden auch mehr sagen kann.

15. I: Warum war der zweite besser und der erste nicht so gut?
16. F: Der erste Teil war im Wesentlichen ein frontaler Vortrag, der außerdem meinem Gefühl nach hauptsächlich Dinge wiederholt hat, die ich aus der Fachdidaktik im Studium schon wusste, was natürlich bis zu einem gewissen Grad auch interessant ist, dann mit der Erfahrung im Beruf das sich noch einmal anzuschauen, aber ich hatte sowohl von der Art der Präsentation als auch von dem was in mir dabei vorgegangen ist nicht wirklich das Gefühl, dass mich das viel weiter bringt. Und der zweite Tag war im Vergleich dazu wesentlich interaktiver.
17. I: Also auf welche Art und Weise war der dann interaktiver, oder kannst du vielleicht den Tag, den Ablauf einmal/
18. F: Ja. Der zweite Tag hat so funktioniert, dass es am Anfang ein ganz kurzes Impulsreferat gab, das in Wirklichkeit eher eine Erzählung war von einer der beiden Vortragenden, die von sich berichtet hat und ihren Erfahrungen und dem was sie gerade tut, das heißt, da wurde uns quasi jetzt einmal mitgeteilt, mit wem wir es hier zu tun haben und welche Art von Fragen wir ihr stellen können, weil sie nämlich auch mitgearbeitet hat an den Bildungsstandards für die Unterstufe und jetzt auch mitarbeitet und, ich weiß jetzt nicht auf welcher Ebene oder ob im Landesschulrat oder im Ministerium, aber jedenfalls auf auch maßgeblicher Ebene beteiligt ist an der Erstellung der neuen Matura. Das heißt, damit war für den Tag schon einmal vorprogrammiert, dass sie von uns viele Fragen kriegt und wir wussten auch, dass sie uns die beantworten wird und kann. Dass sie kompetent und willens ist, uns da auch Auskunft zu geben. Der Vormittag ist dann im Wesentlichen so abgelaufen, dass wir einige offizielle Vorgaben bezüglich Benotungsskalen und den Ebenen, die man dabei berücksichtigen muss, kriterienbasiertes Beurteilen im allgemeinen gab es einen ganz kurzen Teil, aber hauptsächlich, dass wir uns tatsächlich mit den maßgeblichen und für uns verbindlichen Dokumenten auseinandergesetzt haben, mit den neuen Benotungsskalen für die neue Matura, auch mit den alten fünfstufigen noch, und mit den neuen zehnstufigen. Und dass wir die erstens einmal gelesen, durchbesprochen, durchdiskutiert haben, und dann anhand von zwei Schularbeiten, eine aus der Unterstufe und eine aus der Oberstufe, geübt haben, die anzuwenden. Mit Diskussion in der Gruppe, also das haben wir in kleinen Gruppen, haben wir uns zusammengesetzt und haben jeweils eine Schularbeit benotet mit Hilfe dieser Skalen, und haben dann sowohl zur Schularbeit, also auch und hauptsächlich zu den Skalen und ihrer Verwendbarkeit, ihrer Praktikabilität, Rückmeldung gegeben und das in der Gruppe diskutiert. Also da ging es einerseits darum, wie sehr bilden diese Skalen das ab, was wir auch sonst an Noten gegeben hätten, also wie sehr können wir sie verwenden, oder wie sehr müssen wir uns von ihnen kritisiert fühlen gewissermaßen in unserem sonstigen Benotungsverhalten, oder entsprechen sie dem, was wir eh auch gesagt hätten, die Noten, zu denen wir dann kommen. Oder aber auch, wie aufwendig ist es, sie zu benutzen. Da waren wir uns alle ziemlich einer Meinung, dass sie für den ersten Gebrauch sehr aufwendig sind, weil man sich einerseits in die einzelnen Punkte und was sie bedeuten und wie man sie jetzt anwendet auf den Text erst einmal einarbeiten muss, und andererseits auch, weil sie eben sehr detailliert sind, und weil man mit diesen vier Kriterien auf zehn Bands dann

schon sehr viel schaukeln muss, auch mathematisch und rechnerisch, um zu einem Ergebnis zu kommen, aber das haben wir auch alle dann eigentlich uns einigen können, dass wir uns damals schon ziemlich sicher waren, dass man das in der Praxis dann ziemlich automatisieren kann und ziemlich gut reinkommen kann und das doch in der Praxis sehr gut nutzen kann dann auch, und die Erfahrung seit dem hat das für mich auch sehr stark bestätigt. Und der Nachmittag ist dann hauptsächlich eine Fragerunde gewesen. Einerseits größtenteils natürlich von uns, wie sagt man dann, Fortgebildetwerdenden, es ist ja nicht mehr Studierenden, an die Lehrveranstaltungsleiterinnen, das waren dann zwei, am Anfang war es nur die eine, weil die andere zu spät gekommen ist, aber das waren dann zwei die in ähnlichen Positionen waren, bezüglich allem möglichen, einerseits der neuen Matura, andererseits aber eben auch Rechtsstellung der, oder überhaupt die Stellung der neuen Mittelschulen gegenüber den AHS. Auch die Frage wie viel Hausübung können, müssen, dürfen wir geben, und so weiter, und das war sowohl von der Gruppendiskussion als auch von der Auskunft von den Vortragenden sehr nützlich für alle, glaube ich.

19. I: Das heißt, da habt ihr dann als Teilnehmende quasi das Programm definiert und habt einfach gesagt, das würde uns jetzt interessieren und so weiter.
20. F: Genau.
21. I: Gab es da auch so Momente, wo du dir gedacht hast, boah, da wäre ich jetzt noch gerne tiefer in dieses Thema hineingegangen und da war dann einfach keine Zeit mehr oder war deinem Gefühl nach genug Zeit für eure Bedürfnisse und dass ihr euch einbringen könnt.
22. F: Es war genug Zeit, ja. Es war eindeutig genug Zeit. Die beiden Lehrveranstaltungsleiterinnen hätten auch noch mehr Material mitgebracht, auch zur Testtheorie und dergleichen, und wir haben uns dann gemeinsam nach der Mittagspause dagegen entschieden, das noch uns vorzunehmen. Einerseits weil auch die meisten gemeint haben, damit sind halbwegs vertraut oder das, da fühlen wir uns ausreichend fundiert in der theoretischen Basis und dass wir lieber die praktischen Dinge besprechen müssten. Und dadurch war eigentlich absolut genug Zeit, wir haben sogar ein bisschen früher aufgehört als geplant gewesen wäre. Also man hätte sicher noch lange reden können, und es haben sich im Zug dann noch zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Gespräche fortgesponnen, aber das war durchaus gut so, also das hätte nicht weiter in diesem Raum verbleiben müssen.
23. I: Jetzt hätte ich noch eine Frage, und zwar hast du gesagt, dass der zweite Tag eben interaktiv war. Bezieht sich das interaktiv jetzt auf dieses Frage-Antwort-Spiel, oder gab es da noch mehr methodische Varietäten, die ihr angewendet habt?
24. F: Ich habe die erste Phase vergessen. Die erste Phase war die, wo wir uns gegenseitig vorgestellt haben und ein bisschen von unserer Erfahrung an der Schule erzählt haben, also das ist das was ich/
25. I: Das war am ersten Tag, oder?
26. F: Nein, am zweiten Tag. Das war auch am zweiten Tag. Der erste Tag hat wirklich nur aus Hinsetzen und Zuhören bestanden. Und das ist für mich schon einmal in/ das war für mich schon einmal in einer gewissen Weise insofern interaktiv, als es nicht frontal war sondern im Wesentlichen nur, oder fast nur wir geredet haben. Der Vormittag dann wie gesagt war insofern interaktiv für mich weil wir selbst gearbeitet und über unser

konkretes Arbeiten in dem Moment dann Auskunft gegeben und uns untereinander ausgetauscht haben. Und der Nachmittag war eben das Frage-Antwort-Spiel, wobei auch bei dem es so war, dass viel von dem Gespräch nicht nur zwischen Einzelnen von uns und den Lehrveranstaltungsleiterinnen statt gefunden hat, sondern auch unter uns, untereinander und eigentlich in allen drei dieser Phasen waren sehr viele Gespräche auch unter uns, untereinander, und das würde glaube ich von den Lehrveranstaltungsleiterinnen auch geschätzt, gefördert und so beabsichtigt. Also das war sehr angenehm weil ich auch das Gefühl habe, ich habe von vielen anderen einerseits viel gelernt und andererseits auch eine interessante Perspektive auf mein eigenes Umfeld hier bekommen, weil wir eben viele Kollegen und Kolleginnen von einer anderen Schule hatten. Auch daher.

27. I: Waren das eigentlich nur AHS Teilnehmer und Teilnehmerinnen?
28. F: Nein, das war AHS, Neue Mittelschule gemischt.
29. I: Okay. Aber keine BHS, soweit du weißt oder du dich erinnern kannst?
30. F: Doch. Stimmt. Ja, ein Kollege von einer BHS und eine Kollegin die bis voriges Schuljahr an einer BHS war und auch weiterhin an eine BHS wollte. Dadurch war das auch Thema, die Frage, wie ist es und wie wünschenswert ist es und wie anders ist es an einer BHS zu unterrichten.
31. I: Mhm. Und was war die Antwort oder der/
32. F: Mein pauschaler Eindruck von dem was der eine Kollege und auch die eine Lehrveranstaltungsleiterin berichtet haben war dass es einfach ein gedrängteres Arbeiten ist weil einfach weniger Zeit dafür ist und weil es insgesamt viel zielgerichteter ist, also das kann ich mir auf gewisse Weise sehr angenehm und befriedigend vorstellen, wenn man bei jedem Schritt, den man im Unterricht setzt quasi weiß, worauf das hinausläuft und wofür es angewendet wird, was ja im AHS Unterricht nicht immer so ist. Wobei ich mir redlich Mühe gebe, alles was ich tue auch irgendwie pragmatisch zu begründen. Andererseits ist es natürlich so, dass dann für viele nette Dinge, gewissermaßen, die ich einfach auch gerne im Unterricht mache und die für mich auch diesen Erfahrungswert im Unterricht ausmachen, kein Platz bleibt, also ich sehe meine Rolle als Lehrer ja nicht nur darin, Stoff und Kompetenzen zu vermitteln, sondern durchaus auch Raum, im Unterricht Raum zum Machen von Erfahrungen quasi zu bieten, gerade in dem Alter. Also soziale Erfahrungen und Erfahrungen mit Kunst und wie auch immer.
33. I: Das heißt, ich glaube, das läuft unter dem Stichwort Persönlichkeitsbildung?
34. F: Gewissermaßen könnte man das eigentlich so zusammenfassen, ja.
35. I: Kannst du dich noch erinnern, wie viele Teilnehmer ungefähr dabei waren, bei diesem Kurs?
36. F: Um die 20.
37. I: Um die 20, okay. Und es hatten aber alle das Unterrichtsfach Englisch, also das war die gemeinsame Komponente.
38. F: Ja, sie hatten alle das Unterrichtsfach Englisch und sie waren alle so wie ich Quereinsteiger.
39. I: Das heißt, ich vermute einmal eure Diskussionen und eure Themen drehten sich sehr

stark um diesen Englischfokus, also um das Unterrichtsfach Englisch und wie man Englisch unterrichtet, et cetera. Beziehungsweise wie man Englische Schularbeiten korrigiert.

40. F: Ja. Wobei, im Rückblick betrachtet, die Tatsache, dass das eine Fremdsprache war für die Schüler, Schülerinnen und die meisten von uns, die wir da unterrichten, gar nicht so sehr im Vordergrund gestanden ist. Also Englisch als Fach schon, es gab ab und zu kleine Diskussionen darüber, welches Sprachniveau wir im Fremdsprachenunterricht wann erwarten dürfen, und so weiter. Aber viel der Diskussion war eigentlich mehr auf einem Level wo man über etwa Deutschunterricht genauso hätte reden können, also was eben diese Fragen wie viel Hausübung kann ich geben, welches Niveau muss ich bei Prüfungen ansteuern, wie genau muss ich korrigieren, benoten, bewerten, Rückmeldung geben. Das ist etwas das für jedes andere Sprachfach auf jeden Fall auch gültig gewesen wäre.
41. I: War dann die, sagen wir einmal, die Unterrichtssprache von dieser Fortbildung Deutsch oder Englisch?
42. F: Hauptsächlich Deutsch. Wir haben auch Englisch gesprochen. Es war eine italienische Kollegin dabei, die so wohl Deutsch als auch Englisch leidlich gut gekonnt hat. Sie hat immer eher auf Englisch uns angesprochen, und dann war die Diskussion einige Zeit lang auf Englisch, und dann ist sie wieder nach Deutsch gewechselt. Das ist mir eigentlich erst im Rückblick aufgefallen, wie interessant da diese selbstverständliche Sprachdurchmischung eigentlich funktioniert hat.
43. I: Und die Vorträge von Seitens der Vortragenden jetzt wirklich, waren die auf Deutsch oder auf Englisch?
44. F: Die waren, also der Anfangsimpuls war auf Englisch, das Impulsreferat, das eigentlich eben mehr ein Erfahrungsbericht war, oder eine Positionsbestimmung. Und, ich kann jetzt aus der Erinnerung gar nicht genau sagen, wie viel die Kursleiterinnen eigentlich Deutsch und Englisch geredet haben. Es könnte durchaus sein, dass sie durchgehend Englisch geredet haben.
45. I: Nein, mich interessiert nur, ob da ein Sprachenmix drinnen war oder so.
46. F: Ja, ganz stark.
47. I: Genau, weil wir jetzt gerade bei dem Impulsvortrag waren, gab es bei diesem, an diesem zweiten Tag eigentlich auch noch theoretischen Input, wie ging das mit den Schularbeiten, habt ihr da den Referenzrahmen dabei gehabt, oder sich erinnern müssen?
48. F: Ja, also wir haben ja zuerst gemeinsam quasi den Referenzrahmen und die Benotungsskalen, Beurteilungsskalen durchbesprochen, durchgearbeitet, in der Gruppe besprochen, also in der großen Gruppe noch, was unter den einzelnen Punkten zu verstehen ist, unter den einzelnen bands, wann man was jetzt wie man/ Auch kurz darüber, wie man ein Beurteilungsschema für beliebig viele Notenstufen quasi improvisieren und aus dem Ärmel schütteln kann, also dass man mit dem pass-level anfangen muss, und wenn man ein fünfstufiges will braucht man dann in Wirklichkeit nur noch eine weitere Notendefinition und zwar ist das die von der zweiten Stufe, also das was bei uns das Gut wäre, und damit ist eigentlich dann schon alles definiert, durch die dadurch entstehenden Zwischenräume. Also das war durchaus etwas gewissermaßen Theoretisches, das wir im Vorhinein besprochen haben. Und dann haben wir uns eben

mit diesen Materialien, die wir dann halbwegs verstanden hatten, über die mitgebrachten, von den Referentinnen mitgebrachten Schularbeitstexte hergemacht und haben die wirklich Punkt für Punkt durchgearbeitet.

49. I: Und fandest du diesen theoretischen Input ausreichend, beziehungsweise hat der gut für euch, für Verständnis gesorgt, oder war das eher ein bisschen/
50. F: Ja, hat er. Ganz eindeutig. Dadurch dass es eben ein gemeinsames Erarbeiten war und kein reines Es-wird-uns-erklärt. Also wir haben die Zetteln erstmal vorgesetzt bekommen und haben dann im Wesentlichen auch durch Gespräche untereinander und gezielte Fragen an die Referentinnen quasi herausgefunden, was es damit jeweils auf sich hat und zum Teil auch ziemlich wild diskutiert über einzelne Punkte, bis wir das halbwegs intus hatten, also das war eine Art, die theoretische Basis der Präsentation zu vermitteln, die notwendigerweise erst vorbei ist, wenn Verständnis besteht, weil wir ja nicht mit einer Erklärung abgespeist wurden, die dann irgendwann zu Ende war, sondern wir das tatsächlich so lange betrieben haben, bis wir dann den Eindruck hatten, jetzt können wir das tatsächlich am Praxisbeispiel erproben.
51. I: Also würdest du die Aussage bejahen, dass ihr quasi wie, sagen wir einmal, wie Lernende behandelt worden seid, und es erst mit dem Lernprozess vorbei war, wie diese Vortragenden sicher waren, dass ihr das verstanden habt. Also ging es um euch und eure Erkenntnisförderung.
52. F: Ja, es ging absolut um uns und unsere Erkenntnisförderung und ich würde sogar eigentlich sagen, dass diese Phase erst vorbei war, also wir mehrheitlich beschlossen haben, dass wir jetzt mit unserem Erkenntnisprozess fertig sind. Es war wirklich, gerade vom Timing her, waren immer wieder Fragen von den Referentinnen und immer wieder Vorschläge, und ein Vorschlag, wann wir Mittagspause machen sollten, und eine Auskunft darüber, was wir noch alles so machen könnten am restlichen Tag, aber ich hatte jetzt nicht das Gefühl, dass das da scharf getimt wird, oder dass wir da sehr fremdbestimmt sind in den Phasen unseres Wissenserwerbes.
53. I: Dann würde mich jetzt auch noch interessieren, ob irgendwie ein Schwerpunkt auf euren Schülern und Schülerinnen war, also wurden die da miteinbezogen, konntet ihr, sagen wir einmal, Erfahrungen mitbringen, oder war das eher so/ Also die Schularbeiten hast du gesagt, wurden von denen mitgebracht.
54. F: Erfahrungen von uns sind natürlich eingeflossen, gerade bei der Beurteilungsübung, weil wir dann notwendigerweise Vergleiche gebracht haben zu unseren eigenen Erfahrungen mit eigenen Tests und Schularbeiten. Auch als es dann um die verschiedenen Situationen des Englischunterrichts in den verschiedenen Schulformen und so weiter ging, waren dann natürlich die Schüler, Schülerinnen und ihre Interessenslagen, Fertigkeiten, wie auch immer, natürlich ein Thema. Insgesamt ist es aber im Gespräch hauptsächlich um uns als Lehrer, Lehrerinnen gegangen, um unsere Rolle in unserem Beruf und darum wie wir mit dem zurecht kommen, was wir zu tun haben, gewissermaßen. Also mit den Anforderungen die an uns gestellt werden, die wir selbst an uns stellen und die eben von der rechtlichen organisatorischen Superstruktur an uns gestellt werden, wie wir damit umgehen.
55. I: Genau, dass ihr Teilnehmer und Teilnehmerinnen aktiv involviert waren, das hast du glaube ich eh ziemlich so beschrieben, dass es um euch ging, dass ihr miteinbezogen wart, angeregt wart und so. Dann würde mich auch noch interessieren, wie du dort das, sagen wir einmal, das Problemlösen empfunden hast, also du hast schon vorher gesagt,

dass ihr mit diesem Referenzrahmen gearbeitet habt, und den alle am Anfang einmal aufwendig gefunden habt, dass ihr aber dann zu der Conclusio gekommen seid, dass der schon gut ist und notwendig und dass das mit der Zeit auch weniger zeitintensiv werden wird. Gab es noch irgendwelche anderen, sagen wir einmal, Probleme, die da groß aufgekommen sind, beziehungsweise wurden Probleme gelöst oder nur angesprochen und halt in den Raum gestellt. Welches Gefühl hattest du da?

56. F: Ja, also abgesehen von der ganzen Benotungs- und Beurteilungssache war das einzige Problem, die uns am längsten beschäftigt haben, die Frage der Hausübungen und Korrekturarbeiten, und dass, ich weiß überhaupt nicht mehr an welchem Punkt und wann und wie das aufgekommen ist, vermutlich irgendwie im Zusammenhang mit der Frage wie viel Zeit braucht man, um eine Schularbeit mit Hilfe dieses Referenzrahmens und der Beurteilungsskalen zu graden. Und da drängt sich dann natürlich auch der Gedanke auf, den dann viele eben auch ausgesprochen haben, dass wir zeitmäßig ja ohnehin schon ziemlich belastet sind mit vielen Arbeiten die in diesem Gleitzeitraum außerhalb des Unterrichts statt finden, der ja nicht so wirklich definiert ist, wo der Arbeitsort und die Arbeitszeit und so weiter relativ im Fluss ist und relativ frei einteilbar ist, was dazu führt, dass sich einige zeitmäßig sehr ausbeuten und man dazu ja auch gewissermaßen tendiert, wenn man jung und motiviert ist, erst einmal das Maximum an Arbeit zu erledigen und das Maximum an Hausübungen zu geben, und auch auf intensivst mögliche Weise darauf Rückmeldung zu geben und so weiter. Und da sind wir im Lauf der Diskussion zu dem Schluss gekommen, beziehungsweise haben wir auch die Auskunft bekommen von den rechtskundigen Referentinnen, dass wir eigentlich wesentlich weniger Hausübung geben müssten, als die meisten von uns das Tun. Dass es uns einerseits/ Vom Pädagogischen her war die Aussage, ich habe es noch nicht wirklich für mich selbst bestätigen können, solange habe ich es noch nicht versucht, aber war die Aussage, dass es reichen soll, für eine Textsorte vor einer Schularbeit zum Beispiel zwei Hausübungen zu geben und nach dem wird es nicht mehr wirklich besser. War für mich sehr interessant und habe ich mir gedacht, schaue ich mir in der Praxis an, nicht indem ich nur mehr zwei Hausübungen vor Schularbeiten gebe, sondern indem ich mir die Qualität der Hausübungen nach der zweiten genauer notiere und ansehe und da irgendwie ein bisschen eine Statistik führe. Und andererseits war für einige von uns und gewissermaßen auch für mich eine Art Erlösung der Gedanke, dass man durchaus auch einzelnen Schülern und Schülerinnen eine Hausübung geben kann, ohne der ganzen Klasse dafür eine geben zu müssen, das wusste ich vorher nicht, auf die Idee wäre ich gar nicht gekommen, ich weiß nicht wieso. Vielleicht hätte es irgendeinem absurden Gerechtigkeitssinn widersprochen, aber so betrachtet ist es in vielen Bereichen einfach unglaublich sinnvoll, nicht nur als disziplinäres Mittel, wobei ich zugeben muss, dass ich es als das auch schon eingesetzt habe seit dem. Sondern einfach weil einige besonders viel Übung brauchen und andere das nicht brauchen und ich deswegen mir als Lehrer auch nicht die Arbeit antun muss und die Zeit rauben lassen muss, dadurch dass ich noch fünf Texte von einem Schüler korrigiere, der es eigentlich eh schon längst kann und sich wahrscheinlich auch langweilt beim Schreiben dieser fünf Texte. Also das war ein großes Problem das aufgekommen ist, die Frage Hausübungskorrektur, die wir dann in sehr interessante Richtungen für mich einfach besprochen haben. Da fand ich nicht dass das in irgendeiner Weise dann eine Rumpfdiskussion gewesen wäre, das war durchaus befriedigend.
57. I: Das heißt, das hat durchaus Veränderung auch in deinen Unterrichtsalltag gebracht, also dass du dir jetzt denkst, diese Hausübungen kannst du, sagen wir einmal legerer handeln, du musst nicht die ganze Zeit jedem und jeder in der Klasse Hausübung geben.

58. F: Absolut. Genau. Die Klassen haben sich in der Zwischenzeit auch schon daran gewöhnt. Weil wenn das schon offenbar meinen, vielleicht auch aus der Schulzeit mitgenommenen Gerechtigkeitsempfinden widersprochen hat, na dann bei Elf- und Zwölf- und Dreizehnjährigen erst recht, verständlicherweise.
59. I: Das heißt, da gab es Aufstand in der Klasse.
60. F: Naja, Aufstand. Erst einmal Proteste, aber nachdem ich es dann erklärt hatte, war das glaube ich auch allen ziemlich klar.
61. I: Und wie hast du das erklärt?
62. F: Eben mit der Tatsache, dass es für einige notwendig und sinnvoll ist, das mehr zu üben, und dass die auch etwas davon haben, und dass sowohl diejenigen die mir dann diese mehreren Hausübungen schreiben als auch/ etwas davon haben, weil ich ihnen dann ausführlicher und intensiver und konzentrierter Rückmeldung geben kann, als auch diejenigen, die mir keine Hausübung mehr schreiben müssen, weil sie es eh schon können und dann einfach weniger tun müssen. Und da hoffe ich, dass ich das allen als win-win Situation plausibel gemacht habe.
63. I: Mich würde jetzt auch noch interessieren, stellst du denen das irgendwie frei, also sagst du, ich würde dir empfehlen, dass du die Hausübung machst, du musst aber nicht. Oder sagst du schon, na, du musst und du musst nicht.
64. F: Das kommt auf die Klasse und auf die Schüler darauf an. Also da habe ich kein allgemeines Prinzip. Ich habe eine Klasse, in der weiß ich, da kann ich das nicht tun, weil wenn ich das frei stelle, dann kommt es gerade von denen, die es bräuchten, nicht. Es gibt ja Schüler und Schülerinnen, deren Leistungsprobleme sind nicht in einem mageren Talent sondern in einem mageren Willen oder Motivation begründet, und wenn ich es ihnen frei stelle, dann bringt das dagegen nichts. Hingegen gibt es andere Klassen in denen ich, oder auch Situationen im Lauf des Schuljahres, das ist nicht immer nur nach Klassen oder einzelnen Schülern sortiert, sondern auch zum Teil auch nach Situationen, Textsorten mit denen wir uns gerade befassen oder dergleichen, denen ich durchaus frei stelle, zusätzliche Übungen zu machen, und das ist prinzipiell etwas das ich in der Zeit vor Schularbeiten tu, dass dann auch alle meine Dienst-E-Mailadresse bekommen mit einem Zettel mit verschiedenen Übungsvorschlägen darauf, gerade für das Texte Schreiben, mit dem pauschalen Angebot, mir in den zwei Wochen vor der Schularbeit jederzeit einen Text zukommen zu lassen, auf den ich dann auch sehr schnell Rückmeldung geben kann.
65. I: Okay. Ja, ich glaube dann/ Ahja, eines würde mich noch interessieren, und zwar, du hast jetzt eh schon mehrmals erwähnt, dass dir diese Weiterbildung schon gut geholfen hat und so, jetzt würde mich aber auch interessieren, wie sehr ist das im Einklang mit deinen eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht gewesen, also dieses, sagen wir einmal rigorose System wie man benoten muss oder so, ist das eher was wo du dir denkst, okay, das muss ich machen, das ist der Trend, oder ist das auch etwas wo du sagst, das ist auch meine Vorstellung von gutem Unterricht.
66. F: Nein, ich stehe eigentlich auch von meiner Meinung, meinem Bauchgefühl und ideologisch völlig hinter dem kriterienbasierten Beurteilen, auf möglichst genaue Weise, und hinter dem Europäischen Referenzrahmen auch wegen der Vergleichbarkeit einerseits, und andererseits gewissermaßen wegen der, ich sage einmal, Rechtssicherheit für die Schüler und Schülerinnen, der Durchschaubarkeit. Ich finde, und ich habe mir

auch immer auf meine diversen eigenen Weisen, oder von sonst wo abgeschauten Weisen, zum Teil eh auch aus dem Referenzrahmen abgeleiteten Arten immer Mühe gegeben, meine Beurteilungskriterien möglichst transparent zu machen, möglichst detailliert auch den Schülern und Schülerinnen aufzuschlüsseln. Ich habe einmal sogar schon eine Beschwerde darüber bekommen, dass ich vor der Rückgabe der Schularbeit nicht so ausführlich erklären soll, wie ich jetzt zu den Noten gekommen bin, sondern sie einfach einmal hergeben. Aber das ist mir ganz wichtig, dass einfach im Vorhinein völlig klar ist, was wird auf welche Weise gewertet, beurteilt, benotet. Und im Nachhinein dann auch wenn man den Test, die Schularbeit, was auch immer dann in der Hand hat, oder auch das Jahreszeugnis, die Jahresrückmeldung die ich ja auch immer gebe, dass dann nicht nur ein nebulöser Gesamteindruck da steht sondern ganz klar am Text oder an den verschiedenen Bestandteilen der Gesamtnote dann eben auch festzumachen ist. Wieso, wie es zu so etwas kommt. Das ist wieder mein Gerechtigkeitsempfinden.

67. I: Das ist eh gut wenn man als Lehrer ein gutes Gerechtigkeitsempfinden hat.
68. F: Und ich merke bei mir beim Unterrichten auch, dass wirklich als gleichzeitig Lernender, dass mein Hauptinteresse auch darauf liegt die, zum Beispiel die Textsorten die ich unterrichte immer schärfer und klarer zu bestimmen, also da komme ich beim Unterrichten und beim Rückmeldung geben für mich auch immer klarer darauf, wo die Unterschiede, die Kriterien, die wichtigen Punkte in sprachlicher, aufbautechnischer, inhaltlicher Hinsicht liegen, auf die es bei einer Textsorte ankommt. Und ich könnte mir zwar vielleicht vorstellen, dass sich einige meiner Schüler und Schülerinnen, die mit einer ausufernderen Phantasie gesegnet sind bei meinen Angaben und Anforderungen zum Texte schreiben dann ein bisschen eingeschränkt fühlen, aber dafür haben diejenigen, die mit so einer Art von Naturkreativität vielleicht nicht gesegnet sind, etwas, woran sie sich ganz klar festhalten können, und wo ich jetzt nicht gezwungen bin ein etwaiges Talent zu bewerten, sondern eben tatsächlich das bewerten kann, was ich auch unterrichte. Insofern ist es nichts, das mir gegen den Strich geht. Und, auch ein Punkt, der bei der Fortbildung aufgekommen ist, wir haben das dann auch an diesen Schularbeiten, die wir verbessert haben, erprobt, das Bauchgefühlbeurteilen. Es hat einen wunderschönen Namen, es heißt irgendwie globale Beurteilungskompetenz oder irgendwas, ich habe es schon wieder vergessen. Es gibt einen Fachausdruck dafür auch, aber wir haben es Bauchgefühlbeurteilen genannt, wenn man einen Text einmal durchliest und dann als halbwegs erfahrener Lehrer, also ich mit meinen zwei Dienstjahren und ein paar Praktika davor, sagt, welche Note wäre denn das ungefähr, dass dann dabei meistens das gleiche rauskommt wie wenn man es wirklich rigoros nach einer dieser Beurteilungsschlüssel durcharbeitet, was erstens für die Beurteilungsschlüssel spricht, und zweitens eben meiner Ansicht nach auch dafür, dass das kein Widerspruch zu meinen sonstigen, also nicht im Widerspruch zu meinen Prioritäten und meiner intuitiven Einschätzung steht. Das fand ich auch sehr interessant. Und da haben uns die Vortragenden auch bestätigt, dass das laut Untersuchungen, die ich selbst nicht nachgeschlagen habe, aber ich glaube es ihnen einmal, tatsächlich in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle so ist, dass das Bauchgefühl von halbwegs erfahrenen Pädagogen, Pädagoginnen tatsächlich die rigoros durchgearbeitete Note ziemlich trifft. Fand ich auch interessant. Das hat meine Arbeitspraxis insofern ein bisschen beeinflusst, als ich jetzt noch weniger Scheu habe, als ich es eh schon hatte, die Schularbeiten von Kollegen, Kolleginnen durchzuschauen und ihnen schnell Rückmeldung darauf zu geben, was ich davon halte. Also ich fühle mich in der Hinsicht auch noch ein bisschen berechtigter, wenn ich meinem Bauchgefühl Ausdruck verleih.

69. I: Bauchgefühlbenotung. Ja. Genau, könntest du mir jetzt auch noch irgendwie sagen, welche Inhalte von diesem Kurs für dich jetzt besonders hilfreich waren, oder was ist ausschlaggebend dafür, dass du sagst, dieser Kurs war gut oder effektiv.
70. F: Von den Inhalten her?
71. I: Ja, von irgendwelchen Kriterien her, die dir da einfallen, muss nicht der Inhalt sein.
72. F: Drei Dinge. Erstens, die Gelegenheit zum Austausch mit anderen Leuten in der gleichen Situation, in der ich auch bin, die ich natürlich im Lehrerzimmer in begrenzter Weise auch habe, aber nicht auf diese inspirierte Art, würde ich einmal sagen. Also es war tatsächlich ein/ es wurde eine Situation geschaffen, in der diese Art von Austausch halt besonders gut stattfinden hat können. Andererseits durch die Sachinformation, also die Rechtsauskunft von den beiden, die Auskunft darüber, was uns von Prüfungsordnungen und dergleichen bevorsteht, mit der neuen Matura und dergleichen. Und drittens eben diese Überlegungen zur Bewältigung der Arbeitslast, also das waren die drei Bereiche, die für mich da am wichtigsten waren inhaltlich.
73. I: Okay. Du hast jetzt so halb grinsend gesagt, dass dir der Austausch sehr gut gefallen hat, weil du im Lehrerzimmer eben das nicht auf so eine inspirierte Art hast. Kannst du das irgendwie erläutern, was du damit meinst.
74. F: Ja. Sagen wir so, im Lehrerzimmer trifft man sich meistens, entweder in Pausen, oder in Sprechstunden oder dergleichen. Das heißt, die meisten Kollegen, Kolleginnen, und ich auch, sind in den meisten Stunden oder in den Zeiten, die man im Lehrerzimmer verbringt, recht beschäftigt an der Arbeit, oder jedenfalls befasst mit der konkreten Unterrichtstätigkeit, man bereitet sich auf die nächste Stunde vor, man korrigiert Hausübungen, man kommt gerade aus einer Stunde, also man steckt da sehr direkt drin, wodurch, also das unterstelle ich einmal, dass das der Grund ist, die Gespräche größtenteils ein sich-austauschen über einzelne Schüler, Schülerinnen sind, oder einzelne Leistungen, die man gerade vor sich hat, Probleme die man gerade konkret jetzt in dieser Unterrichtsstunde gehabt hat, oder, und das macht wohl den Hauptteil aus, das Jammern, das wir ja gerade vorhin auch erlebt haben, wobei das fast weniger ein Jammern als ein Angeben mit dem eigenen Leiden war. Und es gibt dann schon manchmal Situationen in denen, ich sage einmal, beide oder sogar mehrere Kollegen Kolleginnen den Kopf frei genug haben um über allgemeinere, größere Themen zu reden, aber in den allermeisten Fällen habe ich so das Gefühl, man steckt da einfach viel zu sehr drinnen in der Praxis und in konkreten Problemen um über gewisse Dinge wie zum Beispiel wie vereinfache ich meine allgemeinen Arbeitsprozesse überhaupt nachzudenken, weil man steckt mitten in den Arbeitsprozessen drinnen, man muss das jetzt machen, und auf die Idee, dass man das vielleicht eigentlich gar nicht alles hätte machen müssen, was man sich da aufgeladen hat, kommt man in der Situation gar nicht so. Und dadurch dass dort in [Stadt A] zwischen Rübenfeldern keine Schule mit der ich oder irgendjemand der anderen befasst war weit und breit in der Nähe war, wir den ganzen Tag und den vorigen Tag auch schon außerhalb der Schule verbracht haben und trotzdem alle Englischlehrer und -lehrerinnen in einer ähnlichen Situation waren, hat sich eine ganz andere Art von Gesprächen entwickelt. Also eine ganz andere Art, über den eigenen Beruf auch nachzudenken.
75. I: Das heißt, du hast jetzt da drei, sage ich einmal, drei Faktoren angesprochen, die da möglicherweise die Relevanten sind. Also, würdest du sagen, ist der Faktor, dass dieser Austausch möglich war eher ein Zeitfaktor, das heißt, dass man die Zeit gegeben hat, diesen Austausch überhaupt möglich zu machen, oder war es der Raum, dass es quasi

weit weg ist von der eigenen Schule. Oder, wie es jetzt ich vielleicht noch einbringen möchte, waren das unterschiedliche Kollegen und Kolleginnen, also fremde Personen, mit denen es sich leichter redet. Was würdest du sagen, wären da die relevanteren Dinge, die diesen Austausch ermöglichen.

76. F: Einerseits die Zeit, die es dort recht im angenehmen Ausmaß gegeben hat. Der Raum ganz stark, wirklich die räumliche Trennung vom eigenen Arbeitsplatz und die lange Zugfahrt. Für mich befreit das da schon einiges. Viel weniger für mich würde ich jetzt annehmen, eher weniger die Tatsache dass ich jetzt mit dieser Art von Kollegen leichter spreche, als mit den Kollegen Kolleginnen hier im Konferenzzimmer. Eigentlich weniger. Ich bin sonst, also von mir aus gesehen jedenfalls, weil ich sonst nicht der Mensch bin, der auf Leute, die man gerade erst getroffen hat, sehr zugeht und mit denen dann über alle möglichen Dinge spricht. Ich würde aber schon noch hinzufügen, der Anstoß der Lehrveranstaltung, der natürlich ganz stark dazu beigetragen hat. Also dass wir dort einfach durch einerseits die Referentinnen und andererseits, was weiß ich, die Kollektivfunktion der Gruppe auf Dinge gestoßen wurden, über die wir sonst nicht nachgedacht hätten. Also das kommt schon auch dazu. Also ich kann mir durchaus vorstellen, dass wenn wir an der Schule eine AG-Sitzung hätten, die lang ist an einem Tag wo niemand von uns mehr Korrekturarbeiten zu erledigen hat, oder wo wir verpflichtet sind, diese Zeit dort zu verbringen, ohne Korrekturarbeiten machen zu dürfen, das gibt es ja auch, und das war es gewissermaßen bei der Fortbildung, und wo irgendjemand eines dieser Themen aufbringt, kann ich mir durchaus vorstellen, dass ähnliche Gespräche auch entstehen. Das heißt, es müssen nicht immer unbedingt andere Leute und der andere Ort sein. Es ist schon stark der Zeitfaktor, der auch bestimmt, was man sich zu denken erlaubt, weil wenn man nun zu weit denkt und zu weit redet, dann verstrickt man sich irgendwo und hört erst am Abend wieder auf.
77. I: Du hast jetzt gesagt, wenn es eine AG-Sitzung wäre, gibt es an der Schule AG-Sitzungen?
78. F: Natürlich gibt es AG-Sitzungen. Der Konjunktivus Irrealis hat sich bezogen auf die Zeitdauer. AG-Sitzungen haben bis jetzt meiner Erfahrung nach immer eher kurz gedauert, ich sage einmal so, Richtwert eine Unterrichtsstunde, auch aus organisatorischen Gründen. Einerseits eben auf die Zeit und andererseits auch auf die Denkmöglichkeit, als ob bei einer AG-Sitzung tatsächlich jemand auf die Idee käme, derart grundlegende Probleme anzusprechen, wenn es doch so viele konkrete, akute, organisatorische Dinge gibt, die es zu besprechen gilt.
79. I: Ja dann hast du noch gesagt, dass die Sachinfo das recht oder sehr relevant gemacht hat, würdest du jetzt sagen, dass das, oder verstehst du unter Sachinfo auch die Herangehensweise aus unterschiedlichen Perspektiven, also dass ihr hier den juristischen Input bekommen habt, auch den praktischen, dass jeder seine Erfahrungen gesagt hat, dann auch den anderen, also dass hier sowohl BHS als auch AHS als auch Neue Mittelschule drinnen war. Oder war das ein Zusammenspiel oder war das nur/
80. F: Ja, alles das. Also der Informationsfluss war eben eindeutig nicht nur von den Referentinnen auf uns sondern, eben, es war für mich auch an sachlichem Input ganz interessant die Information über die Situation in anderen Schulformen zum Beispiel. Oder die Art wie andere Kollegen Kolleginnen mit ihren Alltags-Unterrichtsproblemen umgehen zum Beispiel.
81. I: Gut, dann könntest du mir, also du hast eben jetzt diese drei Sachen gesagt, die Sachinfo, dann eben auch dieser Austausch und die Überlegungen zur Bewältigung der

Arbeitslast. Könntest du mir sagen, wieso diese drei Dinge effektiv waren, oder wie sie dir geholfen haben, welche Konsequenzen sie auf dich als Lehrperson oder einfach nur auf dich als Person hatten. Was hat das bewirkt?

82. F: Mhm. Die Sachinformation, also jetzt vom rechtlichen Aspekt her, hat mich in vielen Dingen, oder in einigen Dingen einfach sicherer gemacht. Da habe ich das Gefühl, da weiß ich jetzt mehr, da bin ich abgesichert, also da kann ich meine Vorgehensweise auch vor sehr kritischen Eltern dann gut argumentieren und stützen. Dann der Austausch unter den Kollegen Kolleginnen hat mir ein bisschen eine Perspektive gegeben auf mein eigenes Arbeiten hier und mir gezeigt, dass ich eigentlich recht zufrieden bin und recht glücklich sein kann, einerseits mit dieser Schulform, die mir recht gut liegt, vor allem in der Unterstufe muss ich dazusagen, mit der AHS Oberstufe habe ich meine eigenen ideologischen Probleme, also einerseits eben von der Schulform und andererseits vom Zusammenleben im Schulverbund, also mit den Kollegen Kolleginnen und mit der Administration und Direktion, da musste ich bei der Fortbildung zum Teil Geschichten hören, die mich zutiefst erschreckt haben und gleichzeitig sehr glücklich gemacht haben, dass ich an dieser Schule bin.
83. I: Also nur jetzt im Bezug auf die AHS Oberstufe, oder generell auf die Schule?
84. F: Nein, an dieser konkreten, in diesem Gebäude, mit diesem Kollegium, mit diesen Personen, weil ich habe eben auch von anderen AHS KollegInnen gehört von Umgangsformen in ihrem Kollegium und zwischen Administration, Direktion und Lehrkräften, die/ Von Situationen, in denen ich selbst nicht sein wollen würde, und da habe ich hier einfach viel Glück. Also das hat es mir auch gebracht, eine gewisse, ich sage jetzt nicht schuldige, aber eine gewisse Zufriedenheit mit dem was ich hier habe, und gleichzeitig aber das Wissen, dass es nicht alle so haben und dass es nicht immer so sein muss, und dass ich durchaus an einer Schule landen könnte, wo ein wesentlich raueres Klima herrscht. Wo ich mir dann auch durchaus jetzt immer wieder Gedanken mache, wie ich damit umgehen würde, also das hat durchaus auch eine Auswirkung auf mein Leben gehabt. Und was war das dritte?
85. I: Die Überlegungen zur Bewältigung der Arbeitslast.
86. F: Ja, die Überlegungen zur Bewältigung der Arbeitslast, die haben in meinem Alltagsleben als Lehrer ganz stark Früchte getragen, eben im Geben von Hausübungen, also ich gebe jetzt gezielter Hausübungen und beurteile dafür die Schularbeiten genau, also habe dafür Zeit, um die Schularbeiten ausführlicher und genauer zu beurteilen.
87. I: Hast du das Gefühl, dass das bei deinen Schülern und Schülerinnen irgendwie auch Früchte getragen hat?
88. F: Ich wurde letztens im Bus nach Hause von einer Schülerin gefragt, wieso ich denn so wenig Hausübung gebe. Insofern ja. Und ich habe zum Teil auch darauf zurückgegriffen, Hausübungen anderer Art zu geben, die jetzt nicht immer nur auf Schreib-, Ausfüll- oder Ankreuz-Hausübungen sind, nicht zuletzt auch deswegen, weil ich mich letztens wieder ein bisschen damit befasst habe, welche Stundenpläne meine Schüler und Schülerinnen so haben, und wie viel Zeit sie eigentlich in der Schule verbringen und wie viel Zeit sie dann noch mit Hausübungen zu Hause sitzend verbringen, nämlich angesichts dessen, dass ich jetzt wieder Erlebniserzählungen unterrichte in zwei Klassen und das Gefühl habe, die Kinder erleben zu wenig. Also ganz stark bemerkt, dass bei vielen bei der Aufforderung beschreibe etwas, dass du in den letzten Wochen erlebt hast eine große Verzweiflung entsteht und sie dann fragen, ob

sie nicht irgendeine Fernsehsendung beschreiben dürfen, oder wenn das nicht, dann ist es irgend ein Vorfall in der Schule. Deswegen habe ich jetzt am Anfang von den Einheiten zur Erlebniserzählung habe ich als Hausübung gegeben, erlebt etwas, quasi. Und würde ja am liebsten alles was Übung betrifft in der Schule machen und als Hausübung nur irgendwelche experience, irgendwelche Erfahrungsdinge geben, wo sie Leute befragen müssen, sich was anschauen müssen, wohin gehen müssen, was auch immer, und nicht an ihrem Schreibtisch auch noch zu Hause sitzen. Das wäre mein Ideal, geht aber leider nicht so, angesichts des Stoffs, den ich durchzubringen habe, und angesichts der Stundenanzahl, die ich mit den Schülern und Schülerinnen hier in der Schule verbring. Ja, also das hätte ich gerne noch anders, aber ich kann schon ein bisschen, und ich gehe auch schon ein bisschen in die Richtung, wo es geht, mehr Erlebensräume frei zu machen und Erlebensansätze zu bieten und aufzutragen auch, zum Teil durchaus auch gegen den Willen der Kinder die natürlich durchaus gerne in der warmen Stube sitzen, als immer nur die Schreibaufgaben zu geben.

89. I: Und hast du auch das Gefühl, dass dieses Umdenken, dass bei dir passiert ist, also Hausübungen bewusster zu geben und wirklich vielleicht auch als Übung zu sehen, also für die, die mehr Übung brauchen, dass die mehr Übung bekommen. Hast du auch das Gefühl, dass das bei deinen Schülern und Schülerinnen auch so wahrgenommen wird?
90. F: Zum Teil durchaus. Also ich merke es zum Beispiel eben dadurch, dass ich ja diese/ ich habe jetzt gerade ganz viele Schularbeiten und habe vor jeder dieser Schularbeiten diese zwei Wochen mit Vorschlägen für freiwillige Übungen gegeben. Da sind in letzter Zeit wesentlich mehr gekommen als früher, und wenn ich dann eine Rückmeldung zurück geschickt habe, dann sind zum Teil auch Antworten darauf gekommen, die auf eine Weise einen Respekt und ein Wohlwollen gegenüber dieser Rückmeldung gezeigt haben, die ich sonst gar nicht gewohnt war. Und auch ein Wahrnehmen und Aufnehmen dieser Rückmeldung. Zum Teil habe ich ja sonst das Gefühl, das liest man und wirft es in die Ecke. Also ja, kann ich mir zumindest durchaus einreden, dass das vielleicht einen Effekt gehabt haben könnte.
91. I: Du hast jetzt auch gesagt, dass dir diese Sachinformation, also gerade diese juristische Sachinformation geholfen hat, um dich quasi abzusichern bei den Eltern, du hast da jetzt noch nicht, quasi/
92. F: Darüber haben wir jetzt noch gar nichts geredet, ja.
93. I: Wie, also, warum nur bei den Eltern, ist das bei den Schülern überhaupt nicht präsent oder relevant? Das Absichern?
94. F: Naja, hm. Sagen wir so. Dadurch dass ich ja, jetzt komme ich schon wieder mit dem Gerechtigkeitsempfinden, dadurch dass ich immer versuche, das was ich tue zumindest vor mir selbst zu rechtfertigen und auch den Schülern und Schülerinnen auf eine Weise erklär, dass ihnen klar ist, wieso ich das tue, und das nicht einfach nur, so ist es und mach das, sonst kriegst du die, jenes, passiert, habe ich das Gefühl, sehr wenig Rechtfertigungsdruck zu haben von den Schülern, weil ich das einfach selbstverständlich tue bei jeder Gelegenheit und immer wo ich es für notwendig erachte, rechtfertige ich mich, bevor mich irgendjemand, nicht aus Angst, dass mir irgendjemand, sondern bevor es überhaupt zur Frage geht, weil ich möchte, dass das verstanden wird und weil ich auch in jedem Aspekt des Unterrichtes möchte, dass die Schüler Schülerinnen verstehen, wieso das jetzt passiert. Ist mir einfach wichtig. Dadurch ist auch immer eine recht offene Diskussionsatmosphäre was solche Dinge betrifft in den Klassen auf diesbezügliche Fragen, Proteste und dergleichen immer

eingehere und auch nicht eingeschnappt reagiere, weil jemand meine Entscheidung oder dergleichen in Frage stellt. Es ist manchmal dann doch der Fall, dass dann eben Eltern kommen, die die ja nicht so mitbekommen, und bei denen die Begründungen die ich für mein Handeln, meine Rückmeldungen und dergleichen biete ja nicht immer voll inhaltlich ankommen, logischerweise. Da kommt es dann öfter zu, ich möchte jetzt nicht sagen Konflikte, ich bin kein Konfliktmensch, aber zu Diskussionen eben, gerade, muss ich jetzt allerdings auch sagen hier, in [Stadt B] das habe ich auch in, einerseits im Austausch mit Kollegen Kolleginnen mitbekommen, andererseits habe ich auch schon an anderen Orten Praktika gemacht und habe in [Stadt C] einige Zeit unterrichtet, und in [Stadt D]. Und hier hat man dann doch relativ viele, zum Beispiel Akademikereltern, die ein sehr großes Vorwissen haben und dadurch gewissermaßen auch freier sind darin, meine Entscheidungen und Vorgehensweisen und dergleichen in Frage zu stellen, was zum Teil auch durchaus fruchtbare und interessante Gespräche werden, selten auch länger anhaltende Konflikte. Aber darauf habe ich das Gefühl, muss ich mich einlassen und da muss ich meine Position auch auf gewisse Weise auch verteidigen, weil die Schule nicht nur ein Dienstleistungsinstrument an den Eltern ist, in meinen Augen. Und da ist es eben bei einigen/ bei einigen Dingen bin ich dann sehr froh, wenn ich da auch ein bisschen auf die Gesetze pochen kann gegenüber den Eltern. Gegenüber den Schülern brauche ich nicht auf die Gesetze pochen, weil da kann ich begründen und kann ich quasi die pädagogische Begründung bringen, die den Schüler Schülerinnen zum Teil auch einsichtiger ist als den Eltern, offenbar. Manchen Eltern, ich pauschalisiere jetzt ganz schrecklich, ja. Aber wie gesagt, das ist für mich doch sehr angenehm, und ich hatte in meinem ersten Unterrichtsjahr, vielleicht bin ich davon traumatisiert, einen Konflikt mit einer Mutter und ihrem Klüngel, die auf diverse, eher untergriffige Arten dann auch mich angegriffen haben. Es war dann im Endeffekt völlig substanzlos in Wirklichkeit die ganze Diskussion, und wir haben das dann auch halbwegs friedlich beilegen können, aber es hat mich in meinem ersten Unterrichtsjahr halt dann doch ziemlich verunsichert, dass ich da derartigen Angriffen ausgesetzt bin und dadurch ist alles, was ich quasi zur Untermauerung meines Bauchgefühls in der Hand habe, ist mir immer sehr recht.

95. I: Du hast jetzt gesagt, du warst da sehr ausgesetzt dem Gegenüber. Das war an einer anderen Schule?
96. F: Nein, das war an dieser Schule und das war/ Gut, ich kann es kurz zusammenfassen. Es hat eine Mutter einer Schülerin entschieden, dass ihre Tochter im Englischunterricht bei mir zu wenig lernt, und hat von dieser Ansicht auch andere Eltern davon überzeugt, und hat dann einen Elternrat einberufen und die haben dann gemeinsam ohne mich jemals kontaktiert zu haben im Vorhinein, einen Brief an die Direktion aufgesetzt in dem gefordert wurde, also ein Forderungskatalog aufgestellt wurde, was sich alles in meinem Englischunterricht zu ändern hat, widrigenfalls sie die Unterstellung der Englischgruppe an eine andere Lehrperson fordern oder so, was natürlich nicht in ihrem Ermessen liegt, dergleichen zu fordern, aber sie haben es halt getan. Und dieser Brief wurde mir dann auf Umwege durch eine andere Schülermutter zugetragen und das war für mich doch ein ziemlicher Schreck, dass [es] da dergleichen Umtriebe gibt.
97. I: Und wie war da, sag ich jetzt einmal, die Unterstützung vom Kollegium oder auch vom Direktor?
98. F: Ja, vom Kollegium insgesamt halt. Ja, es gab nicht viel zu unterstützen, und also, von der Seite des Kollegiums weil ja Kollegen Kolleginnen damit ja größtenteils nicht wirklich etwas zu tun hatten. Mit dem Klassenvorstand von der betroffenen Klasse hatte

ich sehr guten Kontakt und er hat mich insofern wieder ein bisschen beruhigt, als er mir ein paar Fälle aufgezählt hat, in denen die selbe Schülermutter auch andere und auch älter gediente Kollegen Kolleginnen auf ähnliche Weise kritisiert hat. Wobei ich ja mit Kritik kein Problem habe, mir war nur die Art der Vorgehensweise irgendwie höchst unangenehm. Und von Seiten der Direktion haben wir dann ein Dreiparteiengespräch anberaunt mit dem Elternvertreter, stellvertretenden Elternvertreter der Klasse, dem Direktor und mir und haben dann dort das im Wesentlichen wie gesagt so im Endeffekt eh friedlich beigelegt, und geklärt, was so die Wünsche und die Missverständnisse und die verschiedenen Ansichten sind, und ich habe klar gestellt, wo ich mit den Ansichten der in diesem Brief angelegten Ansichten überhaupt nicht übereinstimmen kann und wo ich bis zu einem gewissen Grad entgegenkommen kann und habe eben betont, dass ich diese Art der Vorgehensweise nicht in Ordnung finde und dabei haben wir es dann im Wesentlichen auch belassen.

99. I: Das heißt, die, sage ich jetzt einmal pauschal gefasst, die Schule stand da schon hinter dir?
100. F: Ja, also ich habe mich jetzt von schulischer Seite und gerade von der Direktion überhaupt nicht irgendwie angegriffen oder dergleichen gefühlt, nein, im Gegenteil. Es war jetzt auch nicht so, dass es gleich geheißen hätte, darauf brauchen Sie nicht acht zu geben, das sind nur irgendwelche aggressiven Eltern, so war es auch nicht, aber schon so, dass ich das Gefühl hatte, ich kann da einfach meine Position darlegen ohne jetzt von zwei Seiten unter Druck zu stehen, quasi.
101. I: Wow, was für eine Erfahrung.
102. F: Ja, muss man durch.
103. I: Hoffentlich nicht.
104. F: Seither fürchte ich mich nicht mehr vor Eltern, weil ich das Gefühl habe, ich habe das Schlimmste schon erlebt.
105. I: Ja, in diesem Sinne, ein gutes erstes Jahr. Erfahrungsreich. Ja, genau. Kommen wir wieder vielleicht zurück zum Kurs. Gab es irgendwelche Elemente, die du sagst, die waren jetzt nicht hilfreich?
106. F: Der erste Tag.
107. I: Vielleicht nutzlos?
108. F: Naja, wie gesagt, es wären einige Dinge geplant gewesen, die jetzt für mich nicht so hilfreich gewesen wären. Ich habe erst vor relativ Kurzem an der Universität einen Kurs zur Prüfungstheorie und Prüfungsdesign und dazu hätten wir dann noch einiges arbeiten können, und haben dann aber wie gesagt eben gemeinsam beschlossen, dass wir es nicht tun. Und sonst? Der Vergleich von Lehrwerken wäre auch einmal angedacht gewesen. Die Referentinnen haben eine Menge an interessanten und auch uninteressanten weil unbekanntem Lehrwerken mitgebracht, die wir vergleichen hätten können, wo wir kurz dann überlegt hätten, ob wir das tun sollen und uns dann auch dagegen entschieden haben, da habe ich dann insofern noch was davon gehabt, als ich mir dann in der Pause einiges angeschaut, einige Dinge notiert habe, und halt, ja, da die Sammlung an Büchern einfach nochmals genutzt habe.
109. I: Ja, dann möchte ich einfach gerne zum generellen Berufsleben als Lehrer kommen.

Welche Dinge würdest du jetzt sagen machen es ein bisschen schwerer oder schwieriger oder fordern dich besonders?

110. F: Hm.
111. I: Also wenn es geht auch vielleicht auf den Englischunterricht bezogen, oder auch generell.
112. F: Mh. Korrekturarbeiten haben wir schon besprochen.
113. I: Ja, kannst du gerne sagen.
114. F: Ist bei einem Hauptfach immer sehr viel. Ich bin, habe ich das Gefühl, schon ein recht schneller Korrigierer, trotzdem wird es mir manchmal zu viel, ganz einfach physisch die Stapel, die ich dann mit mir nach Hause trage und dergleichen. Ich mein, ich weiß da kann man mit anderen Lösungen, mit Zettelwirtschaftshausübungsfoldern und dergleichen abhelfen, aber das will ich eigentlich noch weniger. Ansonsten, naja, was das Leben als Lehrer in einem Sprachfach, das Hauptfach ist, wo man also sehr, mit den gleichen Schülern und Schülerinnen sehr viel Kontakt hat, das ganze Schuljahr über, ist dann schon auch immer wieder sozial anstrengend, weil ich halt doch merke, dadurch dass ich halt auch einfach ein eher gesprächs- und diskussionsbereiter Lehrer bin, und mich bemühe nicht übermäßig viel abzuwürgen, was jetzt an Kommunikationsbedürfnissen da entsteht im Unterrichtskontext, dass ich mich dann manchmal doch ein bisschen als Elternersatz oder dergleichen fühle und zu Hause mir Mühe geben muss, ich meine, ich habe da schon ein bisschen eine Praxis darin, dass es dann doch immer wieder eine Mühe ist, da raus zu steigen und davon weg zu gehen und mir klar zu machen, nein, es sind nicht meine Kinder, gewissermaßen. Also es ist jetzt nicht in allen Fällen und nicht mit allen Klassen so, aber gerade bei Englischgruppen die dann manchmal kleiner sind und mit denen man dann einmal ein Theaterprojekt macht oder so, ist es dann halt schon so, dass man dann für einige, die es vielleicht zu Hause nicht so nett haben, der Ersatzpapa ist. Das ist, sagen wir so, einerseits irgendwie schon auch was Nettes, wenn man das Gefühl hat, man tut da was Gutes so zu sagen, aber andererseits ist die/ Na ich formuliere es immer gern so, ich bin sehr gerne Lehrer, aber ich bin sehr ungerne Betreuer. Also ich unterrichte sehr gerne und ich bin von meinem Fach begeistert und davon, das Fachliche zu vermitteln und dergleichen, aber ich möchte gewissermaßen nicht/ Oder ich möchte nicht, nein. Ich fühle mich einfach nicht so wohl, wenn ich dann Freizeitbetreuer quasi dann auch noch bin. Ja, das war jetzt ein bisschen konfus, und eigentlich zwei völlig verschiedene Themen, aber ja. Also es ist eben einerseits das soziale und andererseits/
115. I: Ja, ich glaube, wenn ich es vielleicht so zusammenfassen kann, ich glaube, worauf es hinausläuft ist, dass du Lehrer bist. Und beim Lehrer ist einfach keine, sagen wir jetzt, Erziehung außerhalb der Schule mitgedacht oder so.
116. F: Ahm, naja, könnte man sich darüber streiten, inwiefern das organisatorisch, also vom schulorganisatorischen und von den sich ändernden Einstellungen gegenüber der Schule von Elternseite auch her gegenüber tatsächlich nicht mitgedacht ist, weil ich habe das Gefühl, dass es immer mehr mitgedacht wird in Wirklichkeit, und auch vom sich verändernden Fächerkanon und den verschiedenen Bildungsaufträgen die im Lehrplan drinnen stehen, ist ja ganz vieles davon ganz eindeutig Erziehungsarbeit, und ich möchte eigentlich nicht sagen, zugemutet, aber zugetraut wird und an/ nicht angedreht, ange/ angeraten, nein, das Wort fällt mir nicht ein, es gibt ein schönes Wort, aber/

117. I: Ja, ich glaube, es sollte bei der Wertebildung irgendwie bleiben, und es sollte ums Kind gehen, und die Persönlichkeit zu bilden und nicht die Probleme, die vom Elternhaus mitkommen in der Schule zu thematisieren, weil es vielleicht zu Hause keinen Platz gibt dafür.
118. F: Ja, wobei auch schon die Anforderung, die Persönlichkeit zu bilden, finde ich ganz wichtig und stehe ich völlig dahinter, aber wenn man es sich so überlegt, ist auch die Anforderung gleichzeitig Sprachkompetenz zu vermitteln und eine Persönlichkeit zu bilden, eigentlich nicht verwandt, oder verwandt vielleicht, aber nicht das gleiche, also das sind dann schon eigentlich zwei sehr unterschiedliche Anforderungen, die da zu bewältigen sind. Natürlich tue ich das, und natürlich will ich das, und es ist in Wirklichkeit auch mein Hauptziel, um es so zu sagen, also wenn es, mir fällt jetzt kein konkretes Beispiel ein, aber wenn es eine Situation gäbe, in der die Sprachkompetenz, der Wert der Sprachkompetenz darunter leiden würde, dass ich irgendeine Art der Persönlichkeits/ oder irgendeine Aktion, die die Persönlichkeitsentwicklung fördert, den Vorzug gäbe, dann würde ich das natürlich sofort machen. Also, ich bin Sprachlehrer, aber ich bin halt Lehrer.
119. I: Ja, also Persönlichkeitsentwicklung finde ich gehört dazu, allerdings glaube ich, wo es dann ins Therapeutische/
120. F: Therapeutische, Erzieherische hinein geht.
121. I: Ja, das sollte vielleicht/
122. F: Auch da hatte ich letztens einen Streit mit Eltern, die gemeint haben, ich soll doch ihren Sohn ein bisschen zur Ruhe bringen und darum sollte doch ich mich bitte kümmern, dass der sich besser konzentrieren kann und ja, sich ein bisschen besser beherrschen kann, weil das geht ja so nicht. Da habe ich gesagt, ja stimmt, das geht ja so nicht, aber/
123. I: Die Aufgabe liegt da woanders.
124. F: Ja.
125. I: Aha. Ja, also du hast jetzt gesagt, die Dinge die dich, sagen wir einmal, ein wenig belasten oder ein bisschen das Leben schwieriger machen, sind die vielen Korrekturarbeiten beziehungsweise auch die Erziehungsaufgaben, die dir da zugeschrieben/
126. F: Erziehungsaufgaben, die mir da unter der Hand übertragen werden, ja.
127. I: Gibt es sonst noch irgendetwas, im Bezug auf Unterricht, auf die Schule, aufs Kollegium, auf die Eltern, et cetera, Schüler und Schülerinnen?
128. F: Ja, die immer, ab und zu einmal wiederkehrenden Diskussionen mit Eltern habe ich erwähnt. Mit dem Kollegium fühle ich mich äußerst wohl. Manchmal so unter Kollegen bin ich sozial nicht allzu fähig, das weiß ich von mir und das wissen inzwischen auch alle von mir, aber es wird mir nicht übel genommen und, hoffe ich, ist mein Eindruck. Und die Schule hat einen Heißgetränkeautomat, das macht sie für mich zu einem angenehmen Arbeitsplatz, das ist eines meiner wichtigsten Kriterien. Ja, sonst, außer der Pausenglocke, die schrecklich ist, fiele mir eigentlich nichts ein, also ich habe meinen Beruf eigentlich sehr gern.
129. I: Du hast gesagt, im Kollegium fühlst du dich wohl, was passiert denn im Kollegium?

Du hast auch schon vorher den Austausch über Schüler und Schülerinnen erwähnt, et cetera. Gibt es so etwas wie Materialienaustausch oder bei, sagen wir einmal, schwierigen Schüler Schülerinnen, Themen, Problemen, et cetera Zusammenarbeit?

130. F: Ja, also Materialienaustausch ja. Bei mir hauptsächlich mit den Kollegen Kolleginnen die rund um mich sitzen, weil das einfach am einfachsten ist, und da sieht man, was die gerade auf ihren Tischen haben.
131. I: Ist das Deutsch oder Englisch?
132. F: Beides. Also ich habe eine Englischkollegin gegenüber von mir, einen Deutsch- und Englischkollegen schräg gegenüber, eine andere Englischkollegin auf der anderen Seite, Deutschkollegin direkt neben mir, also alles.
133. I: Und wie passiert dieser Austausch?
134. F: Naja, man sieht was die anderen Leute am Tisch liegen haben und sagt das will ich auch haben im Wesentlichen. Ja, oder reden einmal, ich habe gerade eine zweite Klasse, bin gerade bei diesem oder jenem Thema, was würdest du da machen, hast du da vielleicht etwas. Oft auch, wenn ich supplieren gehen muss, spontan in eine Englischklasse, dass ich dann die Kollegen Kolleginnen herum frag, habt ihr etwas, und dann ist das so toll, dass ich es in meinem eigenen Unterricht auch verwende. Dann haben wir einen Englischmaterialienkasten mit Büchern, Unterrichtsvorbereitungen, CDs, dergleichen, der praktischerweise direkt hinter meinem Arbeitsplatz ist. Das ist also eher die abstrakte Weise des Materialienaustausches, die ich auch manchmal nütze, und/ Da war noch eine ganz andere Frage, die nichts mit dem Materialienaustausch nichts zu tun gehabt hat, was war das?
135. I: Also wie mit Problemen, beziehungsweise mit Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen et cetera/
136. F: Ach ja genau, einzelne Schüler, Probleme, Klassen, dergleichen, ja.
137. I: Ob es da Unterstützung, Hilfe, et cetera gibt.
138. F: Absolut. Also, das findet ja dann meistens weniger unter Fachkollegen -kolleginnen statt, sondern halt mit den anderen Lehrern Lehrerinnen der Klasse, und da gehe ich ganz oft auf andere zu und gehen auch andere oft auf mich zu, einfach um uns auszutauschen über eben einzelne Schüler die gerade ein Problem darstellen oder Probleme haben, über Klassen, ja also, wir haben auch, wenn es notwendig ist, ab und zu einmal Klassenkonferenzen, musste ich erst letztens eine fordern. Was dann auch im Wesentlichen eigentlich ein gemeinsames Raunzen ist, aber das ist einerseits befreiend und erleichternd, weil man weiß, man ist nicht der einzige, der dieses Problem hat und es liegt vielleicht dann doch nicht nur an einem selbst, und andererseits suchen wir dann eben doch auch gemeinsame Wege und Möglichkeiten, mit Leuten umzugehen. Zum Teil gibt es Schüler, deren Untrieben man ja nur gemeinsam dahinterkommt, haben wir letztens festgestellt, dass einer, der zu allen einzelnen Lehrern immer unglaublich nett war, und wenn man dann ein bisschen korreliert hat, was er so sagt und tut und mit anderen über andere sagt, kommen da Abgründe zu Tage, die schlimmer nicht sein könnten. War unpraktisch, weil sie direkt nach dem Elternsprechtag, nachdem wir alle Kollegen unisono der Mutter von diesem Jungen ein hervorragendes Zeugnis ausgestellt haben. Ja, aber das findet statt und ist sehr hilfreich und sehr nützlich, also da habe ich auch nicht das Gefühl, dass ich irgendwo auf taube Ohren stoße oder mit meinen Problemen alleine stehe, ganz und gar nicht.

139. I: Okay. Genau. Ahja, dann würde mich noch interessieren, weil du ja auch Englisch unterrichtest, aber habe ich das richtig verstanden, eher in der Unterstufe oder auch in der Oberstufe.
140. F: Nur in der Unterstufe derzeit.
141. I: Dann weiß ich nicht, wie relevant das ist, aber hast du schon einmal in der Oberstufe auch unterrichtet?
142. F: Suppliert.
143. I: Suppliert. Na, die Frage bezieht sich nämlich auf dein eigenes Umgehen mit dieser Sprache, beziehungsweise dein eigenes Sprachniveau, wie sehr du da empfindest, dass das manchmal dann doch sehr gefordert wird und du vielleicht da Unterstützung bräuchtest oder so.
144. F: Manchmal fallen mir Vokabeln nicht ein. Das muss ich ganz offen zugeben, und das wissen meine Schüler und Schülerinnen auch, und sie haben sich inzwischen auch damit abgefunden, dass ich nicht immer völlig allwissend bin, aber ansonsten habe ich eigentlich weder eben in der Unterstufe noch ab und zu wenn ich in der Oberstufe suppliere und auf Englisch Stunden halte, eigentlich auch da nicht wirklich das Gefühl, dass ich groß anstehe kommunikativ. Wie gesagt, bei Fachvokabular oder wenn dann irgendwelche ganz schrägen Fragen kommen, dafür haben wir einen Computer in jedem Klassenzimmer stehen, dass man nachschlagen kann, oder ein Wörterbuch dabei, und das sehe ich auch überhaupt nicht als Schande an. Ich weiß, es gibt Kollegen Kolleginnen, die das anders sehen. Ich habe einmal eine Praktikumsstunde gehalten bei einer Betreuungslehrerin, die mich danach völlig zur Schnecke gemacht hat, weil ich ein Wort nachschlagen musste während der Stunde, was ich nicht eingesehen habe und bis heute nicht einsehe. Aber so, es ist bei mir so, dass ich auch zu Hause, meine Frau hat längere Zeit in Irland gelebt und wir verständigen uns circa zur Hälfte auf Deutsch und zur Hälfte auf Englisch, dadurch fühle ich mich auch überhaupt nicht kommunikativ gehemmt, wenn es um das Verwenden des Englischen geht.
145. I: Kannst du dir vorstellen, dass das, keine Ahnung, in zwanzig Jahren von jetzt an, dass das anders sein wird, beziehungsweise, wie siehst du dich dort hinkommen? Also, glaubst du, dass, sagen wir einmal, die Sprachförderung, deine eigene Sprachförderung dein privates Interesse sein muss oder deine private Aufgabe ist, oder sollte das von anderer Seite gefördert werden, im Rahmen von Fort- Weiterbildung, et cetera?
146. F: Ja, das ist eine sehr gute Frage. Ja. Sagen wir so, ich gehe davon aus, dass ich in zwanzig Jahren entweder in Seattle oder im nördlichen England lebe, insofern wird sich das sowieso aufdrängen oder das Problem gar nicht erst stellen, aber so prinzipiell gedacht, wäre/ Ja, also sagen wir, abstrakt überlegt fände ich es natürlich eine gute Idee, für Englischlehrer und Englischlehrerinnen irgendeine Art von, möglichst auch verpflichtender, kontinuierlicher Sprachförderung anzubieten oder eben auch verpflichtend zu machen. Da ich aber, wie soll ich das/ Ich kann es mir nur praktisch nicht vorstellen, wie das funktionieren sollte, weil meiner Ansicht nach die einzige plausible Art, diese Sprachförderung tatsächlich so zu machen, dass es dem Lehrer und den Schülern etwas bringt, ein längerer Aufenthalt in einem englischsprachigen Land sein müsste, und das kann man niemandem aufoktroyieren, das wäre lebensplanungstechnisch fatal. Also, ich habe das Glück, dass meine Frau mit meinen Auswanderungsplänen sehr mitfiebert, gewissermaßen, aber das sehe ich sonst nicht wirklich als zumutbar, und ansonsten, ja, wäre schon sinnvoll. Und wenn ich irgendeine

Weise wüsste, oder mir jemand etwas sagen würde, wie das anzustellen wäre, sofort, und ich würde es auch für mich selbst sicher in, was weiß ich, in fünfjährlichem Abstand als Auffrischung oder dergleichen oder Realitycheck gerne in Anspruch nehmen. Ja, ist durchaus ein bisschen ein Mangel. Wüsste ich jetzt auch nicht, wie man dem beikommen würde.

147. I: Na gut, jetzt haben wir schon über die negativen Sachen quasi im Berufsleben, Berufslehrleben geredet. Was sind denn die positiven? Was macht dich glücklich als Lehrer, gibt dir Energie?
148. F: Was macht mich glücklich? Viel eigentlich. Ich habe vorhin das Therapeutische und Erzieherische erwähnt als negativen Punkt, ich muss es aber zum Teil durchaus auch als Positivpunkt erwähnen, weil ich ja mit meinen Schüler Schülerinnen doch auch bis zu einem gewissen Grad mitlebe und mich dann daran freuen kann, wenn dann aus denen etwas wird. Ich meine, nicht, dass sie davor nichts wären, aber wie sie halt sich entwickeln, das ist ganz stark etwas Schönes. Auch zu sehen, wie das, was ich unterrichte Früchte trägt. Wie die Fertigkeiten die Wurzeln schlagen, sich entwickeln, was werden, und ich dann in der dritten Klasse auf einmal mit Texten und Gesprächen in der Fremdsprache konfrontiert werde, die ich mir in der ersten nie vorstellen hätte können, dass das irgendwann einmal noch so wird. Gerade auch, wenn ich das Gefühl habe, dass ich es schaffe, schwierige Schüler wohin zu bringen, weil die guten Schüler, gut, an denen freue ich mich natürlich auch, weil von denen bekomme ich Texte, die mir Spaß machen, zu lesen. Das ist sicher einer der Gründe dafür, dass mir Sprachenlehrer sein immer noch so gut gefällt und wahrscheinlich auch immer so gefallen wird, dass ich einfach wirklich gerne Texte lese und auch viele Texte, die ich bekomme, nicht nur pädagogisch interessant finde, sondern einfach auch als Selbstschreibender inspirierend oder, ich sage es ungern, unter Anführungszeichen, literarisch interessant finde und das finde ich einerseits sehr nett, das ist, wo mir die Begabteren quasi Freude machen, und die die sich schwerer tun können mir insofern Freude bereiten, als ich dann tatsächlich sehe, wenn da einen Fortschritt ist, dann ist das nicht zuletzt etwas, das ich gemacht habe. Und, also, ein bisschen so die eigenen Werke zu sehen. Dann auch wieder ein Grund warum ich über diese konkrete Schule hier sehr froh bin, ist dass es hier sehr willkommen, sehr gefördert wird und auch sehr leicht ist, Projekte diverser Art auf die Beine zu stellen, und ich bin kein Freund des Schritt für Schritt unstrukturiert durch das Schuljahr Stolperns, sondern ich mache gerne irgendwann im Frühling ein größeres Projekt, dieses Jahr ist es die Nacht der Talente, wo ich meine Kreativitäten auch einmal ausleben kann, wo halt eine größere Arbeit da ist, bei der ich dann auch ein größeres Resultat sehe, also wenn das mit Bühne zu tun hat, dann stellt es mich auch wieder emotional zufrieden, solche Dinge. Auch zum Beispiel, auch in der Hinsicht, die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen, dass es da zum Beispiel jetzt wieder so ist, dass ich beim Oberstufentheater gefragt worden bin, ob ich für das Theaterstück Akkordeon spiele. Nicht, dass ich gut Akkordeon spielen könnte, aber ich tue es halt gerne. Und dass da diese Art von Zusammenarbeit, und diese Art von ja willst du einmal das machen, magst du vielleicht ein Libretto für das Musical schreiben, und so weiter, passiert, dass ich einfach mich als, einerseits als Person und künstlerisch interessierter Mensch willkommen und gefragt und gefordert fühle, und andererseits einfach, dass es die Gelegenheit gibt, die ganzen Dinge auszuleben. Dann, was noch? Ja, die Arbeitszeiten. Ich bin ein Familienmensch. Ich bin sehr gerne sehr viel bei meiner Familie, auch wenn ich dann zu Hause sitz und korrigier und meiner Frau daraus vorlese und mein Sohn inzwischen auf meinem Fuß Hoppa Reiter spielt ist mir das um so vieles lieber als ein nine to five Job wo ich halt die meiste Zeit wo anders bin. Also

das ist mir schon sehr recht, dass das ein Beruf ist, in dem ich vieles von der Arbeit ziemlich flexibel von zu Hause erledigen kann.

149. I: Das heißt, wenn es dann zur Ganztagschule werden würde?
150. F: Ja, ich würde es ertragen, aber ich fände es nicht so toll. Für mich. Ja, vom Prinzip her sehe ich völlig ein, wieso die Ganztagschule gerade vom lehrerdienstmäßigen eine gute Idee wäre, schon allein wegen Ansehen in der Bevölkerung und dergleichen. Dass man endlich, dass das auch so wahrgenommen wird als hätte man einen richtigen/ Als hätte man, der Irrealis ist hier völlig fälschlicherweise eingesetzt. Dass man so wahr genommen wird, dass man einen richtigen Beruf hat, bei dem man eine benennbare Anzahl von Stunden an einem Arbeitsplatz verbringt, weil diese Unbenennbarkeit und diese zuteil tatsächlich einfach Unzählbarkeit der Korrektur und Vorbereitungs- und Nachbereitungsstunden, dass die ein Problem darstellt in der öffentlichen Wahrnehmung des Lehrberufs, und damit natürlich über Feedbackschleife dahingehend welche Leute sich dann entscheiden, Lehrer zu werden und so weiter, das sehe ich schon sehr stark. Das bekomme ich aus Bekanntenkreisen mit, diese Frage von, was, du musst nur einundzwanzig Stunden arbeiten. Und solche Dinge.
151. I: Mhm. So viele stehe ich in der Klasse.
152. F: Ja genau.
153. I: Ist dann Vor- und Nachbereitung, die da noch dazukommt.
154. F: Ja. Aber, ja, und ich habe nichts gegen einen grundlegenden Umbau des Schulsystems zu einer Ganztagschule, die es zum Beispiel eben auch möglich macht, dass für die Schüler und Schülerinnen wie gesagt alle Übungen in der Schule statt finden und die Freizeit tatsächliche Freizeit ist, weil das finde ich ein sehr großes Problem, dass es/ Ich als erwachsener Mensch kann mir das recht gut einteilen, dass ich halt trotz meiner zu Hause Arbeit dann auch noch eine relativ gut nutzbare, bemessene Freizeit habe, aber dass Schülern und Schülerinnen zuzumuten, dass sie da das schwammige, es ist zwar irgendwie Freizeit, aber ich sollte auch Hausaufgaben machen Leben führen müssen zum Teil, und dann doch, ich will jetzt nicht kulturpessimistisch sagen weniger werdender, aber nicht immer unter allzu guter, elterlicher Strukturierung. Das sehe ich als riesiges Problem an, und das sehen auch die Schüler und Schülerinnen als großes Problem, und das höre ich von vielen, diesen Mangel an einer tatsächlich klar als freie Zeit definierten Freizeit, weil es immer Hausübungen gibt und immer dann Hausübungen über mehrere Tage, die man ja jetzt auch noch tun könnte, und die ganze Zeit hat man dieses Ziehen von, ja eigentlich sollte ich ja noch. In der Hinsicht wäre mir eine Ganztagschule auch sehr lieb, und wenn es dann auch noch Fachklassenräume gäb, na bitte. So weit kommt es in Österreich ja in absehbarer Zeit leider nicht.
155. I: Genau, dann eh schon fast die letzte Frage, und zwar, wenn du jetzt an derzeitige Weiterbildungsmöglichkeiten denkst, wie würdest du die Beschreiben, jetzt mit Adjektiven oder Phrasen, vielleicht so zwei drei Phrasen, Adjektive?
156. F: Mehr als ich jemals wahrnehmen kann. Also nämlich ernsthaft so viele, dass ich kaum den Überblick habe und manchmal auch mir einfach gar nicht die Zeit nehme, mir den Überblick zu verschaffen. Viel Interessantes dabei, einiges wo ich mich frage, wozu. Aber ja, das soll es auch geben. Und ja, also ich sehe keinen Mangel eigentlich, und ich bin ja selbst in der Hinsicht unfassbar nachlässig. Ich möchte jetzt nicht sagen faul, weil faul bin ich nicht, ich bin die ganze Zeit am Arbeiten, aber ich überwinde

mich nur selten, mir tatsächlich dann das Programm genau anzuschauen oder mich gar für eine Veranstaltung anzumelden, auch wenn sie noch so interessant ist. Vielleicht auch einfach deswegen, weil ich tatsächlich selbst sehr dazu neige, in meiner Alltagsarbeit so drinnen zu stecken, dass ich mir dann gar nicht vorstellen kann, da einen Tag rauszugehen und nicht die unfassbar vielen Dinge zu machen von denen ich glaube, dass ich sie ständig tun müsste.

157. I: Also ist das, quasi die Essenz von der Überwindung, also du hast gesagt, ich überwinde mich selten, warum ist das eine Überwindung einfach aus dem Arbeitsalltag rauszukommen.
158. F: Ja, das. Ja, also die Arbeit für ein zwei Tage ruhen zu lassen und tatsächlich es gut sein zu lassen und nicht zu schauen was könnte ich in diesen zwei Tagen alles unterrichten, korrigieren, vorbereiten statt mir jetzt, statt diesen Schritt zurück zu treten obwohl ich eben wie gesagt die Erfahrung gemacht habe, dass das etwas ganz Tolles ist. Statt diesen Schritt zurückzutreten und mir einmal aus Entfernung und in größerer Hinsicht etwas anzuschauen.
159. I: Hängt das jetzt auch mit der, sag ich jetzt einmal, Arbeit zusammen, die man dann in diesen Fortbildungen macht, also weil das ja eigentlich nicht so ist, dass man da nur hinget und einen Tag investiert sondern oft auch halt dann zur Reflexion, zur Kritik, zur Veränderung an sich selbst angeregt wird, dass das, sag ich einmal, zusätzliche Arbeit ist, die mehr Raum brauchen würde, die im normalen Arbeitsalltag vielleicht nicht Platz hätte?
160. F: Das könnte ich mir selbst irgendwie so tiefenpsychologisch durchaus zutrauen, dass ich davor vielleicht ein bisschen zurückschreke, aber wenn ich es mir so überlege mit meinen Erfahrungen, die ich mit derartigen Selbstreflexions- und Selbstveränderungs- und -umbauprozessen eigentlich habe, müsste ich eigentlich sagen nein, ich mag das. Aber wie gesagt wir kommen jetzt in Gebiete der Selbsteinschätzung hinein, also bewusst würde ich sagen, nein, eigentlich nicht, eigentlich ist es eher der konkrete Zeitverlust, aber, wie gesagt, zutrauen würde ich es mir schon auch, dass das vielleicht mitspielt.
161. I: Wie sieht es dann bei dir mit Wochenenden aus, also sind die Wochenenden zwei Tage frei oder sind die Wochenenden durchgearbeitet mit ab und zu Familienzeit?
162. F: Naja. Es kommt darauf an. Wenn Schularbeiten sind, gerade viele, so wie jetzt, dann muss ich auch an den Wochenenden immer einiges an Zeit für Arbeiten frei stellen. Ich bin prinzipiell auch niemand, der jetzt allzu scharfe Grenzen zieht, zwischen Arbeit und Freizeit, weil ich zum Beispiel bei Korrekturarbeiten es oft viel besser vertrage, alle zwanzig Minuten einmal drei Hefte anzuschauen und dann wieder etwas anderes zu machen, und dann wieder drei Hefte anzuschauen, also da lass ich manchmal meinen Alltag recht durchwachsen sein einfach auch weil es mit dem Familienleben oft besser zusammengeht. Bei meinem Sohn der dann oft gerne mal zehn Minuten eigenständig spielt und dann aber wieder mit mir sein will oder mit mir spielen oder spazieren gehen will, dadurch habe ich mir das auch ziemlich angewöhnt, meine Arbeit so ein bisschen schwammig in den Alltag hineinfließen zu lassen, und dann ist es bei mir besonders am Wochenende so, dass ich mir meine Tage oft drittel zwischen mit der Familie, wobei das falsch gesagt ist, weil ich bin bei allen diesen Dingen mit der Familie und im gleichen Raum und gemeinsam und oft in Zusammenarbeit, aber eben mit quasi ohne weitere Arbeiten mich mit meiner Familie beschäftigen, mich mit Schuldingen beschäftigen und mich mit meinen diversen außerschulischen Projekten, von denen ich unfassbar viele

habe zu beschäftigen. Also ich arbeite mit meiner Frau an einer Verlagsgründung und wir haben eine Papercrafting-Werkstätte. Also wir sind beide unter drei Anführungszeichen literarisch aktiv. Dadurch ist diese klare Grenze zwischen Arbeit und Freizeit bei uns eigentlich gar nicht so wirklich vorhanden. Wir verbringen unsere Freizeit gemeinsam arbeitend eigentlich, und ab und zu dann schneidet sie gerade Buchblöcke und ich korrigiere gerade Hausübungen zum Beispiel. Das kann man nicht so klar trennen.

163. I: Das heißt, ein richtiger Arbeitsstopp so auf das Schulische bezogen ist oft nicht präsent?
164. F: Ist eigentlich außer in den Sommerferien nicht präsent, nicht einmal in den Weihnachtsferien, die sind zu kurz dafür. Und es geht trotzdem irgendwie. Es hat mich noch nicht ausgebrannt, obwohl mir das einige prophezeit haben, wenn ich nicht diese völlig arbeitsfreien Tage einschiebe, dass das dann irgendwie mir psychisch und physisch schaden würde. Sehe ich nicht so.
165. I: Genau, das heißt, diese zwei bis drei Phrasen beziehungsweise Adjektive waren jetzt, auf Weiterbildungsmöglichkeiten bezogen, waren jetzt vor allem, dass es sehr viel ist und dass es auch interessant ist, aber unter anderem einige Dinge dabei sind, wo du sagst okay, warum braucht man das.
166. F: Genau.
167. I: Ja, dann, fällt dir noch irgendetwas ein zum Thema wo du dir denkst, das sollte man vielleicht bei dieser Fortbildung noch dazu wissen, oder irgendwie im ganzen Rahmen noch beachten. Also für mich, das ich vielleicht jetzt vergessen habe.
168. F: Hm. Ja, ein kleines Thema, das ich noch nicht angeschnitten habe, das wir kurz besprochen haben in der Fortbildung, das ich auch sehr wichtig finde, ist die Aufteilung der Unterrichtsstunde und die Tatsache, dass eine Fünfzigminutenstunde eigentlich pädagogischer Irrsinn ist, von der Aufmerksamkeitsspanne und zum Teil so vom Anliegen, von der Aufteilung des Stoffes und der Übungen her, aber vor allem von der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler und Schülerinnen. Also da ist eine Dreißig- bis Fünfunddreißigminutenstunde eigentlich psychologisch und pädagogisch wesentlich praktischer. Fand ich auch sehr interessant. Aber kann man auch nichts dagegen tun. Derartige Umstellungen können in Österreich nicht passieren, das würde Umstellungen im Dienstrecht nach sich ziehen und bei Umstellungen im Dienstrecht fürchtet sich die Lehrgewerkschaft wahrscheinlich zu Recht vor lohnmäßigen Verschlechterungen, also das kann nicht passieren. Aber schön wär es.
169. I: Na gut, das wäre es dann auch schon gewesen. Ich sage Danke.

Interview VII: Gabriele

1. Interviewerin: Perfekt, dann möchte ich zuerst einmal anfangen mit ein paar generellen Fragen, und zwar, hast du bis jetzt immer an der AHS unterrichtet, oder auch an der BHS?
2. Gabriele: Immer an der AHS.
3. I: Immer an der AHS. Und wie lange stehst du schon im Dienst?
4. G: Augenblick. Von, das ist erschütternd wenn ich das überlege, weil ich habe angefangen, fünfzehn Jahre.
5. I: Fünfzehn. Ist da die Zeit, wo du einen maternity leave genommen hast auch dabei, oder ist das exkludiert?
6. G: Das ist jetzt exkludiert.
7. I: Fünfzehn Jahre, okay. Und hast du an der Schule irgendwelche Rollen abgesehen von der Englischlehrerin, also irgendwelche organisatorischen Rollen?
8. G: Mhm. Ich habe bis vor einiger Zeit die Fachgruppe der Anglisten koordiniert, habe das aber jetzt zurückgelegt, das hat jetzt eine andere Kollegin, weil ich im Mittleren Management unserer Schule, wir haben diese M3-Ebene und ich arbeite dort im Pädagogischen Bereich des Mittleren Managements mit. Und ich bin Klassenvorstand, aber sonst eigentlich nichts im Moment.
9. I: Sonst nichts, das ist gut. Könntest du das Mittlere Management genauer erklären, was sind da die Aufgaben, was macht man da?
10. G: Das ist so, wir sind eine sehr große Schule und haben das, auch von den Werteeinheiten her jetzt einmal vorläufig, man wird sehen, wie sich das weiterentwickelt, zuerkannt bekommen. Es gibt in Wien meines Wissens acht AHS, die dieses Modell haben, und das schaut so aus, dass praktisch so etwas wie eine Ebene zwischen der Direktion und dem Lehrerkollegium eingezogen wurde, die für bestimmte Bereiche im Schulalltag, im Schulleben zuständig sind. Bei uns teilt sich das gesamte Mittlere Management in drei Bereiche, nämlich den pädagogischen Bereich, in den ich auch involviert bin, wir kümmern uns um diverse pädagogische Belange, wir organisieren pädagogische Konferenzen, Halbtage, schulinterne Lehrerfortbildungen, planen mit der Frau Direktor Dinge die die neue Reifeprüfung jetzt betreffen, also so der Fahrplan für die vorwissenschaftlichen Arbeiten, welche Klasse muss wann welches Training bekommen und so weiter. Ganz stark geht es da auch um die Bildungsstandards und natürlich um die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung, ja und um pädagogische Herausforderungen auch an unserem Standort. Es gibt dann noch eine Schiene von diesem M3-Projekt, die sich um Projekte an unserer Schule kümmern, also die arbeiten sehr serviceorientiert auch für die Lehrerinnen und Lehrer und unterstützen bei der Umsetzung, bei der Organisation, bei der Durchführung von Projekten aller Art, sage ich jetzt. Und es gibt die Dienstleistung bei uns im Mittleren Management, die sind ganz stark mit der Öffentlichkeitsarbeit beschäftigt, organisieren Dinge, also vom Tag der offenen Tür über den Jahresbericht, über die schulinterne Plattform, die wir haben für die verschiedenen Fachgruppen, also die sind praktisch im Dienstleistungssektor. Das ist dieses Mittlere Management bei uns.
11. I: Das heißt die drei Schienen, das sind das Pädagogische, die Projekte/

12. G: Und die Dienstleistungen, so nennen wir das, genau.
13. I: Du hast jetzt gesagt, dass ihr euch um die pädagogischen Herausforderungen kümmert an der Schule, geht es da um die pädagogischen Herausforderungen von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen, oder von Seiten der Schüler und Schülerinnen, oder was meinst du mit/
14. G: Sowohl als auch, sage ich jetzt. Also das umfasst sehr viele Bereiche, und wir versuchen natürlich, um etwas weiterzubringen, da gewisse Akzente und Schwerpunkte zu setzen, aber da geht es darum, dass wir uns überlegen müssen, wie wir beispielsweise mit unseren ORG-Klassen, die in der fünften Klasse anfangen und jetzt mit den Herausforderungen der standardisierten Reifeprüfung konfrontiert sind, aber zum Teil mit sehr geringen Vorkenntnissen kommen, wo wir wissen, dass wir die in vier Jahren auf Maturaniveau bringen, ist relativ schwierig. Die kommen oft mit extrem guten Noten, es betrifft jetzt vor allem das ORG, die kommen aus Mittelschulen, aus Hauptschulen, und dann ist oft der Einstieg oder der Umstieg auf die AHS relativ schwierig. Und das heißt, wir müssen versuchen, da Möglichkeiten und Konzepte zu entwickeln, wie man Schülerinnen und Schüler optimal fördern können, damit das auch funktioniert. Und was bei uns auch ganz ein massives Thema ist, das habe ich zuerst noch nicht gesagt, ist die Leseförderung, das fällt auch ganz stark bei uns in den pädagogischen Bereich rein. Weil ja, das kommt von oben, und das kommt auch deshalb, weil auch bei unserem Standort da der Bedarf extrem groß ist, weil wir da auch massiv davon betroffen sind, dass viele unserer Schüler und Schülerinnen bei den Lesetests nicht so gut abschneiden, wie sie abschneiden sollten, das heißt, wir sind als Schule gefordert zu schauen, dass wir die Kinder bei uns optimal fördern, um da auch eine Verbesserung zu erzielen, weil das natürlich ein massives Manko ist, wenn wir da versauen. Und an dem arbeiten wir halt stark, sehr stark, nämlich mit Fortbildungen am Haus für das gesamte Kollegium, mit einzelnen schulinternen Fortbildungen. Wir entwickeln auch gerade mit einer Kollegin von der PH ein Lesekonzept für unsere Schule, also für den Standort, damit im Regelunterricht in sämtlichen Klassen regelmäßig verschiedene Lesetechniken, -strategien und so weiter trainiert werden. Und ja, da werden jetzt gerade Möglichkeiten, Tools vorgestellt, mit denen wir arbeiten können, und natürlich halt ein Konzept für die ganze Schule, damit es auch wirklich stattfindet und vor allem damit es effizient und effektiv ist im Endeffekt. Das ist so der Plan.
15. I: Wow. Wahnsinn.
16. G: Ja, das ist viel. Aber wichtig und schon auch spannend.
17. I: Und du hast jetzt auch gesagt, es gibt schulinterne Fortbildungen für das gesamte Kollegium, und gibt es die auch nur für das Englischkollegium?
18. G: Ja, das ist bei uns im Prinzip so, jetzt war gerade etwas, wo wir eine schulinterne Fortbildung zum Lesen hatten, und die wird dann angesetzt im Rahmen eines pädagogischen Halbtages, also wo wir halt dann um zwei oder halb drei anfangen. Und da kommt dann extern jemand, eine Referentin, oder diesmal waren es dann zwei, und ja, da gibt es dann Workshops, wie auch immer. Einen allgemeinen Teil, meistens mit ein bisschen einem Input, und dann wird das sozusagen aufgeteilt, das sind gerade diese Dinge, wir haben jetzt auch relativ viel in Richtung VWA, also wenn jetzt die vorwissenschaftliche Arbeit kommt mit der neuen Matura, da gibt es auch eine schulinterne Fortbildung für das gesamte Kollegium, das heißt, da müssen alle dabei sein, und nachher gibt es noch zwei, die wir jeweils für ungefähr zwanzig interessierte

Kollegen und Kolleginnen anbieten, also im Haus jetzt. Und ganz massiv, also das ist bei uns auch in den letzten Jahren sehr verstärkt worden, und funktioniert eigentlich auch recht gut, ist dass sehr viel auf Ebene der Fachgruppen passiert, das heißt die haben dann Fachgruppensitzungen ohnehin, aber auch immer wieder die Möglichkeit, schulintern eine Fortbildung in Anspruch zu nehmen, das heißt, bei uns ist das sehr oft gewesen in der Fachgruppe der Anglisten, dass wir gesagt haben, okay, wir bräuchten zu diesem und jenem Thema/ möchten wir gerne arbeiten, und es wäre gut, wenn wir einen Referenten, einen Experten eine Expertin dabei hätten, und ja, dann sitzt die Fachgruppe und es kommt jemand dazu, und Thema, wir hatten eines, das mir eh noch in Erinnerung ist, zu Assessment zum Beispiel. Und das ist an sich eine Fachgruppensitzung, aber mit Fortbildungscharakter. Also jetzt nicht nur wir tauschen uns aus und schauen was ist, sondern wirklich mit einem inhaltlichen Schwerpunkt, in diesem Fall. Und das haben, eben, die Mathematiker haben jetzt gerade wieder einiges gemacht, weil sich viel ändert hinsichtlich der neuen Matura, und alle anderen auch, also da gibt es immer wieder auch Fachgruppensitzungen, dass die eben unter sich bleiben und arbeiten, weil jede Fachgruppe hat irgendwie einen Leiter oder eine Leiterin, die das irgendwie koordiniert. Und immer wieder auch kommen da Experten, Referenten dazu, und wir äußern praktisch einen Wunsch, wo wir den Bedarf sehen. Und das muss dann auch abgesegnet werden, dass der Referent dann auch finanziert wird und so, und dann arbeiten wir zu einem Schwerpunktthema.

19. I: Und wie kommt das generell an, also wirklich in den Fachgruppen beziehungsweise wie oft wird das über das Jahr verteilt gemacht?
20. G: Ich glaube das ist ein bisschen unterschiedlich, was die Fachgruppen betrifft. Das ist so, dass von uns von der Direktion schon auch gefordert wird, dass die Fachgruppentreffen regelmäßig stattfinden. Man muss es aber schon auch realistisch sehen, es sind ja auch viele anderen Teamsitzungen und Extras. Die Fachgruppen sitzen für sich als Fachgruppe auf jeden Fall zwei- bis dreimal im Jahr, aber jetzt ohne Fortbildungscharakter, die kommen dann meistens noch dazu. Also in Englisch haben wir meistens, ich sag ungefähr zwei SCHILFs im Jahr, und dann wahrscheinlich noch zwei bis drei Fachgruppensitzungen, so in diese Richtung. Und auch oft so kleine Untergruppen, ich kann mich erinnern, vor einigen Monaten hat eben ein Kollege von einer anderen lebenden Fremdsprache uns eine Möglichkeit vorgestellt, einen Schularbeitenrechner per Excel in Anspruch zu nehmen, damit wir diese prozentuellen Geschichten hibekommen und so weiter. Und wir haben uns dann überlegt, wäre es sinnvoll, wenn wir schauen, dass das möglichst viele von uns übernehmen, man kann es niemandem auf das Auge drücken, aber andererseits ist das dann eine sehr klare Schiene, wenn das Hausnummer in Englisch, Französisch, Italienisch so gefahren wird, also da sitzen dann halt ein paar Anglisten und da sitzen dann halt ein paar Romanisten, so gesehen ist es dann flexibel. Da schaut man dann halt auch mit Experten und Expertinnen aus der Mannschaft, weil das war eben bei uns ein Kollege, der gesagt hat, er hat das ein bisschen zusammengebastelt und das wäre eine Möglichkeit und alles irrsinnig korrekt mit Auszügen aus der Leistungsbeurteilungsverordnung und das schaut man sich dann an und ich sage dann, man bildet sich in diesem Punkt dann weiter. Und das ist ein Austausch der nach meiner Erfahrung, also ich bin seit dem Jahr [Jahr] an dieser Schule, der ist noch viel stärker geworden und es ist extrem wichtig und ich glaube eben auch, weil du vorhin gefragt hast, wie das ankommt, dass die Akzeptanz eine grundsätzlich sehr hohe ist, weil es den Leuten schon klar ist, dass wir da schon alle in einem Boot sitzen und dass wir irrsinnige Synergieeffekte erzielen können, wenn wir uns da austauschen, und zum Glück bei uns auch das Kollegium so aufgestellt ist,

dass da die Kooperationsbereitschaft eine sehr hohe ist. Ich sage jetzt, bei den Anglisten ist es überhaupt super, weil es da ein sehr reger Austausch ist, und die Leute alle sehr offen sind und man kann mit Herausforderungen, mit Schwierigkeiten, mit Fragen und so, es hat da niemand/ Und es sagen auch die jungen Kollegen und Kolleginnen immer, dass sie das als recht angenehm empfinden, weil man/ Also ich höre es oft von anderen Schulen, man darf sich keine Blöße geben und so weiter. Und das ist echt, also da wird es dann auch durch das Konferenzzimmer gerufen, heißt es jetzt so oder heißt es anders. Und es funktioniert, also der Austausch ist ein guter und von der Akzeptanz her, gut. Natürlich wird manchmal gestöhnt, oh schon wieder und ich habe drei Klassen Schularbeiten liegen und jetzt habe ich heute ein SCHILF bis 18 Uhr, so quasi. Aber es wird eingesehen, dass es schon wesentlich ist, dass wir tun müssen. Ja, und ich sage jetzt am Ende des Tages sagen dann schon die meisten von uns, okay, wir haben viele Ferien, wir haben viel frei, das ist völlig richtig. Dazwischen hackeln wir auch viel und das ist auch okay so. Und darum funktioniert es eigentlich gut, also so der spirit insgesamt ist recht positiv.

21. I: Und die Sprache in diesen Fachgruppensitzungen beziehungsweise in diesen SCHILFs ist das Englisch oder ist das Deutsch?
22. G: Das ist unterschiedlich. Letztens sind wir zum Beispiel gewechselt. Da war zuerst diese Inputgeschichte war auf Englisch, und nachher, wie es so richtig darum ging, Dinge zu zerpflegen und zu analysieren und sich Arbeiten anzuschauen oder auch eben Sachen, die Schülerinnen oder Schüler produziert haben und wir das dann so ein bisschen auseinandergenommen haben, da war es dann wirklich, da waren wir so operativ tätig und da war es dann eigentlich auf Deutsch der Austausch. Also da switchen wir jetzt gerade im Englischen eigentlich meistens recht. Kommt natürlich darauf an, also wenn wir einen Native als Referenten haben, ist ganz klar, dass es hundert Prozent auf Englisch läuft, eh klar. Und sonst ist es meistens ein bisschen ein Switch. Administrative Sachen in der Fachgruppe, wenn wir besprechen Hausnummer wer fährt jetzt auf Sprachwoche und wann gehen wir ins Theater und wie tun wir und wie machen wir das mit dem Wahlpflichtfach oder so, das reden wir auf Deutsch weil das sind mehr so Admin-Geschichten.
23. I: Okay. Dann möchte ich jetzt zum eigentlichen Thema vom Interview kommen. Genau, dann würde mich jetzt dieser Kurs interessieren, der für dich sehr hilfreich war, oder einer von den beiden halt, und ich würde dich bitten, dass du da einfach einmal erzählen kannst, Thema, Organisation, Struktur, TeilnehmerInnen oder Methodik und so weiter.
24. G: Und wenn du sagst Kurs, ist sozusagen eine Fortbildungsveranstaltung gemeint?
25. I: Genau. Egal wo das war, also ob das eine SCHILF war, ob das an einer PH war oder ein Kurs an der Uni oder so.
26. G: Ich habe zwei im Kopf, an die ich mich erinnere, einer noch nicht so wahnsinnig lange her, einer schon sehr lange her eigentlich, aber die mich beide eben beeindruckt und in der einen oder anderen Weise geprägt haben. Das eine war eine Schulinterne Fortbildung, die wir hier im Haus hatten zum Thema Assessment, wo wir eine Referentin da gehabt haben, die viele von uns schon gut kennen, die sehr renomiert ist und sehr engagiert ist, und viele von uns haben schon mit ihr zusammengearbeitet, und wir haben sie ersucht, zu uns zu kommen, weil wir einfach gesagt haben, als Fachgruppe, wir glauben, dass es wichtig ist, dass wir einfach das Thema Assessment uns vornehmen. Es war zu dem Zeitpunkt, wo klar war, es ist nur mehr eine kurze Zeit,

bis die Assessment Scales verpflichtend sind, war zu einem Zeitpunkt, wo die meisten von uns eh mit Assessment Scales gearbeitet haben, mit unterschiedlichen allerdings, also da gab es die klassische mit den zwanzig Punkten, und da gab es dieses ungarische Modell mit den Deskriptoren, wo es jeweils sieben gibt. Jetzt sind wir auf dem vierzig Modell. Da haben wir in diesem Schuljahr eine Fortbildung dazu gehabt, und das war damals eben die Veranstaltung, wo eben die Referentin dazukam, und wir dann wirklich uns die Assessment Scales angeschaut haben, und zuerst einmal, also ihr Input ging in die Richtung, uns wirklich auch jetzt auf inhaltlicher Ebene die Deskriptoren näher zu bringen. Wirklich einmal das in Ruhe Schritt für Schritt durchzugehen, damit uns einfach auch klar ist, was ist damit gemeint, und wann hat ein Schüler eine Schülerin wie erfüllt. Weil sonst sagt man so, ja hurra, drei von fünf und zwei von fünf. Und das war für uns einmal von wegen bewusst machen und auch das verstehen. Wirklich, was ist gemeint mit so einem Deskriptor, war für uns wichtig, glaube ich, vor allem, dass man ungefähr, also dass man sich einfach auch austauscht, was verstehen die einzelnen Leute darunter. Also der Input der Referentin ging in die Richtung, uns diese Scales noch einmal zu verdeutlichen. Die Thematik des Assessments, auch die Problematik oder die Herausforderung an sich uns näher zu bringen, und dann, und das war eben irgendwie das coole daran, hat dieser Austausch im Kollegium extrem gut funktioniert, sozusagen was verstehst du unter/ Anders gesagt, was ist für dich jetzt wirklich eine Topleistung, und wann hat ein Schüler, eine Schülerin vielleicht eben, ich sage jetzt einmal, mittelmäßig gut abgeschnitten, oder was muss passieren, dass die Punkte in einer Kategorie ganz schwach sind. Und einfach so, wofür geben wir wie viel oder welchen credit, oder wann wird es problematisch. Und da war ein irrsinnig reger Diskussionsprozess, weil wir uns das einfach angeschaut haben. Zuerst mit ein paar so/ Nein, wir haben angefangen mit einem so einem sample paper, war eh irgend so ein klassisches opinion essay, das auch die Referentin mitgebracht hat. Und das haben wir einmal diskutiert und dann war sozusagen der nächste Schritt, also von ihrer Struktur her, da war ein Input und da ging es um Assessment allgemein, da ging es um Deskriptoren und um Scales, dann wurde sozusagen gemeinsam an einem hands-on example diskutiert und geschaut, sozusagen, was ist da, und wie gehen wir überhaupt einmal heran an die Sache. Und dann ging es weiter, dass wir wirklich gemeinsam arbeiten und korrigiert haben, also insofern, wir haben, jeder hat für sich korrigiert, und wir haben uns dann immer einen Zeitraum ausgemacht, je nach dem wie lange das Paper war oder der Text oder die Texte. Und wir haben gesagt, okay, nehmen wir uns so, es wurde immer gefragt, erscheint euch eine halbe Stunde realistisch, es gibt Leute, die schauen das an in einem irrsinnigen Tempo, und dann gibt es Leute wie mich, die brauchen einfach ewig, weil ich bin einfach nicht so schnell, was das Korrigieren betrifft. Und wir haben uns dann verteilt in unterschiedlichen Räumen und Ecken im Haus und sind nachher zurück gekommen und haben unsere Punkte gesagt und die wurden eingegeben, es wurde geschaut, wer hat wofür credit gegeben, wir haben das dann in der Diskussion nachher, natürlich war es irrsinnig spannend zu schauen, wie weit wir auseinander liegen, also das war lässig, wirklich. Und dann war das ganze natürlich noch einmal geprägt von einem Diskussionsprozess, warum gibst du hier drei Punkte für task fulfilment. Oder das vocabulary ist für mich nicht vier von fünf, weil, und so weiter. Also dann sozusagen wieder zurück zum Start oder zum Ausgangspunkt wo wir sagen, wie setzen wir das um. Wie gehen wir um mit den Deskriptoren in der praktischen Arbeit einer Schülerin oder eines Schülers. Und das war extrem spannend, muss ich sagen. Und ich muss sagen, also mir hat es auch in der Hinsicht wirklich sehr viel gebracht, weil man schon auch die eigene Art zu arbeiten überdenkt, und ich habe schon gemerkt, dass ich vielleicht in manchen Belangen ein bisschen scharf schieße. Wo

ich mir denke, das ist ein bisschen zu, also, wo ich, wie soll ich sagen, wo ich schon sehe, dass man schauen muss, was ist da. Jetzt nicht, dass ich sage, alles ist super, was ein Schüler produziert. Und es geht auch nicht darum, dass die accuracy kein Thema mehr ist. Aber dass man einfach schon einmal kurz inne hält und sagt, auch jetzt einmal im Vergleich jetzt mit, und ich meine, das ist ja keine kleine Gruppe.

27. I: Wie viele Lehrer, Lehrerinnen sind da circa in einer Gruppe?
28. G: Ich sage jetzt einmal, in Englisch sind wir über den Daumen meistens so um die 16. Wir waren schon 20. Ich meine, wir sind eine große Schule, also 16 sind wir immer, meistens haben wir dann auch noch ein, zwei Unterrichtspraktikanten oder so. Und das ist dann schon, also ich glaube, dass der Austausch extrem wichtig und für mich extrem profitabel ist, weil ich schon mir einfach gewisser Dinge bewusst werde, in diesem konkreten Fall jetzt was meine Beurteilung betrifft. Ich habe gesehen, ahja, der erste Blick war naja, wir liegen eh nicht so weit auseinander. Das stimmt und ist irgendwie so okay, ja. Ist ja irgendwie auch als Schule nicht schlecht, weil sonst muss man sagen, super für den Schüler, wenn er die hat, aber schlimm, wenn er den hat. Also, das war einmal okay, aber wenn man dann ein bisschen in die Tiefe geht und hineinschaut, dann fängt man schon zum Reflektieren an und denkt sich okay, ja, und ändert dann noch Dinge in der Diskussion und sagt, nein, stimmt, da hast du eigentlich recht. Oder man überzeugt jemanden und sagt, du ich finde, das ist eigentlich nicht gerechtfertigt, weil, und untermauert es halt. Und dafür muss Zeit sein, dafür muss Ruhe sein. Aber es ist von den betroffenen Kolleginnen und Kollegen insgesamt recht positiv aufgenommen worden. Und eben auch so dieses, wo wir gesagt haben, es ist fein, dass wir das machen da, und dass wir das machen können, ohne dass da jetzt irgendwer so die vollen Skrupel oder Hemmungen hat, und da korrigiert eine Unterrichtspraktikantin genauso mit wie, weiß ich nicht/ Nein, die Chefin war damals nicht dabei, aber unsere Direktorin ist auch Anglistin, die würde auch mittun. Und das ist wichtig, da ist eine irre Dynamik drinnen, und junge, die, sage ich jetzt einmal, von der Uni kommen und natürlich ganz viele neue Sachen reinbringen, ich meine, ich sehe es jetzt an der [Name von einer Unterrichtspraktikantin] wo ich sage, da kommt irre viel Neues rein. Und andere, die viel Erfahrung haben und die pädagogisch wahnsinnig geschickt am Werk sind und methodisch. Und ich sage jetzt, diese Mischung, das zusammen ist einfach ein unglaubliches Potential, das wir nützen müssen.
29. I: Ist dann irgendwie ein Konsensus herausgekommen mit der Diskussion von der Benotung?
30. G: Sozusagen, ob wir irgendwie ein Ergebnis auch am Schluss gehabt haben?
31. I: Ja, genau so.
32. G: Ja, insofern als wir damals auch die letzten überzeugen konnten, dass wir nur mehr noch mit Scales arbeiten, und zwar nicht erst wenn wir müssen, sondern weil wir einfach dann schon gesehen haben, okay, die hat den Vorteil und jemand anderem liegt die besser, die Freiheit haben sie sich dann schon herausgenommen, was ja okay ist. Aber es war schon so ein, wie soll ich sagen, eine Bekenntnis dazu, ja, das klingt jetzt irgendwie so abgedroschen, aber ich glaube, es ist nach wie vor wichtig, dass man einfach sagt, was beurteilen wir überhaupt bei unseren Schülerinnen und Schülern. Rollen wir die Augen, weil das dritte Person -s nicht geht, oder sagen wir, okay, wie wollen wir, dass sie an eine Aufgabenstellung herangehen. Und natürlich in Folge ganz massiv auch was ist wichtig, dass wir in unserem Unterricht machen. Weil ich kann dann nicht sagen, du wirst jetzt beurteilt für task fulfilment und für organisation, oder

lay-out Sachen und für dein vocab und für deine grammar-Geschichten, und unterrichten tue ich anders. Wie gesagt, da war glaube ich schon eine Verbindlichkeit wo wir gesagt haben, in diese Richtung müssen wir gehen, und so erstellen wir writing tasks, wenn wir trainieren. Und natürlich, das Ziel ist relativ klar definiert, da müssen wir hin. Das heißt, wir schauen einfach gemeinsam, was müssen wir tun, um die Basis dafür zu schaffen. Und da muss ich sagen, in dieser Hinsicht ist es eben dann auf inhaltlicher Ebene durchaus, also da sind dann durchaus, es waren jetzt keine Schlüsse in diesem Sinne, aber schon Verbindlichkeiten, wo ich jetzt weiß, wenn ich von der Kollegin die Klasse übernehme, weiß ich, dass die in die Richtung jetzt im konkreten Fall mit writing arbeitet. Ja, und so kann es natürlich funktionieren dann, aber es ist natürlich ein Prozess, an dem wir weiterarbeiten.

33. I: Ja. Also dieses Weiterarbeiten, hat es da dann irgendwie einen Follow-up gegeben, oder gibt es jetzt auch immer noch Zusammenarbeit mit, hey, kannst du dir das schnell mal anschauen, wie viele würdest du da hergeben, glaubst du, passt das, und so.
34. G: Ja. Absolut. Ich glaube, dass erstens die Leute durch sowas noch offener werden. Und ich sage jetzt, bei Reifeprüfungen ist es ohnehin Usus bei uns, dass sich diejenigen, die eben schriftliche Klassen haben, einen Termin ausmachen, möglichst bald, meistens ein zwei Tage nachdem die Klausur geschrieben worden ist. Nein manchmal ist es auch länger, das kommt darauf an. Sozusagen wenn jeder einmal durch ist, und dann gibt es meistens eine Liste mit Dingen, die einfach durchbesprochen werden. So wie geht ihr mit dem um, wie tut ihr mit dem, wie dramatisch und so. Und diese Geschichten funktionieren wahrscheinlich noch besser, weil mittlerweile ist das einfach institutionalisiert. Da gibt es einfach einen exchange talk was das betrifft. Und natürlich auch informell immer wieder zwischendurch wo eine Kollegin sagt, geh sei lieb, schau dir das schnell an, ich bin da so, also ich habe das da mit den Punkten so gemacht, aber wenn du dir das so durchleest, glaubst du auch. Einfach das Einholen einer zweiten Meinung und der Austausch und die Offenheit diesbezüglich finden massiv statt, ja.
35. I: Was mich noch interessieren würde, wie lange hat das jetzt gedauert, diese Fortbildung? Oder dieses SCHILF?
36. G: Vier Stunden. Ja, ich glaube so von zwei bis sechs. Es sind meistens so fünf Einheiten, das sind dann netto vier Stunden.
37. I: Und den Follow-up hast du jetzt schon gesagt, hat es gegeben schon in der Schule, also einfach durch die Zusammenarbeit, oder mehr Zusammenarbeit. Hat es von der Referentin irgendeinen Follow-up gegeben?
38. G: Follow-up von der Referentin.
39. I: Also irgendeine E-Mail nachher oder irgendwas?
40. G: Ja ja, also diese Geschichten auf jeden Fall. Also wo ich dann sage, wie es eh sehr viele Gott-sei-Dank machen, die uns dann halt auch elektronisch noch einige Dinge zukommen lassen, seien es jetzt Papers zum back-up reading, wo sie sagen, da gibt es einen guten Artikel, so von wegen, weiß ich nicht, reflection und assessment, was auch immer. Wo man dann sagt, das ist so ein bisschen back-up literature, die dann noch dazu kommt, oder eben seien es Links, seien es Hinweise oder weiterführende Dinge, Anregungen, und da ist also gerade im konkreten Fall noch einiges nachgekommen. Ja, also schon. Und auch eben dann, wirklich als weiterer Follow-up, auch immer wieder die Verständigungen, es gibt jetzt wieder an der PH zum Beispiel eine Fortbildung und

die beschäftigt sich jetzt mit beispielsweise mit dem neu vorgeschriebenen Scale, den jetzt alle dann verwenden müssen und so weiter. Und wenn es euch interessiert, weil ihr habt ja damals schon gearbeitet, wäre jetzt die Möglichkeit. Insofern ist da eine Fortsetzung und ein weiterer Kontakt im Sinne von Austausch, Anregungen und so weiter. Also Austausch mit der Referentin jetzt, also wir sagen ihr jetzt nicht unbedingt, was wir Tolles machen, aber einfach, es ist von ihr immer wieder etwas gekommen und sie weist uns auf Dinge hin, und einzelne von uns sind dann immer noch im Kontakt, weil man sich wieder trifft, auf der Uni, auf der PH oder sonst wo, also da funktioniert das dann ganz gut.

41. I: Und könntest mir noch ein bisschen was über die Referentin erzählen? Also wie war die, wie hat die das gemacht und so weiter?
42. G: Gut. Kompetent, sehr kompetent. Expertin. Tolle Mischung aus, sag ich jetzt, research based background und classroom und teaching experience, wo so typisch die LehrerInnenschaft dann sagt, ja, die weiß wovon sie redet. Also, so einer kauft man das natürlich auch ab, ich meine, die steht selber seit Jahren in der Schule und macht halt viele Sachen und kommt eben auch, also beschäftigt sich ganz viel mit der Entwicklung neuer Formate oder mit der Umsetzung von gewissen findings, was jetzt Forschung betrifft. Also das hat schon alles Hand und Fuß. Und vor allem natürlich, was wahrscheinlich für alle Lehrerfortbildungen extrem wesentlich ist und was natürlich die Akzeptanz massiv beeinflusst ist, dass das sehr praxisrelevant rüberkommt. Ich glaube nicht, dass viele Leute noch diese Erwartungshaltung haben, wie ich sie schon oft miterlebt habe in meinen jüngeren Dienstjahren, dass die meisten eigentlich zu einem Seminar gegangen sind oder zu einer Fortbildung in der Hoffnung, dass sie dann mit einem Päckchen nach Hause gegangen sind, dass sie dann so copy and teach, ja, in der Preislage. Das glaube ich, das hat sich schon geändert. Natürlich sind wir alle froh, wenn wir irgendwie gute Sachen haben und zusammenarbeiten können, und dann sagen, es muss nicht jeder von uns das Rad neu erfinden, ja, aber so dieses, gebt mir das fertige Paket und ich nehme es und gehe in die Klasse und tue, also die Ding haben wir nicht mehr. Das ist auch von Seiten der Referentin nicht ermutigt worden oder so. Aber trotzdem extrem hilfreiche, praxisnahe Tipps. Und ja, so irgendwie ein gutes Gespür für dieses bridging the gap mit so theory und Praxis in der Klasse. Und eben auch methodisch vielfältig, einen Input, eine Diskussion, die noch sehr auf ein Produkt beschränkt war, und dann weiterführend, und dann im Endeffekt individual work, wir haben dann irgendwas haben wir uns dann auch immer in pairs angeschaut. Die hat wirklich, eh so ganz klassische Formen verwendet um das zu strukturieren, um das umzusetzen, um die Leute auch dabei zu halten, das hat super funktioniert. Und das ganze mit einer sehr offenen, sehr positiven, netten und verbindlichen Art, das kommt gut. Eben, wenn das ein Referent, eine Referentin versteht, ich sage jetzt einmal die teachers geschickt zu erreichen, auf einer fachlichen und no na auch auf einer persönlichen Ebene, von wegen chemistry und so, um so besser läuft es, und bei ihr hat das super funktioniert. Und es ist nachher immer wieder gekommen aus dem Kollegium, dass Leute gesagt haben, vielleicht hat die wieder Zeit und so. Ich habe eh gesagt, na schauen wir, wann sie etwas macht zu diesem Thema, also, schon fein. Und wir hatten viele andere auch, und das hat, sage ich, unter dem Strich, das hat immer etwas gebracht. Ich denke mir, wenn man einmal eine Veranstaltung besucht irgendwo oder auf einem Seminar ist wo man sagt, irgendwas ist schon dabei, was man sich mitnimmt. Und sonst muss ich sagen, bis zu einem gewissen Grad auch selber Schuld, also irgendwas sollte man sich schon mitnehmen, aber es ist vielleicht auch ein bisschen die Erwartungshaltung. Natürlich gibt es gelungenere und welche, wo ich sage, na, da

habe ich nicht so wahnsinnig viel damit anfangen können. Aber einfach dieses Bewusstsein, dass wir dran bleiben müssen. Und ich glaube auch, dass das eben gerade auch bei den jungen Kolleginnen und Kollegen, und natürlich, in der Sprache ist das eh klar. Also ich sage, ich brauche jetzt nicht meine Schularbeiten aus meiner ersten Schule herausnehmen, ja, irgendwie so von den späten Neunzigern und sagen, ja, das nehmen wir jetzt. Das geht heute nicht mehr, das würde auch keinem einfallen, funktioniert nicht. Und ja, somit das Bewusstsein, wir müssen einfach halt schauen, dass wir am Ball bleiben, und die Sprache kommt uns da natürlich auch entgegen, das entwickelt sich ständig, da tut sich ständig was, und eben, der fachdidaktische Markt gerade was Englisch betrifft ist natürlich riesig und es ist halt auch in Richtung Forschung, Sprachen-, Fremdsprachendidaktik als solches unglaublich viel passiert.

43. I: Mhm. Du hast jetzt gesagt, in der Sprache ist es eh klar, dass man da am Ball bleibt. Kannst du das irgendwie erläutern, warum ist das eh klar.
44. G: Weil sich Sprache wandelt, weil sie sich weiterentwickelt, weil, natürlich, wenn ich jetzt vergleiche, wo wir jetzt stehen und wie die Situation war eben sage ich, in meinen ersten Dienstjahren, muss ich sagen, okay, da haben, abgesehen vom Sprachwandel und von der Entwicklung der Sprache, haben neue Medien damals keine Rolle gespielt. Da war ein Lückentext schon fein. Also relativiert das dann auch. Das habe ich auch gelernt, das zu überdenken, na so fein ist das jetzt wirklich nicht gewesen. Ahm, aber da hat sich einfach viel getan und natürlich, wir sind ja gerade mit Englisch und mit der ersten lebenden Fremdsprache unglaublich nahe dran an sämtlichen gesellschaftspolitischen Entwicklungen, also das ist das volle Programm und das ist natürlich für uns auch fein, weil wir immer die volle Bandbreite haben, aus der wir schöpfen können, wo sich etwas tut, wo ich jetzt sage, inhaltlich und logischerweise dann, was den sprachlichen Unterbau betrifft, und insofern denke ich mir, okay, die Erfahrungswelt, der Erfahrungshorizont unserer Schülerinnen und Schüler ist heute ein anderer, als er damals war. Ich glaube, dass das in allen Fächern zum Tragen kommt, aber ich kann es wahrscheinlich nur von der Fremdsprachenseite her beurteilen, weil da stehe ich drinnen. Aber ich glaube schon, dass es in der Sprache massiv ist. Also inhaltlich und sprachlich, weil Sprache ändert sich und hat sich geändert, verglichen mit vor vielen Jahren. Die kids setzen sich heute, viele setzen sich ganz massiv dem Englischen aus, ja. Es ist so viel, ja. Und wo ich mir denke, das ist natürlich zu einem ganz großen Teil für uns ein Riesenpool in dem wir da werken, weil natürlich auch die ganze Motivationsgeschichte dahinter ist. Also ich habe als zweites Fach Französisch, und ich finde es viel leichter, die Klassen insgesamt, das klingt jetzt sehr pauschal, was ich da jetzt sage, aber ich finde es leichter, sie für Englisch noch zu begeistern, das geht mit Französisch auch gut. Und ich bewundere immer Lehrer anderer Fächer, wie die das auch schaffen, ich habe da ja keinen Einblick. Ich finde es nur da cool, wenn ich da sehe, Wahnsinn, das ist ja voll lustig, was die da unten in Physik machen oder so, weil sie da unten Geschwindigkeit messen von den Autos oder von den Radfahrern oder irgendwas. Und ich habe immer das Gefühl, mit der Sprache tun wir uns da relativ leicht, aber eben, die Entwicklung ist sicher überall weitergegangen, wir verspüren sie sehr direkt. Und natürlich, die Motivation der Kinder ist da, und grundsätzlich, die wollen alle gern gut die erste lebende Fremdsprache können, jeder möchte gerne gut Englisch sprechen können, keiner will sich blamieren, und es ist ihnen auch die Notwendigkeit klar, dass es heute relativ selbstverständlich ist, wenn man aus der Schule geht, dass man das schon reasonably good beherrschen muss. Und drum eben, sind es schon auch, also, stoßen wir schon auch zum Glück/ nicht immer, um Gottes Willen, nicht immer auf diese Traumresults, die wir gerne hätten, aber ich sage jetzt, die

kommen her, und ich habe jetzt eine Erste, und grundsätzlich, die sind einmal irre motiviert, denen daugt das einfach einmal, alles ist super was Englisch ist. Und dann ist unser Job und unsere Herausforderung, diese Motivation möglichst zu halten, und zu schauen, dass das nicht innerhalb von Monaten oder Jahren kontinuierlich nach unten geht. Das gelingt uns nicht immer sehr toll, manche schaffen das in kürzester Zeit wahrscheinlich irgendwie auszulöschen, aber das ist halt irgendwie dann, ja, problematic. Aber gut, wir arbeiten daran.

45. I: Ja, jetzt würde mich noch interessieren, du hast vorher von dem Paket gesprochen, das man sich früher immer erwartet hat, so ein geschnürtes, fertiges Paket, das man mit Heim genommen hat oder in den Unterricht und dann ausgepackt hat.
46. G: Ich habe schon solche Leute gekannt, ja.
47. I: Inwiefern, oder welche Art Paket hast du dann dort bekommen, also war das informationsreich, oder wie, auf welche Art und Weise hast du dir da Sachen mitnehmen können.
48. G: Also ich habe mitgekriegt, die haben die Erwartungshaltung auch, dass Leute dann zufrieden waren, wenn sie/ mit je mehr Kopien sie nach Hause gegangen sind, um so glücklicher waren sie, und um so positiver war ihr Feedback was die Veranstaltung betrifft. Solche Leute habe ich immer wieder auf Seminaren getroffen. Und das nimm ich und dann habe ich möglichst wenig Akt mit irgendetwas. Wo ich sage, das ist für mich im schulischen Alltag nachvollziehbar, das ist für mich verständlich, weil es wirklich oft, wirklich, ich sage jetzt, gerade mit einem Fach wie Englisch, ist es oft problematisch, also eben ich bedaure es selbst, weil ich oft sage, he, ich würde so gerne mehr Zeit in eine Klasse Vorbereitung investieren, aber ich hänge so lange mit den Korrekturen, dass das manchmal wirklich dann schon, wo ich sage, mah ich habe jetzt leider nicht die Zeit, dass ich mir zu dem und dem Thema da noch etwas Tolles mache. Das wird besser, weil dann gibt es eine Fachgruppenplattform und wir tauschen Materialien aus und wir überlegen uns Dinge gemeinsam, wo ich sage, und wenn es ist, dann passt mir das da herein, also das funktioniert dann schon. Aber das sind alles ausgearbeitete und überlegte Dinge, und nicht unbedingt jetzt eine Kopiervorlage, die sich vielleicht jemand erwartet hat auf einem Seminar, und wo ich jetzt bei den Lehrerinnen und Lehrern schon auch einen Wandel irgendwie gesehen habe. Das glaube ich ist jetzt schon den meisten klar, dass das Universalrezept, ich meine, das ist ja jetzt dann eigentlich, wenn man so will, gut, eine Fortbildungsveranstaltung hat natürlich einen Vorlauf und einen Input und dann das Seminar an sich. Ist dann wahrscheinlich hoffentlich schon anders als wenn ich mir etwas aus dem Internet herunterlade. Aber irgendwann, jeder, der einigermaßen reflektiert unterrichtet, kommt dann drauf, und ich habe da auch große eye-openers gehabt, dass man sagt, okay, es funktioniert nicht. Das muss zielgruppenorientiert sein. Und ich kann jetzt nicht irgendwas nehmen und hurra unterrichten. Und Hauptsache Kopiervorlage und das schaue ich mir an und dann gehen wir schon und das funktioniert, und vor allem, ich habe einen output. Das mag unterhaltsam sein, das mag lustig sein, es ist sicher praktisch. Aber wenn ich mich dann nach der Stunde oder nach der Woche hinsetze und sag, was habe ich mir vorgenommen und wo stehe ich, was habe ich erreicht, was ist der output von dem ganzen, dann glaube ich halt, dass die Gefahr relativ groß ist, dass du dann am Schluss sagen musst, das war lustig und nett, wo ich sage, das ist schön, aber das reicht nicht, weil dazu ist es zu klar, wir müssen wohin kommen, und ich muss ja irgendwie dafür gerade stehen können, die sollen ja dann nach einer gewissen Zeit mehr können oder Dinge beherrschen, die sie vorher nicht so beherrscht haben, weil sonst habe ich mein Ziel

verfehlt. Und wenn ich jetzt so auf hurra, ist eh wurscht, Hauptsache wir machen ein bisschen Englisch und es ist eh alles eine Gaudi, dann werde ich keine Qualität reinbringen in meinen Unterricht. Und ich glaube schon, dass sich diese Haltung geändert hat und dieses gibt mir ein Paket Kopiervorlagen, weil dann kann ich toll unterrichten. Nein. Weil dazu glaube ich, sind wir dann doch zu sehr auf den output orientiert, weil es auch wahr ist, und da tragen natürlich auch Dinge wie eine zentral ausgelegte Reifeprüfung dazu bei, wo ich sage, da müssen wir hin, und das muss sein. Und eben, wenn ich mir meinen Unterricht überlege, muss ich mir überlegen, wo will ich überhaupt hin, und zum Schluss muss ich sagen, Karten auf den Tisch, was ist herausgekommen. Und das ist extrem wichtig, wissen wir eh, und ich sehe das schon in der Praxis, weil ich dann, wirklich, weil man heute sagen muss, okay, vielleicht das hat gut funktioniert und das haben wir, und dann sage ich, nein und das, das haben wir, vielleicht klassisch zum Teil oder eben auch überhaupt nicht erreicht. Und dann nächster Schritt, ich muss mir überlegen, wie ich damit umgehe. Und das erreiche ich nicht mit einem Paket, das mir jemand in die Hand drückt. Und dass ich Anregungen bekomme, dass ich Vorschläge, Beispiele bekomme auf einer Fortbildung, großartig. Es soll ja praxisnahe und relevant sein, aber es ist halt dann schon noch der Schritt, wie gehe ich damit um, wie integriere ich diese Ideen, oder auch diese Materialien, keine Ahnung, bekomme ich irgendeinen Hinweis auf ein Video oder sonst etwas, einen Ausschnitt, der sich für diesen oder jenen teaching purpose eignen würde. Super, ja. Aber ich muss mir dann überlegen, wie ich damit umgehe und wie ich es einbaue und wie es passt für meine learners irgendwie. Und insofern glaube ich, ist da die Fortbildung extrem wesentlich für neue Sachen, für Professionalisierung, hundert prozentig, eben neue Dinge kennen zu lernen, Unterstützung zu bekommen, aber es ist dann noch nicht, jetzt ist alles super weil ich war eh auf Seminar.

49. I: Genau. Ja so. Und inwiefern war dann die SCHILF, also vom assessment, inwiefern war die dann auf euch bezogen oder auf deinen Unterricht, oder ist da irgendwie auf eure spezielle Situation eurer Schüler und Schülerinnen eingegangen worden, also du hast gesagt, eine Schularbeit habt ihr korrigiert, war die von euch gebracht, oder wie?
50. G: Die erste war von der Referentin, die hat einfach ein opinion-essay mitgebracht, oder waren es sogar zwei, ich glaube, es waren sogar zwei. Ja, genau, die halt vom Level her recht unterschiedlich waren aber gleiche Themenstellungen behandelt haben, die hat sie mitgebracht, die waren abgetippt und wir haben die korrigiert, und dann war im Vorfeld schon der Aufruf wir mögen doch ein bisschen was bringen, und sie hat gesagt, wir müssen es nicht abtippen, aber einfach Arbeiten kopieren, anonymisieren natürlich und dann haben wir uns da einfach welche rausgesucht, und da haben viele von uns was mitgebracht, und dann haben wir gesagt okay, das scheint uns brauchbar, und das und das, und die wurden dann gemeinsam unter die Lupe genommen.
51. I: Mhm, und waren da unterschiedliche Levels dabei, also im Sinne von fünfte Klasse, siebte Klasse, also Schulstufen und so?
52. G: Ja, schon. Aber es waren eben/ wir haben uns damals wirklich in Annäherung an die Oberstufen-Scales, die wir halt in der Oberstufe verwenden, schon auf die Oberstufe beschränkt, also wir haben keine fünften gemacht damals. Ich glaube, der jüngste Level war zweites Semester sechste Klasse oder so. Und sonst, viel siebente haben wir gehabt. Also weil wir schon gesagt haben, legen wir es in diese Richtung an, weil da auch die Themenstellungen und der Textumfang und so weiter auf einem Level sind, wo ich sage, ja, auf der Unterstufe, da haben wir dann wieder etwas gesondert gemacht, so für Unterstufen-Scales. Ja, so Möglichkeiten in der Unterstufe, writing, text production zu

beurteilen. Aber das hat meinen Unterricht sicher beeinflusst, weil ich bin dann irgendwie schon in mich gegangen und hab gesagt, okay, vielleicht bin ich in dem Punkt doch manchmal ein bisschen zu picky. Und habe dann schon, das war mir ganz klar, okay, nix, wir müssen jetzt/ Ich habe da gleich die assessment-Scale wirklich noch einmal thematisiert und gewisse Aspekte herausgegriffen und mit den Schülern und Schülerinnen angeschaut, um einfach noch einmal zu verdeutlichen, ja weil sie es einmal gekriegt haben und wir haben eh darüber geredet, und ich habe mir gedacht, nein, nein, da müssen wir noch mehr in die Tiefe gehen. Und eben, somit wird die Geschichte noch transparenter, die students wissen, woran sie sind, und das war bei mir so gleich noch irgendwie der Schwung von dem Seminar, ich habe mir gedacht, nein, das machen wir gleich in der nächsten, übernächsten Stunde, wenn es passt sofort, als Aufhänger, dass wir sagen, okay, wie gehen wir damit um und sozusagen, wie integriere ich diesen Input auch in meinen Unterricht. Bei mir war das damals speziell, und natürlich dann was halt die nächsten Schreibaufträge betroffen hat, was Themenstellungen betrifft, oder was guided writing things betrifft. Mir ist dann in dem Zusammenhang [aufgefallen] wie wichtig classroom writing ist, dass ich halt nicht jetzt ständig dazu tendiere, die Hausübung, so alles was schriftlich ist oder was Textproduktion ist findet zu Hause oder in irgendeinem nicht-learning environment das der Schule nahe ist statt, also dass ich das total auslagere. Und ich habe gesagt, nix, rein damit. Und wir draftern und wir structuren und wir planen und wir machen einen writing process draus, wie auch immer, also einfach die Wichtigkeit, das wirklich im Unterricht zu verankern, noch mehr als vorher. Das sind schon Dinge, die werden einem da glaube ich/ also mir wird das schon also gerade im Zuge von Fortbildungen noch einmal sehr bewusst, und ich glaube einfach, dass das wichtig ist für die Qualität nachher.

53. I: Mhm. Jetzt würde mich noch interessieren, jetzt haben wir gesprochen über Schüler und Schülerinnen und deren ihre Entwicklungsstufen, also Klassen. Wie war das jetzt mit Lehrer und Lehrerinnen, ist das irgendwie thematisiert worden, dass Lehrer und Lehrerinnen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen sind, jetzt sprich in unterschiedlichem Unterrichtsjahr, beziehungsweise dass sich manche schon mehr oder weniger mit diesem Thema auseinandergesetzt haben. Oder ist das, du hast vorhin schon gesagt, ein paar haben diese Scale dann noch nicht benutzt gehabt, ein paar schon. Ist auf die dann eingegangen worden, oder war da eher so die Schiene, nein, das machen wir, und das gehört so und aus und ihr müsst euch da jetzt anpassen weil das kommt sowieso. Oder hat man die dann auch zum Überzeugen versucht, dass sie da die Scale/
54. G: Ich glaube, es war der Vorteil, dass niemand sehr auf seinem oder auf ihrem Modell jetzt so festgefahren war. Also die Leute waren durchaus offen, haben gesagt, nein ich mach das jetzt schon noch so, mir ist das sympathischer. Wir haben auch eine Kollegin dabei gehabt, die ist mittlerweile in Pension gegangen, die hat gesagt, nein, ich tu mir das jetzt nicht an und ich mag das jetzt nicht mehr.
55. I: Ja, sie ist schon zeitintensiver, die Scale.
56. G: Ich glaube, man muss sich daran gewöhnen, und dann würde ich nicht sagen, dass sie zeitintensiv ist. Vor allem, sie ist ja auch eine Hilfe und eine guideline, worauf ich mein assessment stütze, weil ich einfach vorgegebenen Bereiche habe, für die ich halt credit verteile. Die Frage ist, was mache ich sonst, sonst überlege ich mir das selbst, und ich gewichte da irgendwie dubios, habe, behaupte ich jetzt einmal, ein größeres Transparenzproblem, kann dann unter jede Arbeit eine halbe Seite Kommentar schreiben, der jetzt gelesen wird oder auch nicht. Also, ich würde es jetzt gar nicht so als zeitintensiv sehen. Natürlich gibt es Leute, die sagen, he, es kommt aber auf das

gleiche heraus, ja, mag sein. Aber ich gehe an einen Schreibauftrag anders heran, und vor allem, diese Geschichten wie, ja der hat jetzt so und so viele sprachliche Fehler drinnen, oder dann überhaupt der Gipfel, ein schwerer Fehler, whatever that is. Und das ist ganz arg wenn das einer macht oder nicht mag. Von dem kommen wir weg, wo wir sagen, okay, Moment, wie kommunizieren wir und was ist jetzt wirklich sinnstörend, wo brechen wir zusammen was communication betrifft. Also es sind diese Dinge, die man sich dadurch verdeutlicht, und dieses Bewusstsein haben dann eigentlich schon alle Kolleginnen und Kollegen, und natürlich wird dann auf Leute Rücksicht genommen, die sagen, ich will mir das jetzt anschauen, ich kann mit dem jetzt noch nicht so umgehen, oder ich habe bis jetzt immer die andere Scale gemacht und jetzt probiere ich es gerade mit der, ich brauche da ein bisschen länger, weil, du kannst das den Leuten nicht hinschmeißen und sagen, so, jetzt korrigieren wir alle miteinander, du hast das noch nie gemacht, es kannte es ja jeder schon. Nur manche haben halt gesagt, also in meinen Schularbeiten verwende ich das jetzt eigentlich gerade noch nicht, ich muss mir das halt anschauen. Oder im konkreten Fall bei der einen Kollegin die gesagt hat, mag ich nicht mehr jetzt. Okay, okay, passt. Nein aber schon Austausch und jetzt nicht so, dass man sagt, du musst das jetzt machen, weil es sowieso kommt. Ich mein, natürlich sagen manche, Moment, in zwei Jahren haben wir das ohnehin verpflichtend, da fange ich lieber gleich damit an, was ja Sinn macht. Und wenn ich das bei Schularbeiten oder bei Klausuren nachher habe, dann muss ich auch Hausübungen einmal in die Richtung machen, weil sonst wird das nicht funktionieren. Und die Notwendigkeit, oder ich sage jetzt einmal die Sinnhaftigkeit, hat eigentlich niemand in Frage gestellt. Und die Leute haben dann gesagt, na Moment, das hat schon was, und haben schon auch irgendwie den Mehrwert erkannt, dass das halt, dass dorthin natürlich, ja die Reise geht dorthin, aber es bringt auch für meinen Unterricht was, es macht mir bewusst, wo liegen die Schwerpunkte und was ist das eigentlich Wesentliche, und das ist vielleicht nicht das, der klassische Fall mit da fehlt zweimal das dritte Person s, oder was jetzt auch immer, so in diese Richtung.

57. I: Na gut, dann würde mich jetzt auch noch interessieren, aus den ganzen Sachen, die du da jetzt erwähnt hast, was sind die Aspekte, warum du sagst, dass diese Fortbildung gut oder effektiv war. Könntest du die noch einmal hervorheben?
58. G: Ahm. Wir überlegen uns, wo unsere Bedürfnisse sind, bevor wir den Wunsch nach einer, ich sage jetzt einmal Schulinternen Fortbildung äußern. Da überlegen wir, wo liegen unsere Bedürfnisse, im konkreten Fall als Fachgruppe. Und wir haben uns damals auf das geeinigt, ein anderes Mal auf etwas anderes, und das ist im Prinzip wie bei einer klassischen Unterrichtsplanung. Wir haben gewisse Wünsche oder Hoffnungen, dass die erfüllt werden. Die werden mit der Referentin besprochen. Da gibt es praktisch gewisse Ziele und einen gewissen Output, und der wurde einmal erfüllt. Dass da wirklich Dinge herausgekommen sind und Ziele erreicht wurden, dass wir uns alle ausgekannt haben, dass wir einigermaßen das gleiche verstanden haben, dass wir uns ausgetauscht haben. Ja, und einfach gewisse Aspekte bewusster geworden sind, wo ich sage, für uns, und ich traue mich jetzt, das in der Mehrzahl zu sagen, weil ja das Feedback von der Fachgruppe entsprechend ausgefallen ist, war das eine/ Würde ich wirklich sagen, ein einstimmiger Eindruck, also den haben alle gehabt. Das war jetzt nicht nur, dass drei gesagt haben, das war super, der Rest hat gesagt, naja gut, haben wir das halt gemacht. Das war durchaus, wirklich positiv wahrgenommen worden. Gute Referentin, gute Struktur, dynamisch, Methodenvielfalt in diesem workshopartigen Seminar. Großes learner involvement, also wir waren alle sehr sehr involviert und gefordert und haben gearbeitet. Und eben, sie hat es verstanden, uns zu einem sehr

regen Diskussionsprozess anzuregen und den gut zu leiten, gut zu moderieren und wirklich glaube ich auch jedem von uns das Gefühl zu geben, dass es jetzt, wie soll ich sagen, dass grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass das jeder schon ordentlich macht, aber dass man einfach einmal schaut, wo liegen die Schwerpunkte, wie gehen Leute damit um, also es wurden irgendwie alle hereingeholt, niemand bevormundet, niemand niedergefahren mit seinem oder ihrem Ansatz, sondern wirklich der Austausch angeregt. Das war schon positiv.

59. I: Okay. Und sonst noch irgendwas. Oder eher, welcher outcome war für dich jetzt da, also wo du gesagt hast, das hat es für mich bewirkt. Du hast schon ein paar Aspekte angesprochen/
60. G: Dinge, die ich mitnehme, weil ich sage jetzt einmal, diese ganze wie korrigiere ich und assessment Geschichten sind ja Dinge, die sich außerhalb des Klassenzimmers abspielen, wenn ich mir das anschau. Aber dann einfach der Punkt oder die Wichtigkeit, das in den Unterricht zu transferieren. Dass ich echt sage, okay, wie gehe ich damit um, welche Dinge nehme ich mir mit und baue sie in meinen nächsten Unterricht ein. Wo ich sage, okay, das nächste Mal, wenn wir an diese Themenstellung herangehen, machen wir es vielleicht auch so, um diesen und jenen Punkt/ Ich weiß nicht, wir haben dann relativ bald eine Übung gemacht, wo es dann darum geht, den Bereich organisation eines Textes extrem aufzuarbeiten. Wo ich sage, okay, da gibt es ein Modell, das ist schlecht oder verbesserungswürdig und dann schauen wir, was machen wir jetzt alles, dass es besser wird. Und da gibt es eh jede Menge an Möglichkeiten und Ideen, das zu trainieren und einen Fokus auf coherence, und einmal nehmen wir uns die cohesion vor und sagen, okay, was ist es eigentlich, was es ausmacht. Und das sind einfach Dinge, das nehme ich aus so einer Veranstaltung mit und erkenne die Wichtigkeit und sage, okay, das muss ich mehr thematisieren, weil ich weiß, ich sehe ja, wo meine learners vielleicht irgendwie Schwierigkeiten haben. Und die organisation war bei mir genauso ein Klassiker, weil manche glauben, sie haben es erfüllt, weil sie haben eh paragraphs gemacht. Wo ich sage ja, schön, a step in the right direction, aber vielleicht noch nicht ganz. Aber wo ich einfach sage, okay, Moment, da muss ich einfach zuliefern und da muss ich tun und da muss ich helfen, da muss ich schauen, dass ich sie weiterbringe. Und so eine Bewusstmachung war das schon.
61. I: Du hast auch vorhin gesagt, du hast deine eigene Art, diese Arbeiten zu korrigieren überdacht. War da vor allem der outcome, dass du manchmal zu streng etwas benotest, oder/
62. G: Ahm, ja. Ja schon, weil ich/ Ich habe einfach gesehen, dass viele Kolleginnen und Kollegen oder einige, sag ich jetzt, zum Beispiel beim vocabulary tendenziell einen Punkt mehr gegeben haben als ich. Also dass ich da schon eher kritisch war. Oder für mich war es noch nicht so toll, oder ich habe da Dinge bemängelt für mich, wo ich sage, naja Moment, wir schauen, wofür geben wir credit und, also im konkreten Fall war es bei mir dann so, ich muss einzelne Passagen oder einzelne Konstruktionen kann man durchaus mehr honorieren, weil die sind schon okay. Und da geht es schon darum, dass ich den Deskriptor als solchen umsetze, der er auch ist. Und für mich war eben der Prozess des noch einmal Verinnerlichens, was ist es eigentlich/ Und damit will ich jetzt nicht sagen, es ist alles super, Hauptsache es steht etwas dort. Aber ich habe für mich eben erkannt, dass ich, und das war konkret eigentlich was Vokabular, Wortschatz betrifft, dass ich sage, okay, das gehört schon honoriert. Wenn da Idioms geschickt eingesetzt werden, wenn da wirklich Passagen drinnen sind, wo ich sage, hey, das ist gut. Und dass ich das gut noch mehr betone und ihnen dafür durchaus den credit gebe,

auch wenn es ein paar Ausreißer gibt, das ist ja klar. Aber wo ich das Gefühl gehabt habe, da bin ich mit ein paar anderen Kollegen sicher auf der härteren Seite, was jetzt den Punktabzug betrifft. Andere gibt es, die finden das ganz super. Die haben es vielleicht ein bisschen von der anderen Seite. Aber ich war eher in der Position, dass ich gesagt habe, das ist vielleicht schon ein bisschen streng. Also ich habe dann auch geändert und gesagt, nein das stimmt, das sind nicht zwei Punkte von drei, sondern das sind schon drei, also solche Geschichten, weißt du.

63. I: Okay. Und sonst noch irgendwelche Konsequenzen für dich auch als Lehrperson, für deinen Unterricht, et cetera, die du aus dieser Fortbildung gezogen hast.
64. G: Aus der konkreten, ahm.
65. I: Also zum Beispiel, du hast vorhin gesagt, dass es effektiv war wegen dem Austausch, weil die Ziele, die ihr euch gesetzt habt, erreicht wurden. Weil eure Bedürfnisse wirklich so wahrgenommen wurden in der Fortbildung. Hat das noch irgendwelche Konsequenzen gehabt für dich?
66. G: Für mich als Lehrerin. Hm. Sicher ja. Ahm. Ich überlege jetzt gerade, so die classroom situation, die Wichtigkeit der Beurteilung. Das ist immer so, das ist so dieses, ich korrigiere für mich, ich tausche mich mit den Kollegen aus, und ich habe die Schüler und Schülerinnen da. Und irgendwie so dieses Dreieck möglichst erfolgreich zu managen, und vor allem eben, natürlich, ich sage, die Austauschkomponente ist großartig, es ist halt im Schulalltag rein aus Zeitgründen nur sehr sehr limitiert möglich, oder sehr geschwind. Aber die wirklich organisierten Austauschsessions was Schreibaufträge betrifft, die machen wir bei der Matura, weil wir eben, auch wenn es jetzt noch nicht zentral ist, aber ich kenne es nur so an dieser Schule, schon immer die Englischmaturen alle gemeinsam machen, das machen die anderen Fächer nicht. Wir haben immer eine Matura. Somit kann man sagen, okay, wir haben jetzt diesen Text, und wir haben jetzt dieses und jenes Thema gewählt, und dann kann ich natürlich auch in der Fachgruppe oder mit den betroffenen Kollegen und Kolleginnen genau über das diskutieren. Und ja, der Mehrwert ist da schon ordentlich. Und natürlich holen wir uns dann oft, wenn wir einen haben, einen Assistenten, eine Assistentinnen dazu, was cool ist, weil wir dann halt einfach sagen, okay, jetzt fragen wir dann doch einmal den native. Und das ist natürlich auch dann nicht unwesentlich im Endeffekt, und interessant und spannend.
67. I: Wie viele Sprachassistenten oder -assistentinnen habt ihr an der Schule?
68. G: Insgesamt?
69. I: Ja, also Englisch?
70. G: Also Englisch. Na einen, und den nur jedes zweite Jahr, aber den dann Vollzeit. Also im Moment jetzt haben wir eine Amerikanerin da.
71. I: Also Vollzeit, zwölf Stunden.
72. G: Genau. Wohingegen wir die Französischassistenten oder -assistentinnen, die teilen wir immer. Also da haben wir sozusagen nur einen halben, die haben immer zwei Schulen. Englisch bekommen wir einen ganzen, aber im Normalfall nur jedes zweite Jahr.
73. I: Okay. Jetzt haben wir sehr viel über die positiven Aspekte von dieser Fortbildung

gesprochen, hat es irgendwelche negativen Sachen gegeben, oder irgendwas, wo du sagst, das war jetzt nicht so hilfreich, hätte man auslassen können, et cetera?

74. G: Nein in der konkreten nicht. In der konkreten sicher nicht. Sonst schon immer wieder. Also das ist insgesamt sehr sehr rewarding gelaufen, in jeder Hinsicht. Also, das einzige was war ist, dass Leute gesagt haben, ah, ausgerechnet jetzt und ausgerechnet der Nachmittag, weil ich hätte doch irgendwie hundertfünfzig andere Sachen. Aber es hat jeder die Notwendigkeit erkannt und insofern passt das schon. Also wenn die Leute die Relevanz erkennen und sagen, hey, das ist aber auch wichtig, dass wir uns damit auseinandersetzen, damit steigt die Akzeptanz und es geht. Es muss nur klar sein, das ist nicht killing time, Hauptsache wir haben jetzt für irgendwelche Vorgaben wieder etwas erfüllt, aber der output ist vielleicht eher überschaubar. Weil wir müssen ja Hausnummer so und so viele Stunden oder so machen, dann wäre es vielleicht problematisch. Aber so, das war sehr okay.
75. I: Gibt euch eure Direktorin vor, dass ihr eine gewisse Anzahl an Fort- und Weiterbildungsstunden macht?
76. G: Nein, also wir haben keine Vorgabe.
77. I: Und wie ist generell die Einstellung der Direktorin, also eher positiv?
78. G: Gut, gut.
79. I: Auch während der Schulzeit, dass man so etwas machen darf, oder eher in der Freizeit?
80. G: Na, ich sage jetzt, Seminare und Fortbildungen sind okay, und wird auch während der Unterrichtszeit, also da werden wir schon freigestellt, wenn es ist. Also es gibt zum Beispiel jährlich diesen Anglistentag von der PH organisiert mit ganz vielen Workshops und ganz vielen Dingen, alles für Englischlehrer, -lehrerinnen. Der wird bei uns sehr positiv aufgenommen und da wird ganz klar gesagt, da sagt die Administratorin, wie viele Leute der Supplierplan verkraftet. Ja, wie viel können gehen, und das geht sich aus, und die gehen dann alle, weil die Wichtigkeit erkannt wurde. Und da steht dann dort, Anglistentag, und da sind halt zehn Anglisten weg. Das kann einmal sein und das ist auch okay. Aber es ist natürlich auch nicht ständig, aber ich muss sagen, sehr viele Fortbildungen bei uns sind dann eh so, dass Leute am Vormittag unterrichten und um vierzehn Uhr auf die PH fahren auf Seminar, und das halt dann am Nachmittag machen, was auch sinnvoll ist. Wenn jetzt wer dauernd oder sehr viel weg ist, ist das halt für den Unterricht und für die Kontinuität in den Klassen auch nicht ideal. Und es fahren, wenn ich das noch ergänzen darf, natürlich, die Gewerkschaft würde mich wahrscheinlich hauen dafür, aber ich sage, also erstens einmal glaube ich, dass schon einige Dinge in den Ferien stattfinden können und sollen und müssen. Und ich finde halt, dass es bei Fremdsprachenlehrerinnen schon damit anfängt, dass ich schauen muss, dass ich schon immer wieder möglichst häufig ins Land komme.
81. I: Zu diesem Thema würde mich interessieren, würdest du sagen, dass das irgendwie gesponsert werden sollte, oder siehst du diese Sprachfortbildung eher als deine private Verpflichtung?
82. G: Na ich sage, es kommt darauf an, was ich mache. Wenn ich jetzt ins UK fahre, so auf lustig, ich bin gerne dort und ich sozialisiere dort gerne, oder ich schaue mir dort gerne was an, ich habe Freunde, wie auch immer, dann ist das meine Privatgeschichte. Also die kann ich mir auch selbst bezahlen. Und nur so von wegen, ich bin ja

Englischlehrerin und ich fahre nach Großbritannien kann ich bitte einen Zuschuss haben, ist absurd, finde ich. Wenn ich drüben eine Fortbildung mache, irgendeinen training course, irgendein TEFL something, oder irgendein Methodentraining, was auch immer, dann muss ich natürlich/ Das kostet ein Schweinegeld, das kostet wirklich viel. Es gibt Möglichkeiten, es gibt Programme, die mehr geworden sind in den letzten Jahren, wo diese Dinge finanziert werden. Da gibt es ja über Comenius, Erasmus, was weiß ich, da gibt es ja Zuschüsse. Gut, da muss man ein bisschen den Bürokratiedschungel überwinden und verkraften, aber die Möglichkeit gibt es schon, das finde ich auch gut, dass es die gibt. Weil ich muss sagen, wenn ich in Großbritannien eine Fortbildung gemacht habe, das war entweder zum Teil bevor die Förderprogramme kamen, wo ich sagen muss, natürlich war das viel Geld aber ich wollte es machen und ich war irrsinnig motiviert, und es hat mir getaugt und dann bezahlst du das auch irgendwie, das geht dann schon. Und ich sage gut, das wird natürlich nicht auf die Dauer funktionieren. Und es sind natürlich viele Lehrer, Lehrerinnen auch nicht in der Situation, dass sie jetzt Hurra im Sommer vier Wochen wegfahren, um sich fortzubilden. Okay, aber es müssen ja auch nicht vier sein, es kann ja ein Programm sein, und da denke ich mir, ist ein Zuschuss schon wichtig und förderlich, und mittlerweile läuft das auch relativ smooth. Und ich sage, also wenn, wenn das wirklich so job-specific ist, finde ich das schon gut, weil das sind professionelle Geschichten und da denke ich mir, das ist eine Fortbildung, dass es da Zuschüsse gibt finde ich schon gut. Weil so toll verdienen wir Lehrer jetzt auch wieder nicht. Und da denke ich mir, ich weiß, was diese Dinge kosten, und da ist es natürlich sinnvoll, die paar Formulare auszufüllen und das rechtzeitig zu machen und zu planen, weil ich finde auch, da sollten wir noch viel mehr machen, und ich finde ja überhaupt, wir sollten eigentlich als department im Sommer grundsätzlich gemeinsam eine Fortbildung vor Ort machen. Das kriegen wir nicht hin, muss ich ehrlich sagen. Aber so in kleinen Dings manchmal geht ein bisschen was.

83. I: Wie siehst du das überhaupt mit der Fort- und Weiterbildung im Bezug auf Sprache bei Sprachlehrerinnen. Sollte das mehr gefördert werden, wie wichtig ist das im Vergleich zur pädagogischen oder methodischen Fortbildung?
84. G: Also jetzt sozusagen unsere fachliche, unsere Sprachkompetenz?
85. I: Genau, von Lehrern und Lehrerinnen.
86. G: Ich glaube, dass das voll wichtig ist. Ich glaube, dass das extrem wichtig ist, und ich glaube auch, dass das, wie soll ich sagen/ Die Anforderungen sind auch so, du musst heute wenn du in einer Klasse stehst, die Schüler, und das wissen auch die Unterstufen genauso, die können sofort unsere Kompetenz einschätzen. Und das klingt jetzt brutal, aber die wissen genau, der Lehrer hat ein bisschen ein komisches Englisch, und hihi, der klingt schon sehr Viennese. Und da sind sie auch relativ hart in ihrem Ding. Und natürlich, wenn/ die klassische Geschichte, sie fragen irgendwas und der Lehrer, die Lehrerin weiß das nicht, was ja kein Thema ist, um Gottes Willen, ich kenne mich da auch nicht aus, ja, und dann ist eben die Frage, wie gehen wir damit um. Aber die haben schnell heraus, wie kompetent ihr Lehrer, ihre Lehrerin ist. Was natürlich eine unglaubliche Auswirkung hat auch auf mein standing in der Klasse, wie ernst sie mich nehmen. Und ja, es ist halt doch für viele, und vor allem für beginners oder elementary learners, ist oft die Englischlehrerin, der Englischlehrer schon noch der eher einzige Kontakt mit der englischen Sprache. Und da denke ich mir, so wie wir heute aufgestellt sind, wäre das halt schon günstig, wenn das einigermaßen gut wäre. Und darum bin ich der Meinung, dass wir extrem an unserer eigenen Sprache arbeiten müssen, und zwar

kontinuierlich. Und ich weiß es eh, ich erlebe es jetzt auch selbst, also für mich war es früher auch kein Problem, alle paar Wochen einmal schnell nach Großbritannien zu fliegen und ständig in Kontakt mit Leuten zu sein. Das hat sich dann auch geändert, und ich habe auch mein Karenzjahr gehabt, wo ich bis auf so the occasional phone call oder halt Kontakt mit irgendwelchen natives die ich da habe, aber das war deutlich weniger. Mein ganzes englischsprachiges Arbeitsumfeld war eigentlich nicht da in dieser Zeit, wo ich dann auch gemerkt habe, okay. Und es fehlt mir dann selber, und ich will ja selber dranbleiben. Aber ich glaube, dass wir extrem gefordert sind, und dass das irrsinnig wichtig ist, und dass das schon auch gut wäre, oder zum Teil auch gut ist, dass in diese Richtung schon immer wieder so Auffrischkurse, Weiterbildungsveranstaltungen in diese Richtung auch gehen. Ich kann mich erinnern an irgendeine Ankündigung, wo es auch geheißen hat, natürlich, wir sind als Lehrerinnen mit, klingt auch arg, sehr oft mit fehlerhaftem Englisch konfrontiert, und irgendwann müssen wir auch schauen, dass wir fit bleiben. Und nicht so immer dieses, ja, ich bin eh noch besser als die. Natürlich, weil dadurch transportieren wir es anders. Ich meine, es ist ja jetzt nicht nur wie kommt jemand rüber oder auch, wie klingt jemand, so akzentmäßig, sonder halt auch, kann ich irgendwie cultural-mäßig da ein bisschen was mitbringen. Kann ich ein bisschen was über Dinge reden, von denen ich auch was weiß, weil ich sie auch erlebt habe. Das ist schon was anderes. Und ich kann mich erinnern, es hat eine Befragung gegeben, vom Stadtschulrat, wo gefragt wurde, wie viele Leute von einer Fachgruppe längere Zeit im Ausland waren. Ich war relativ erschüttert, wie wenige das bei uns sind, auch bei den jüngeren.

87. I: Wirklich? Also längere Zeit im Sinne von einem Jahr oder mehreren Jahren?
88. G: Nein, das hat eh schon mit weniger angefangen, ein paar Monate. Ich sage jetzt, wenn jetzt irgendjemand ein Erasmus-Programm gemacht hätte oder hat, für wenige Monate auch, es muss jetzt nicht ein üppiges sein, wären wir schon dabei gewesen, aber ich glaube, das war kein Viertel bei uns von der Mannschaft, die längere Zeit einmal im Ausland waren. Und, das ist natürlich schon was, wo ich mir denke, in anderen europäischen Ländern ist das sowas von verpflichtender Teil vom Studium, und zwar schon seit Ewigkeiten, dass du ein Jahr in dem Land wohnst und studierst, bist, wenn du eine Sprache unterrichten willst. Und das wundert mich immer, dass das doch noch wenige machen. Und ich weiß das noch von Studierenden von der Uni, dass dann wirklich viel überlegen, und dann sagen sie nein und ich weiß es nicht recht. Es gehen jetzt eh schon mehr, aber so oft, ich habe noch vorletztes Jahr mit vielen geredet, die gesagt haben, nein ich weiß nicht, und der Freund und so. Und wo ich mir denke, ich verstehe es irgendwie, aber wann, wenn nicht jetzt. Und insofern, also ich glaube, dass das irre wichtig ist, nämlich wirklich, sprachkompetenzmäßig und Fortbildung und Weiterbildung in diese Richtung was das Zeug hält.
89. I: Jetzt würde mich noch interessieren, schon fast zum Schluss, im Bezug auf dich in deinem Beruf, was sind die negativen Einflüsse auf deinen Beruf, oder Sachen, die dir das Unterrichten erschweren oder die dich als Lehrperson ein bisschen negativer beeinflussen.
90. G: Negativ beeinflussen. Okay, Gruppengrößen. Siebte Klasse mit vierundzwanzig Schülern ist mir ein bisschen viel, muss ich ehrlich sagen. Habe immer das Gefühl, dass mir da einige deutlich zu kurz kommen drinnen. Ich arbeite sehr viel zum Glück mit der Assistentin, wo wir mit einer gescheiterten Planung da einiges machen können, aber finde ich nicht ideal. Also Gruppengrößen finde ich grundsätzlich sehr schwierig. Das ist mein großer Aufhänger, genau. Was mich stört sind Diskussionen ob die

Lehrverpflichtung hinaufgesetzt wird, weil wenn ich mir vorstelle, dass da noch eine Klasse für Leute mit voller Lehrverpflichtung dazukäme, dann kann das nur auf Kosten der Qualität gehen, weil das schaffst du im Schuljahr nicht mehr. Aber ich will jetzt gar nicht diesen großen Punkt des teacher bashings anreißen, der natürlich nicht fein ist, und den wir alle tunlichst zu entkräften, oder die meisten von uns halt, damit ja nicht sowas wie irgendeine Form der Resignation sich breit macht, das ist so eine Sorge, die ich habe, wo ich mir denke, das ist das Ende einer Schule, wenn die Leute dann irgendwie sich zurückziehen und dann frustriert sind und dann nicht mehr bereit sind, sich zu engagieren und sich einzubringen. Vom Schulalltag her, natürlich zum Teil auch die Gruppenzusammensetzungen, weil ich vorher gesagt habe, Gruppengröße. Ja, dass manchmal halt wirklich Dinge passieren, oder auch, dass Leute in einer Klasse sitzen, wo ich jetzt auch einen habe, der ist in die siebte Klasse aufgestiegen, und ich bin keine große Befürworterin des Jahrwiederholens, aber das ist halt ein Problem, wenn ich in der siebten einen drinnen habe, wo ich sage, Wahnsinn, also der ist von dem Kompetenzniveau, des man in einer siebten ungefähr braucht aber sowas von weg, wo ich weiß, das kann nichts werden bis zum Schulschluss, wo ich merke, dass das System vorher ein bisschen versagt hat, und da spielen zum Teil auch so schulsystemische, politische Gründe mit, weil der war vielleicht wichtig für die Erhaltung des Zweiges. Na und dann hat es vielleicht doch die Möglichkeit/ Das sind ein bisschen unangenehme Geschichten, was so Systemsachen sind. Und wo ich sage, gewisse Vorgaben kommen, und die kommen massig von oben, also direkt meistens eh diese großen Geschichten vom Ministerium, sind halt schon auch Sachen, die uns die Arbeit vor Ort nicht wahnsinnig erleichtern. Also die einfach Dinge schwierig machen, wo ich sage, Moment, wir haben da mit ordentlichen Herausforderungen zu kämpfen. Also zum Teil sind diese, teilweise auch sehr bürokratischen Geschichten, die da kommen, wo ich sage, hey hallo, geht es uns nicht um was anderes. Das macht es bisweilen ein bisschen schwierig und ein bisschen mühsam. Wenn ich es jetzt konkret auf meine Situation als Lehrerin in der Klasse auslege, was wäre so die irre Verbesserung. Kleinere Gruppen, vielleicht ausstattungsmäßig noch einen boost. Wobei das eh schon besser ist, weil wir haben jetzt dann nach den Semesterferien in allen Klassen Beamer drinnen. Also dass diese Geschichten einfach passieren und so. Und eben, wir kriegen dann das eine oder andere Smartboard oder so. Aber die kosten natürlich alle ein Schweinegeld. Und wir haben zum Glück eine Chefin, die da sehr dahinter ist, dass da was passiert und dass da Innovationen passieren. Und ja, wenn wir das nicht haben, finde ich das Schade und schwieriger.

91. I: Wie schaut es jetzt auch noch aus mit dem Austausch unter Kollegen und Kolleginnen, also Materialaustausch vor allem auch?
92. G: Gut, gut. Ist mehr geworden, viel mehr geworden. Das hat es früher schon bei uns gegeben, so mit der klassischen, wir haben einen Ordner und jeder legt hinein, haben wir schnell gesehen, das geht überhaupt nicht, Chaos total. Und jetzt haben wir seit einiger Zeit unsere SIP, unsere Schulinterne Plattform, und da gibt es eben die Fachgruppen, wo man freigeschaltet wird für die Gruppen, in denen man drinnen ist. Und von den Fachgruppen her sind es bei mir die zwei Sprachen. Und ich sage, in der Englischplattform, da tut sich viel, also da werden/
93. I: Also ganze Unterrichtsvorbereitung?
94. G: Vorbereitungen, Materialien, Tasks zu literature Sachen, Wahlpflichtfachinhalte. Wir haben, wie die Präsidentschaftswahlen waren, haben wir einmal auch im Zug einer Fachgruppensitzung hat eine Kleingruppe dazu ausgearbeitet, weil wir gesagt haben, in

den Oberstufenklassen machen wir das alle, nicht jeder neu sondern Synergieeffekte. Und da gab es dann Dinge, wo wir gesagt haben, das passt mir gut rein, das nehme ich mir. Wir haben den gesamten den Themenpool für die Matura, für die standardisierte ausgearbeitet. Das haben wir uns auch aufgeteilt, das kommt alles dort zusammen. Und das ist aber schulintern, der ist auch geschützt, dass da nichts passieren kann. Also die endgültigen Fragen sind nicht oben in dieser Form, aber alles was Themenpool betrifft. Eben, von Anregungen, was den Unterricht betrifft bis erste Klasse revision of vocabulary. Mache ich, stelle es rauf, vielleicht kann wer anderer einen Teil davon brauchen, oder sagt, ich mache es auch so ähnlich oder ich frage jetzt einmal so. Also das geht gut in der Fachgruppe.

95. I: Und wie schaut es aus mit Unterstützung von der Schule, von Kollegen, Kolleginnen, von der Direktorin aus, wenn es Probleme gibt?
96. G: Probleme in welcher Richtung?
97. I: Generell einmal Probleme mit Schüler, Schülerinnen, Probleme vielleicht mit Kollegen, Kolleginnen, et cetera. Gibt es da irgendwie eine vielleicht Anlaufstelle, oder ist da prinzipiell einmal/
98. G: Naja, ich denke mir, es kommt immer darauf an, auf welcher Ebene sich das abspielt. Wenn es einen Konflikt mit einem Schüler einer Schülerin gibt, den ich als Lehrerin nicht handeln kann, oder wo ich sehe, Moment, das ist jetzt ein bisschen haarig, heikel, dann ist es kein Problem, so ein Gespräch mit der Direktorin und dem betreffenden Schüler zu führen, wenn das jetzt echt sowas ist. Muss ich mir nur im Kopf behalten, da sind elf hundert Schüler im Haus, also das sollte man nicht inflationär betreiben, weil dann wird es nicht gehen. Aber, wenn jetzt wirklich Schwierigkeiten sind und wenn ich Hilfe brauche, jederzeit. Oder ob ich jetzt den Schüler hinziehe und sag, bitte reden wir gemeinsam mit der Frau Direktor, dann machen wir uns einen Termin aus und dann wird es stattfinden. Oder ich gehe irgendwann am Nachmittag, die Direktionstür ist immer offen, außer es ist gerade eine Besprechung. Dann gehe ich hin und sage, ich würde gerne mit Ihnen sprechen und es geht um. Und ich hole mir dort Hilfestellung, Rückendeckung und sage, ich würde gerne so und so vorgehen, ist das okay. Also, was auch immer, das auf jeden Fall. Und ich sage, Konflikt mit Kolleginnen, Kollegen, im Normalfall bei erwachsenen Menschen, da wird zum Glück nicht gestritten in der Form, natürlich gibt es welche, mit denen man enger ist und welche, mit denen man eher/ Es läuft aber sehr professionell. Und wenn jetzt echt irgendwas Arges sein sollte, gäbe es immer noch die Ebene der Personalvertretung. Wenn ich sage, okay, da ist jemand ganz grauslich zu mir, ich brauche Hilfe und ich schaffe das nicht, da kann ich mich im Prinzip an die Personalvertretung wenden. Auch wenn ich das Gefühl habe, zwischen Direktorin und einzelnen Lehrern geht irgendwas nicht, dann gibt es diese Ebene ja noch, deren Zuständigkeit es ist, sich dafür, eben auch für Kolleginnen und Kollegen einzusetzen, also das gäbe es auch noch, aber, wie gesagt, dem wird bei uns schon in den meisten Fällen die Schärfe genommen, weil das Klima ein gutes ist, weil der Austausch funktioniert, und weil wir, so fern Dinge korrekt laufen insgesamt, völlige Unterstützung und Rückendeckung von unserer Direktorin haben.
99. I: Mich würde da jetzt auch interessieren, hast du das Gefühl, dass durch die SCHILFs und überhaupt durch die an der Schule passierten Fort- und Weiterbildungen ein bisschen das Schulklima auch besser geworden ist?
100. G: Ganz sicher sogar. Weil wir mehr Zeit zusammen verbringen. Ich meine, du hast vorher unser Konferenzzimmer gesehen, ich meine, da geht es normal zu wie in einem

Bienenstock, und dann läutet auch noch ständig das Telefon, und das ist ein ständiges Rennen. Das ist nicht so, ah, jetzt haben wir Pause und jetzt setzen wir uns gemütlich hin und trinken einen Kaffee. Ich weiß noch, wie ich Unterrichtspraktikum gemacht habe, also wie ich angefangen habe, da war das so, das war total gemütlich. Große Pause und dann ist sich das ausgegangen, dass man zumindest zehn Minuten einen Kaffee getrunken hat. Das geht heute nicht mehr, da sind ständig Schüler, da ist ständig irgendwas, also da sitzt keiner und macht gemütlich Pause und tauscht sich aus. Aber es gibt mittlerweile Foren, wo das dann doch stattfindet, also wir fangen jetzt so eine pädagogische Werkstatt an, so M3 Leute und alle Interessierten aus dem Kollegium, wirklich an einem Nachmittag mit Kaffee einfach wirklich um sich auszutauschen, um Probleme anzusprechen, um Ideen weiterzugeben, um eben auch, also einen wichtigen Punkt haben wir noch, um von Fortbildungen zu erzählen, und zu sagen, hey, ich war da auf einer Veranstaltung. Weil eine Kollegin hat gesagt, ja, ich war da jetzt auf dieser UNESCO-Tagung, und wir sind eine UNESCO-Schule, und das ist irgendwie so, wo ich sage, wie bringe ich das unter die Leute, nämlich auch in einem informellen Rahmen. Und die SCHILFs haben da schon dazu beigetragen, dass wir uns auch besser kennen, nämlich auch auf professioneller Ebene, und sagen okay, ich weiß genauer, wie du arbeitest. Weil sonst weiß man das halt von ein paar, mit denen man sich öfters austauscht. Und einfach eine gewisse Haltung, eine gewisse Offenheit hat stattgefunden.

101. I: Okay, dann würde mich noch interessieren, wie ist das bei dir mit der Sprache, wie bildest du dich sprachlich weiter? Also fährst du öfters in Ausland oder hast du mehr Kontakte, oder wie sieht das aus?
102. G: Ich fahre so oft wie es geht in das englischsprachige Ausland.
103. I: Wie oft ist das circa aufs Jahr gesehen, oder auf fünf Jahre gesehen?
104. G: Also ich sage jetzt im Schnitt, bevor ich Mutter wurde, waren das vier- bis sechsmal im Jahr. Das waren oft kurze Sachen, da bin ich halt rübergefahren und habe ein paar Leute getroffen und bin ins Theater gegangen. Halt so kleine mini-breaks, so nette. Dann ist es natürlich weniger geworden, und dann schaue ich halt, okay, in der Zeit jetzt, wo ich nicht wirklich fahren konnte, und im Moment fahre ich auch nicht soviel, wobei, ich fahre jetzt zumindest auf Sprachwoche, und im Sommer auch ein bisschen, musste oder wollte ich halt schauen, dass ich mich halt da möglichst der Sprache aussetze. Und sei es jetzt über die Freizeitschiene, dass ich sage, gut, ich lese, ich schaue Filme, ich setze mich dem so aus. Wo ich sage, no na, das schaue ich mir eh auf Englisch an. Und die Lektüre geht auch in diese Richtung, wo ich dann schon sage, okay, und ich beschäftige mich dann auch mit Fachliteratur zum Job, und bleibe so irgendwie dran. Und ansonsten, der Sprache aussetzen, was halt geht. Und ich versuche halt, das umzusetzen, was ich meinen Schülern sage. Was sie tun können, um sich möglichst viel dem Englischen auszusetzen. Und das fängt bei den native Kontakten an und geht halt wirklich bis zur, bitte geh ins Artis-Kino und schau dir den Film auf englisch an. So ungefähr. Also quer durch. So gut und so viel es geht.
105. I: Okay, jetzt noch die letzten zwei Fragen. Kurz. Was verbessert jetzt dein Leben als Lehrerin. So zwei drei Dinge. Oder was gibt dir Energie, was gibt dir Kraft?
106. G: Generell jetzt, also jetzt nicht unbedingt mit SCHILF-Zusammenhang?
107. I: Mhm. Kann von der Schule sein, von außen sein, egal was.
108. G: Okay. Ja, dieser tägliche Kontakt mit den Jugendlichen, der kann schon einmal

anstrengend auch sein, aber der ist unglaublich dynamisch bereichernd. Also ich erlebe meinen Beruf als eine sehr sehr freudvolle Tätigkeit, als eine in keinster Weise stumpfe, langweilige Geschichte. Natürlich, der Kontakt mit den Leuten, diesen massive amount of auch so personal communication, den wir natürlich als Sprachlehrerinnen haben, erlebe ich als extrem positiv. Da passiert wahnsinnig viel. Und das wiederum gibt mir Energie und motiviert mich, weiterzumachen und mich anzustrengen, weil ich schon auch glaube, eventually, je mehr man hineinsteckt, desto mehr bekommt man heraus. Also je mehr ich mich mit meinem teaching auch kritisch auseinandersetze, umso eher schaffe ich es, Qualität hineinzubringen, und dann funktioniert es auch für mich besser. Natürlich habe ich auch Stunden, die schwach sind und wo ich mir auch zwischendurch schon denke, uh, das läuft aber nicht so gut. Oder ich gehe nach Hause und muss ganz ehrlich sagen, das war es heute nicht, das habe ich selbst ein bisschen fad gefunden. Oder wo ich auch Haltungen von Schüler und Schülerinnen verstehe, weil die vielleicht nicht so tun, wie ich mir das vorgestellt hätte. Und da sage ich, da bin ich jetzt vielleicht nicht unbeteiligt daran, weil meine Planung da vielleicht falsch war, oder weil ich in einer gewissen Situation eine falsche Entscheidung getroffen habe und gesagt habe, wir brechen das jetzt ab oder wir tun jetzt weiter. Also da geht schon auch etwas schief. Und umgekehrt ist aber das/ ich glaube, wenn man bereit ist, sich damit auseinanderzusetzen, das auch einzugestehen, problematisch sind dann die, die sagen, bei mir geht eh nie was schief, aber da denke ich mir, oh, da hat es etwas, dann gibt das schon wieder einfach neue Motivation und die Kraft, das gescheit weiterzuverfolgen, gescheit zu planen und gescheit daran zu arbeiten und gescheit zu reflektieren und zu sagen, jawohl, so und so eher nicht. Und das ist, also eine Schule ist einfach ein irrsinnig spannender Lebensraum, und zum Glück ein sehr positiver. Natürlich gibt es Tage, wo ich mir denke, boah ist das brutal und ist das anstrengend und das ist mir alles eigentlich zu zäh. Gibt es auch. Aber das ist glaube ich überall. Nein, aber das ist eine dynamische Geschichte und das entspricht mir schon sehr, gibt mir Kraft, Energie, das sind die Leute, das sind auf jeden Fall die Schülerinnen und Schüler, und es ist das Kollegium, es ist die Stimmung herinnen und ich komme einfach gerne hier her. Wirklich:

109. I: Und abschließend jetzt noch, wenn du an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten denkst, kannst du das mit zwei drei Adjektiven oder Phrasen charakterisieren, was kommt dir da in den Sinn, wenn du an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten denkst, oder -angebote?
110. G: Ich glaube, es gibt sehr viel mittlerweile. Was für ein Adjektiv, es gibt viel. Ich gehe selbst sehr selektiv vor, also ich schaue mir das schon genau an, sozusagen, was ist in der Beschreibung. Ich schaue auch, ob ich den Referenten, die Referentin kenn, weil nach einiger Zeit kennt man ein paar Leute ein bisschen und sagt, da weiß ich, das wird super, oder der oder die macht in die Richtung gute Sachen. Also selektiv vorgehen tue ich schon. Ja, es ist time-consuming, braucht man gar nicht wegdiskutieren. Ich muss ehrlich sagen, also eine Fortbildung während der Unterrichtszeit verkompliziert das Leben eher als Lehrerin. Es ist jetzt nicht so, hurra, ich gehe jetzt einfach nicht unterrichten, ich gehe auf Seminar. Normal verläuft das bei uns so, da müssen alle Klassen vorgeplant und Kollegen instruiert werden und Materialien bereitgestellt, damit das einigermaßen läuft. Also es ist bisweilen durchaus aufwendig, aber wesentlich und ein wichtig/ und ich glaube, um es zusammenzufassen, für unsere professionelle Weiterentwicklung unabdingbar.
111. I: Kannst du jetzt noch einmal kurz was sagen zu selektiv. Warum gehst du selektiv vor?
112. G: Na, ich gehe jetzt nicht/ Wenn ich das Gefühl habe, ich bräuchte jetzt eine

Weiterbildung zur standardisierten, kompetenzorientierten Matura. Also das ich sage, ja, jetzt schaue ich, ah, da sind zwei Sachen zur neuen Matura, ja, da gehe ich gleich in das. Also da schaue ich schon, was da drinnen steht und wer macht das und habe ich das Gefühl, ich brauche das. Es wird ja auch auf unterschiedliche Zielgruppen oder Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern Rücksicht genommen in der Zusammenstellung der Veranstaltungen. Wo ich sage, was ist das, wo ich das Gefühl habe, das trifft am ehesten meine Bedürfnisse, weil ich muss mir jetzt nicht eine Fortbildungsveranstaltung geben zu einem Thema, zu dem wir am Standort eh schon längst arbeiten. Also, wo ich sage, wissenschaftliches Schreiben oder so, weil es für die VWA wichtig ist, das machen wir jetzt bei uns. Da hat es jetzt schon Veranstaltungen dazu gegeben, und ich weiß, dass im Sommersemester noch drei kommen, also werde ich das dort nicht machen. Weil das habe ich entweder eh schon abgedeckt. Nur weil ich sage, ah, das geht eh in diese Richtung, insofern selektiv. Und sicher nicht so, dass ich sage, ah Fortbildung, machen wir doch irgendwas, ich war eh schon lange nicht. Das geht halt auch nicht. Dafür ist der Alltag dann einfach, also, das taktet bei uns dann dafür zu schnell.

113. I: Und fällt dir noch irgendwas zum Thema ein, was noch relevant wäre, irgendeinen Aspekt, der noch nicht aufgekommen ist, also überhaupt im Fort- und Weiterbildungsrahmen, was wichtig ist, und was ich vielleicht vergessen habe bei diesem Thema?
114. G: Irgendwas, was ich jetzt in meinem langen Geschwafel/ Nein, eigentlich nicht, wenn ich ehrlich bin.
115. I: Mhm. Ja dann vielen, vielen Dank für das alles.

Interview VIII: Helena

1. Interviewerin: Na gut, dann würde ich gleich einmal gerne fragen, waren Sie immer in der AHS tätig, oder auch in der BHS?
2. Helena: Ja.
3. I: Immer in der AHS. Und wie viele Jahre stehen Sie schon im Dienst?
4. H: Seit 1983/84, war sechs Jahre aber zu Hause. Also über zwanzig.
5. I: Okay, und an der Schule, haben Sie da andere Rollen auch, außer Englischlehrerin, also irgendwelche/
6. H: Ich habe noch das Rotkreuzreferat über.
7. I: Okay. Und was ist Ihr Zweitfach?
8. H: Geschichte. Was ich allerdings nicht unterrichtete.
9. I: Sie unterrichten nur Englisch hier?
10. H: Und das schon seit Jahrzehnten. Ich habe einmal einen Durchgang bei Geschichte einmal gemacht, also alles, und dann eigentlich, also nachdem die Englischlehrer immer mehr von Nöten sind, und die Historiker ja wie Sand am Meer, habe ich eigentlich dann immer nur Englisch bekommen.
11. I: Aber haben Sie eine volle Lehrverpflichtung als Englischlehrerin?
12. H: Ich hatte schon die volle, aber mittlerweile, also nach meinem Kind, habe ich reduziert und habe so etwa dreiviertel meistens. Bis jetzt. Also meistens eine Klasse weniger.
13. I: Aber eine dreiviertel Englisch ist auch schon, mit Schularbeitsfach, et cetera. Okay, sehr gut. Dann würde ich gleich gerne anfangen mit diesem Kurs, dass Sie mir den vielleicht beschreiben, an was Sie sich erinnern, vielleicht ein bisschen auf Thema, auf die Sprache, auf TeilnehmerInnen, Ort, et cetera eingehen könnten.
14. H: Also den letzten, den ich gemacht habe, das war an und für sich ein Nachmittag, das war Going Places, ein Workshop vom [Name A] gehalten an der PH und hat ein neues Lehrwerk vorgestellt für die Oberstufe, nämlich [Buchtitel A], aber nicht nur, sondern auch useful resources for teachers gegeben, so hands-on materials, also auch zum Downloaden jede Menge, und dann auch über die Neuen Medien, wie man sie einsetzen kann in der Oberstufe im Unterricht, und dann auch zur Vorbereitung für die Matura. Und das war hochinteressant und vor allem wahnsinnig viel in der kurzen Zeit eigentlich gelernt. Da sind diese Webtools die wirklich zu Haufe frei verfügbar sind vorgestellt worden, wie zum Beispiel Wordle und solche Sachen. Und die haben wir gemacht und das war wirklich hochinteressant und sehr kompetent. Und ich habe schon lange nicht ein Seminar besucht, das so dermaßen viel in so kurzer Zeit geboten hat.
15. I: Und wie lange hat der gedauert? Sie haben gesagt einen Nachmittag?
16. H: Das war von zwei bis halb fünf. Also zweieinhalb Stunden.
17. I: Dann haben Sie gesagt, es waren sehr viele hands-on materials, wie würden Sie hands-on beschreiben?

18. H: Dinge die man wirklich gleich nehmen kann und dann im Unterricht weiterverwenden kann, zum Beispiel wir haben dieses Wordle.net vorgestellt bekommen und wir haben dann selbst damit gearbeitet und ich war dann so voll Enthusiasmus, weil ich es auch so beherrscht habe, also ich wusste, wie das geht, dass ich dann gleich am nächsten Tag damit in die Schule gegangen bin, mit einem Wordle selbst verfasst. Also da war ich total begeistert.
19. I: Was ist diese Wordle?
20. H: Also da kann man word clouds damit bilden, und die sind sehr vielseitig verwendbar, weil, man geht auf diese Seite www.wordle.net und das ist frei und da kann man zum Beispiel Texte hineinkopieren als starters for discussions oder so wenn ich jetzt spreche über bullying oder books oder reading, was auch immer, kann ihm das hineinkopieren, kann ihm sagen wie viele Wörter soll er nehmen, siebzig oder hundert, hundertfünfzig. Dann kriert der dort tolle word clouds, die können verschieden Formen haben, einen Stern, oder irgendwelche so verschiedene/ Und das was häufig vorkommt für diesen Sprachgebrauch ist dann, also wenn ich darüber diskutiere, ist dann größer und fett gedruckter, und was weniger zu verwenden ist, wird immer kleiner. Das kann ich dann auch rauslöschen, oder ich kann von mir aus wirklich reingeben die Sachen die ich möchte, dass sie besprechen oder diskutieren. Und das schaut dann ungefähr so aus. Und dann kann man das als starter nehmen. Ja, und ich habe das dann gleich ausprobiert bei reading, und wir haben gerade reading books und the role of reading in my life, und ich hab jetzt dann wirklich eine reading books wordle gegeben zum Diskutieren. Hat wunderbar funktioniert.
21. I: Also es ist sehr gut bei den SchülerInnen angekommen?
22. H: Also hands-on materials sind Sachen die ich wirklich auch gleich umsetzen kann.
23. I: Mhm. Welche Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren bei diesem Kurs dabei?
24. H: Ich glaube, das waren unterschiedlichst, also aus ganz [Stadt A]. Es waren hauptsächlich natürlich AHS Lehrer, glaube ich zumindest. Und die Gruppe war relativ klein, maximal zwanzig Leute. Das war im EDV-Saal oben, weil wir ja so EDV Geräte gebraucht haben.
25. I: Hier an der Schule?
26. H: Nein, nein, an der PH. Und sie waren zu zweit, also der [Name A] und der [Name B] und beide erfahren im Unterricht, also wissen wovon sie sprechen, also nicht nur theoretisch und haben da eben nicht nur das Buch dargestellt, sondern dieses neue Buch, das ja aufgebaut ist auch mit diesen modernen Medien, da können die Schüler dann zum Beispiel für ihre mobile phones haben sie dann so Apps zum Downloaden der vocabularies und so und können am Programm/ und das ist schon alles integriert im Buch. Also jedenfalls ja, das war wirklich sehr/
27. I: Das klingt sehr gut.
28. H: Na es war an der Zeit. Es war wirklich mit allen Medien ausgestattet, alles das, was die Schülerinnen auch verwenden werden im Unterricht.
29. I: Also haben Sie das Gefühl gehabt, das war jetzt wirklich für die Schüler und Schülerinnen, was für die am Puls der Zeit war, das Sie einfach genau so einsetzen können und das den Schülern und Schülerinnen dann weiterhilft.

30. H: Ja, schon, ja. Und es war eben nicht nur das Buch vorgestellt. Das ist ja das tolle. Es war nicht nur eine Werbeveranstaltung für das Buch, sondern es war wirklich auch für den Lehrer eine Fundgrube an Materialien, useful resources hat sich das genannt, und das nenne ich dann auch ein gelungenes Seminar, wenn ich dann etwas in der Hand habe wo ich nachschauen kann und was ich dann auch weiter verwenden kann. Also so wie es jetzt diese Web 2.0 oder so Sachen, die man verwenden kann. Also da war eine ganze Sammlung zusammengestellt von den beiden, was sie also als brauchbar empfinden und die sie halt weitergegeben haben an die Seminarteilnehmer, oder auch eben allgemeine websites, die man dann für den Unterricht brauchen kann zum Vorbereiten, wo man etwas nehmen kann, das schon fertig ist und solche Dinge. Und das ist halt natürlich, deshalb geht man auch in Fortbildungen und Seminare.
31. I: Und wie wurde das übermittelt, also was war die Methodik in dieser Weiterbildung?
32. H: Also es war eine Art Power Point Präsentation, das was der Vortragende praktisch uns erzählt hat hat er natürlich mit Power Point immer gleich leserlich an die Wand projiziert, also das ist klar, da war Computereinsatz. Und dann natürlich die beiden auch hilfreich herummarschiert die ganze Zeit und geholfen, wenn wir dann selber etwas gearbeitet haben, wie zum Beispiel beim Wordle und diesen Dingen. Also es auch wirklich Handreichen gegeben hat und auch wirklich gezeigt haben an Ort und Stelle sofort, wenn man Fragen gehabt hat. Also man konnte es auch selbst ausprobieren und dann auch wirklich gleich Fragen, wie bei mir schaut das nicht so aus, was habe ich falsch gemacht. Also es war wirklich sehr praxisorientiert. Es war natürlich Theorie, also viel Theorie, aber es war auch sehr praxisorientiert.
33. I: Und gab es dann, also die zwei Elemente gab es, den Input, dann auch das Üben, und gab es dann nachher auch noch so eine Fragerunde oder wo dann wieder jeder zusammengekommen ist und wieder diskutiert hat.
34. H: Nein, also man war ja sowieso im Raum, also das war sowieso, das ist eigentlich Hand in Hand gegangen, weil man hat ja sofort die Fragen gestellt, wenn was nicht funktioniert hat. Und man hat eben dann für zu Hause, also das wurde natürlich nicht ausgedruckt, sondern man hat sich das zu Hause dann ausdrucken können. Das Skriptum hat man bekommen von dem ganzen und man konnte sich das dann selbst downloaden. Er hat auch die Adresse gegeben, wo er seine Präsentationen, die er halt immer wieder irgendwo macht, also er ist jetzt sehr viel tätig, also ich glaube er ist überhaupt jetzt an der PH tätig, der [Name A], er hat ein neues Buch geschrieben, also Apps, irgendetwas mit Apps. Und hat eben dann auch die Möglichkeit, diese Präsentation, dass man sich das halt anschauen kann, also zum Downloaden. Also wenn ich jetzt nicht wüsste oder mir nicht gemerkt hätte, wie geht das Wordle, dann könnte ich mir seine Präsentation auf Video zu Hause im stillen Kämmerlein das lernen. Also es ist wirklich rund um. Und das war das tolle, dass das eben dann weggegangen ist vom Vorstellen des Buches und dann eben diese Einsatzmöglichkeiten gezeigt haben, wie kann man jetzt arbeiten mit den Neuen Medien, wie kann man die Schüler mit diesen Apps da zum Beispiel beglücken, und wie helfen die Apps den Schülern dann zur Vorbereitung bei der Matura. Und das finde ich einfach in der heutigen Zeit einfach wichtig. Weil der Schüler sitzt jetzt im Bus, fährt in die Schule, hat aber auf jeden Fall sein iPhone mit und jetzt hat er sein App da oben fürs Vokabellernen. Und er kann jetzt zum Beispiel nicht nur die Vokabeln hundert mal durchlesen, sondern er kann sie dann rumschieben in einen neuen Ordner, da sind dann nur mehr noch die, die er sich nicht merkt, dann wird das immer weniger, und kann wirklich mit all diesen Sachen arbeiten.

35. I: Und stehen Sie hinter diesen ganzen Neuen Technologien und dem iPhone und/
36. H: Ja, ich nehme auch sehr viel davon in den Unterricht mit, weil das ist das, was den Schüler dazu bringt, überhaupt Interesse aufzubringen für das Fach und sich damit zu beschäftigen. Und ich verwende da sehr viele Medien und alles mögliche. Also Songs, Videos, Videoclips und all diese Dinge und ich finde, wenn man da nicht das macht oder dem Schüler anbietet, steht man auf verlorenem Posten, da braucht man gar nicht glauben, dass einem da irgendwer zuhört. Weil das ist einfach unsere Zeit, die sind so medienverwöhnt, dass, wenn man sie dann nicht einsetzt oder zum Einsatz bringt, das einfach uninteressant ist. Und gerade in Englisch ist es ja leicht, das ist eine Fülle, also da geht man eh unter.
37. I: Ja, stimmt. Dann würde ich noch fragen, haben Sie das Gefühl gehabt, dass die Art und Weise, wie diese Inhalte präsentiert worden sind, dass das für Sie auch quasi ein Vorbild war, wie Sie das in ihren Unterricht nehmen können, also dass zum Beispiel sehr gut auf Fragen eingegangen worden ist, et cetera. Also das diese Lehrenden für Sie auch ein Vorbild als Lehrer und Lehrerin sein könnten?
38. H: Ja und sie haben vor allem das Vorbild schon gegeben, weil er ja jedes Mal schon dazugesagt hat, wie kann ich das jetzt einsetzen im Unterricht, also seine Ideen zum Beispiel von diesem Wordle. Er hat nicht einfach gesagt, so und das ist es jetzt, sondern er hat immer dazugesagt, das kann man verwenden jetzt als Anfang, als starter für eine Diskussion, oder einfach als Vergleich bei Vokabel, also Wortschatz. Und die Vielfältigkeit war eigentlich schon da. Also Vorbild, ja. Die technische Begeisterung ist irgendwie schon natürlich ein bisschen übergesprungen, also obwohl klar, ich bin froh, dass ich diese Basissachen kann. Aber der ist, das ist sowieso indiskutabel, das werde ich nie lernen, das brauche ich gar nicht anstreben, der ist einfach fantastisch der Mann. Weil es unglaublich ist, wie sich der wirklich gut auskennt mit diesen Sachen.
39. I: Und wer war die zweite, oder der zweite Vortragende?
40. H: Das war der [Name B], der unterrichtet am [Schule] und hat ebenfalls mitgearbeitet, das ist einer von den Autoren von dem neuen Lehrwerk, diesem [Buchtitel A].
41. I: Und die haben beide diese Veranstaltung gemacht. Und was war da die quasi Unterrichtssprache/
42. H: Ahja, jetzt weiß ich es, [Name des Buches] heißt das neue Buch vom [Name A]. Und da sind halt auch dann viele Tipps drinnen in dieser Art.
43. I: Mhm. Genau, was war die Unterrichtssprache von dieser Fortbildung. Wurde da vor allem Deutsch oder Englisch/
44. H: Die Unterrichtssprache, nein nein, die war Englisch. Das ist eigentlich bei den Fortbildungen durch die Bank, das wird alles in Englisch angeboten. Also ich habe noch nie eine Fortbildung gemacht, wo deutsch gesprochen wurde.
45. I: Wirklich?
46. H: Nein.
47. I: Das habe ich schon öfters gehört, also zumindest teils teils, aber schon auch auf deutsch auch.
48. H: Eigentlich nein, kann ich nicht sagen.

49. I: Die beiden Vortragenden sind aber nicht native speakers, vermute ich jetzt, aufgrund der Vor- und Nachnamen.
50. H: Glaube ich nicht, nein. Werden vielleicht längere Zeit im Ausland gewesen sein, aber das weiß ich nicht, keine Ahnung. Sie sind auf jeden Fall vom Fach und unterrichten, der [Name A] jetzt glaube ich nicht mehr, hat aber unterrichtet und ist jetzt glaube ich komplett in der Lehrerfortbildung, ich glaube er ist an der Uni hat er gesagt, er ist an der PH und er schreibt Bücher und ist glaube ich der Fachmann was überhaupt die Neuen Medien betrifft, und so, glaube ich.
51. I: Mich würde auch noch interessieren, wie war jetzt quasi der Aufbau dieser Veranstaltung, also gab es im Vorhinein einmal ein Zugehen auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, wo gesagt worden ist, was braucht ihr, was würde euch von diesem Themenpool besonders interessieren, oder war das von Anfang an sehr klar definiert und dann/
52. H: Es war ja ausgeschrieben. Es war ja eine Veranstaltung von der PH [Stadt A], das heißt wir bekommen ja dann immer zu Semesterbeginn den Katalog, was wird angeboten für die Anglisten und da steht ganz genau drinnen, was ich zu erwarten habe. Und es war klar, dass es hier eine Vorstellung des Buches ist, es geht um [Buchtitel A], das sind ja die Autoren, die da mitgearbeitet haben. Und es war klar, dass es das nicht nur ist, sondern dass es auch ein Workshop ist. Und das war das, was mich noch mehr interessiert hat, abgesehen davon, dass ich sehr gerne den [Name A] kennenlernen wollte, aber auch nur, weil ich schon so viel über ihn gelesen habe. Ja, und damit war es klar, dass ich das Lehrwerk kennenlerne, was ist neu an diesem Lehrwerk, dass ich eben rechnen kann, dass ich eine Fundgrube an Materialien bekomme und präsentiert bekomme, und es war klar, dass ich auch selber etwas tue, wenn es ein Workshop ist. Es war eigentlich von Anfang an klar, was gemacht wird.
53. I: Das heißt, so ein Element von wegen, okay, braucht ihr in diesem Bereich jetzt für eure Schüler und Schülerinnen spezifisch mehr, habt ihr ein Problem/
54. H: Das war dann insofern schon da, weil natürlich dann dauernd, also während dem Seminar gesagt worden ist oder auch nachher, wenn ihr etwas braucht, wenn ihr fragen habt, ihr habt die Website, also ihr habt meine Adresse, ihr könnt mich jederzeit anschreiben, und wenn ihr weiterarbeiten möchtet und irgendwo hängt, dann irgendwo nicht weiterkönnt, also weil das ja doch, diese technischen Bereiche nicht jedermanns Sache ist. Also das war unbedingt vorhanden, weil es immer geheißen hat, ja bitte, schreibt uns an, ihr könnt jederzeit uns kontaktieren, fragt uns, wenn ihr irgendetwas wissen möchtet. Das war schon.
55. I: Und gab es von Ihrer Seite her diesen quasi Follow-up?
56. H: Na der follow-up war der, dass ich sofort das downgeloadet habe, die useful resources. Und dass ich es auch dann gleich ausprobiert habe. Und ich habe mir [Buchtitel B] gekauft, das Buch. Also insofern war das Follow-up da.
57. I: Ja, war da. Dann würde mich noch interessieren, mehr im Bezug auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Gab es da irgendwie eine Abstufung zwischen wie lange wer schon im Beruf steht, also man spricht da von Entwicklungsstufen von Lehrern und Lehrerinnen, ob man da auf unterschiedlichen Niveaus steht, oder war das quasi alles eine homogene Gruppe?
58. H: Also das war eigentlich breit gefächert. Es waren sicherlich ganz junge Kollegen

Kolleginnen, die also gerade angefangen haben wahrscheinlich mit dem Unterrichten, es waren aber auch eher meine Altersgruppe vertreten, sehr viel sogar. Sehr viel, weil wir nicht so digital native sind, wie es so schön heißt, sondern uns das alles anlernen müssen. Und das einzige, das vielleicht unterschiedlich war, dass natürlich da so Technikfreaks dabei sind, die das eh alles können und dann ein bisschen herumtun und das ist schon alles da, und andere halt, naja schön weil sie sich alles aufschreiben, Schritt für Schritt, damit sie auch zum Ergebnis kommen. Das war der einzige Unterschied, die einen sind einfach technisch da versierter und beschäftigen oder haben sich mehr beschäftigt und kennen sich besser aus mit Computer und die anderen halt weniger, und die anderen sind halt Computerneulinge. Ich meine, ich bin ja jetzt nicht unbedingt ein Computerneuling, aber, ja, also wenn mir das jemand so toll erklärt wie der [Name A] dann kann ich es auch gleich. Also, na wirklich, das ist unglaublich in so kurzer Zeit, hätte ich nie gedacht. Ich habe schon vorher einmal ein Seminar gemacht mit diesen neuen, also mit diesen Web 2.0, ich habe das schon einmal gemacht mit den Web 2 Tools, allerdings habe ich da das Wordle nicht beherrscht danach.

59. I: Aber nach dieser Fortbildung hat das jeder irgendwie beherrscht und es war eine sehr positive Stimmung?
60. H: Schon, also das war so klar. Und es war auch die Struktur, das war so klar strukturiert aufgebaut, und wirklich die Information, das war wirklich alles gut überlegt, sagen wir einmal so. Und ich glaube, es hat niemanden gegeben, der das nicht verstanden hat.
61. I: Okay. Könnten Sie mir jetzt bitte noch einfach die/ Also Sie haben jetzt sehr viele Dinge gesagt über/ und sehr gut beschrieben. Könnten die, sagen wir einmal, drei, vier Punkte herauspicken, wo Sie sagen, das waren jetzt die, die diese Fortbildung jetzt wirklich effektiv und gut gemacht haben.
62. H: Na das sind eben, genau, man ist glücklich wenn man ein Seminar besucht und man hat dann etwas in der Hand. Also es gab eben dieses Skriptum, das also da herausgegeben worden ist. Und in diesem Skriptum, was nicht selbstverständlich [ist], aber da sieht man eben halt vom [Name A], dass das kein Neuling ist sondern der macht das ja schon weiß Gott wie viele Jahre und er hat bei dem Skriptum eben sogar, also das ist die Power Point Präsentation gewesen, so das ist jetzt alles hier und dann kann man die Notizen daneben machen. Das heißt, er hat die komplette Power Point Präsentation praktisch hier, man schreibt also dann mit, und das war praktisch, man erinnert sich und geht das durch, und dann ist das wieder da. Also er hat dann das komplette Skriptum und hat dann danach eben diese Internettools aufgelistet, und da geht das dann über. Einige haben wir durchgespielt, und das war dann so, dass er nicht nur diese Internettools auflistet, sondern jedes Mal dann auch, und das ist jetzt die Praxis, wo man eigentlich viel Wert darauf legt, wenn ich schon ein Seminar besuche, dann möchte ich nicht nur die Theorie, sondern ich will auch die Praxis haben. Und das ist etwas, was manche einfach nicht begreifen oder wahrhaben wollen. Also da denkt man sich manchmal, wozu war ich jetzt eigentlich da, das ist dann ärgerlich, nicht. Aber hier waren dann auch die Einsatzmöglichkeiten gegeben wo sofort auf die Praxis eingegangen worden ist, und man sieht dann, die Leute kommen vom Unterricht, die sind keine Theoretiker, sondern die kommen und stehen in der Praxis und die wissen was brauche ich in der Stunde und im Unterricht, und der macht sich seine Gedanken, und der sagt nicht nur, das gibt es, sondern der sagt auch und zwar, ihr könnt es dafür und das und das und das verwenden. Und vor allem, was mir auch gut gefallen hat, war auch immer der Impuls für die Matura dann, für die Schüler, also wie können sie es

dann auch für die Reifeprüfung verwenden, wie können sie sich da jetzt verbessern, beim Sprechen, beim Hören, beim Schreiben und weiß der Himmel was alles. Und das war etwas, was ich sehr geschätzt habe, also diese Möglichkeit also, was mir noch nie passiert ist bei einem Seminar, dass das also so klar und deutlich im Skriptum vorhanden ist und auch so aufgebaut war. Und dann eben noch diese Links zum Schluss, dass also hier noch der Link gegeben worden ist, wo man sich dann selbständig diese useful resources noch ausdrucken konnte. Und da, also manche kennt man eh, so dieses www.breakingenglishnews und so diese Sachen. Ich meine, das kennt man eh, aber sie haben halt ihre Lieblingswebsites vorgestellt, die kennt man aber eh, weil die hat eh jeder. Oder lessons streams oder so, also solche Sachen, die haben sie halt noch rausgenommen. Naja, und damit waren die zweieinhalb Stunden mehr als ausgefüllt. Und das ist echt etwas, also wenn man dann so etwas in der Hand hält, dann ist das Seminar gelungen und ist diese Fortbildungsveranstaltung eine Fortbildung, im wahrsten Sinn des Wortes. Und das machen die wenigsten.

63. I: Also die, sagen wir einmal, wenn ich das so zusammenfassen darf, die Sachen, die Ihnen geholfen haben ist erstens dass es gut und klar strukturiert war, dass Sie auch etwas mit nach Hause nehmen konnten, wo Sie dann quasi Ihren eigenen Lernprozess in dieser Fortbildung wieder hervorrufen konnten und wo Sie auch noch nachschauen/
64. H: Und vor allem, wo ich auch nachschauen kann, weil ich merk mir das alles ja nicht. Ja, genau das. Richtig.
65. I: Sonst noch irgendwelche Punkte, warum das so effektiv war?
66. H: Naja, einfach weil die so dermaßen gut organisiert waren, und sich wirklich etwas gedacht haben dabei. Ich meine, es gibt ja andere, da ist man fast den ganzen Tag dort, und mittags gehen ihnen die Ideen aus und dann sagen sie, na eigentlich habe ich jetzt von meinem Plan schon alles gemacht, naja, aber wir könnten jetzt noch etwas spielen. Na dann gehe ich, weil da ist mir zu schade um die Zeit. Oder wenn ich ein Seminar besuche, dass titulierte ist mit, ich weiß nicht, Irland und ich erwarte jetzt ich bekomme jetzt, weiß ich nicht, die neuesten oder zumindest kulturelle Einblicke oder politischer Art oder historisch oder weiß der Himmel was, aber zumindest erwarte ich dann einen native speaker, einen Iren zumindest, der wirklich insider Tipps gibt und mit dem ganzen mitlebt, und wenn ich dann dort sitze und höre, ja also ich habe vier Jahre in Irland gelebt, dann denke ich mir, bitte. Das kann es ja nicht sein. Also das ist schon sehr unterschiedlich, was da angeboten wird an Fortbildungen.
67. I: Ja, das habe ich auch schon öfters gehört. Dann würde mich jetzt noch interessieren, also diese, sagen wir, drei Punkte eigentlich, also dass sie etwas mit nach Hause nehmen konnten, dass es klar strukturiert war und dass es sehr gut organisiert war und dass Theorie und Praxis drinnen gehabt hat. Diese drei Punkte/
68. H: Genau das, das ist das Erfolgsrezept.
69. I: Ja genau. Auf welche Art und Weise würden Sie jetzt sagen, haben die Ihren Lernprozess angeregt, oder welche Konsequenzen hatten diese Dinge um Sie weiter- und fortzubilden?
70. H: Na sie waren einfach fähig, ihre Begeisterung weiterzugeben für diese neuen technischen Tools, die sie eben vorgestellt haben. Indem sie eben diese Anregungen gegeben haben und auch gezeigt haben, und dann wird man neugierig und dann denkt man sich, ahja, das ist etwas Nettes, das könnte ich auch probieren oder das ist wirklich

einmal eine Abwechslung oder das ist etwas, wo der Schüler vielleicht einmal sagt, aha, damit habe ich nicht gerechnet, was ist das jetzt, wie zum Beispiel das Wordle, das haben sie noch nie gesehen. Damit war das schon wieder einmal etwas Neues, ein neuer Impuls, und ist etwas zumindest Wert, dass man sich das genauer durchliest und anschaut, also insofern war es eigentlich die Begeisterung der Vortragenden auch für diese Sache. Weil die auch damit gelebt haben und da hat man gesehen, die stehen da dahinter, nicht.

71. I: Genau, und die konnten Sie auch mitnehmen in Ihren Unterricht und Ihre Schüler und Schülerinnen haben das dann auch so, wow, da gibt es ja eine ganz andere Welt wie man Englisch lernen kann?
72. H: Also das hat ihnen schon gut gefallen, ja. Muss ich sagen. Und der Kollegin auch gleich weiterzeigt, weil wir uns die Gruppe da teilen, und die hat es sich auch gleich kopiert und gesagt, das nehme ich auch gleich. Das ist einfach was anderes. Und das ist ja auch das, das ist ja fad wenn der Schüler immer das selbe angeboten bekommt.
73. I: Genau. Und wenn er so weit weg ist von seinem täglichen Alltag.
74. H: Und darum macht man ja auch immer ein bisschen eine Abwechslung, und die Bücher, es gibt kein ideales Buch. Und das wird es auch nie geben, weil das Buch ist das, was ich daraus mache. Und wenn ich jetzt sage, Buch Seite, da kann das Buch noch so toll sein wird das Buch fad sein. Und jeder Schüler wird sagen, jessas, schon wieder eine Seite, nächste Nummer. Ja, und das ist egal, es wird nie ein ideales Buch geben. Man kann nur ein Buch finden, das vielleicht möglichst viele Übungsbeispiele hat in Richtung Matura und all dieses, also vielleicht auch ein bisschen tollere Themen hat, ansprechendere Themen, aber im Prinzip muss ich sagen, ist mir das Buch jetzt schon fast egal, weil ich mir sowieso das kopiere, was ich haben möchte. Ich meine, natürlich, ich habe die Themen, das muss ich befolgen, aber wenn ich aktuelle Sachen haben will, dann muss ich sie sowieso kopieren und dann muss ich sowieso das selber finden. Und die Bücher sind meistens nur irgendwie ein Anreiz, oder man gibt als Hausübung auf, Texte zu lesen, zu bearbeiten, vergleicht es dann schnell, oder so irgendetwas. Ja, ich hätte gar nicht die Zeit dazu, das da wirklich von A bis Z in der Stunde wirklich durchzumachen. Ich suche mir nur immer etwas aus, denke mir, das könnte den Schüler interessieren oder das ist etwas, oder ja. Und damit ist es absolut sinnlos, ein ideales Buch zu wünschen oder sich vorzustellen, das ist auch klar und deutlich rausgekommen. Sie haben versucht irgendwie am Puls der Zeit ein Buch zu präsentieren und zu schreiben, aber der [Name A] hat auch klar gesagt, es kann sein, dass das nächste Jahr schon wieder outdated ist, weil es dann eben nicht mehr sozusagen interessant ist für die Jugendlichen. Und so ist es, Bücher sind schnell outdated.
75. I: Ja, und überhaupt, heute in der wirklich schnell verändernden Zeit/
76. H: Und ich sehe auch bei den Kollegen die Tendenz ist halt dazu, ah, nicht schon wieder ein neues Buch. Also man klammert sich an das, jetzt hat man das einmal vorbereitet und dann will man das für die nächste Ewigkeit präsentieren, aber das geht nicht. Ich habe noch nie in meinem Leben also, ich glaube, die selbe Sache gemacht. Kann ich mich nicht daran erinnern. Ich meine, manches ist eh zeitlos, ja sicher, aber/ Grammatik und solche Dinge ändern sich ja nicht. Also das kann ich immer verwenden, aber die Texte. Muss man eh aktuelle Dinge dann bringen, und dann halt schauen, was passiert grade, also wenn das Schiffsunglück war, also da von der Concordia oder so, naja dann nehme ich gleich das Videointerview und die Dokumentation in Youtube und dann machen wir das schon und dann haben sie schon eine Listening, aber aktuell, und das ist

halt interessanter als im Buch drinnen steht. Und solche Dinge halt, und da muss man schon immer up-to-date sein, und ich glaube, das ist auch das Erfolgsrezept von diesem Beruf. Weil wenn der Schüler merkt, okay, man ist auch irgendwie interessiert an dem ganzen, oder man bringt zumindest neuere Themen und Thematiken ein, dann sind sie auch williger, sich mit dem auseinanderzusetzen. Und wenn das irgendwas ist, was so komplett weit weg ist von ihnen, warum sollen sie dann darüber reden überhaupt?

77. I: Ja und überhaupt, woher sollen sie dann Meinungen darüber haben, wenn das überhaupt nicht zu ihrem täglichen/
78. H: Ja, und da geht man eh jetzt immer mehr zu diesen Themen über, das ist ja also das ganze wird Ziel der neuen Matura, dass es eh dann eigentlich Themen sind, die man nicht auswendig lernen kann, mit Jahreszahlen von bis.
79. I: Ja, genau. Und wie kommt das bei Ihnen im Kollegium jetzt so generell an? Also haben Sie das Gefühl, dass Sie ein gutes Kollegium hier an der Schule haben, jetzt einmal von Englischlehrern/
80. H: Ja, wir sind Spitze, einsame Spitze.
81. I: Das ist so schön so etwas einmal zu hören.
82. H: Nein wirklich, also gerade bei den Anglisten, die Zusammenarbeit ist vorbildlich. Das war aber auch immer so, und wir waren immer überall am flottesten fertig, wo die anderen noch nicht einmal damit angefangen haben. Also das ist überhaupt kein Thema. Und es ist auch nicht so, dass jeder auf seinen Materialien sitzt. Überhaupt nicht. Es wird ausgetauscht, es gibt eine Tauschbörse, man arbeitet zusammen, redet sich zusammen, also das ist kein Problem.
83. I: Also Sie haben so eine sehr aktive Fachgruppe, wie ich verstanden habe von der [Name einer Kollegin].
84. H: Ja, so ist es.
85. I: Und gibt es da irgendwie auch so, sagen wir einmal, wenn es Probleme gibt, dass man da in der Fachgruppe darüber redet?
86. H: Ja, und auch privat. Also das geht zwischendurch in der Pause oder so irgendetwas. Oder man kann/ Sagen wir einmal, ich war jetzt auf Seminar und dann habe ich tolle Materialien bekommen oder so etwas, dann wird das gleich weitergemailt an die anderen auch, und es hat dann jeder Zugang dazu und all diese Dinge. Da haben wir eine eigene Webpage für uns Lehrer wo wir die Materialien austauschen können oder so.
87. I: Okay, nochmals kurz zurück zum Kurs, und zwar, gab es irgendwelche Elemente, wo Sie sagen, das hätte man auslassen können, das war jetzt nicht so gut?
88. H: Also bei dem wirklich nicht. Da muss ich Sie enttäuschen. Da war wirklich einfach alles gelungen.
89. I: Und jetzt würde ich gerne noch ein bisschen genereller sprechen über Weiterbildungsmöglichkeiten kurz. Könnten Sie mir die mit zwei drei Adjektiven, Phrasen beschreiben. Also wie sehen Sie aktuelle Weiterbildungsmöglichkeiten einfach so/
90. H: Für den Lehrer?

91. I: Mhm. Genau, für die Englischlehrerin, also für Sie.
92. H: Privat oder was angeboten wird.
93. I: Was angeboten wird. Also Weiterbildungsmöglichkeiten. Oder was meinen Sie mit privat?
94. H: Naja, meine privaten Weiterbildungsmöglichkeiten. Nein, also wenn ich es vergleiche wie ich angefangen habe als Junglehrer, waren die bei weitem mehr vorhanden. Durch die Einsparungsmaßnahmen ist das natürlich sehr geschrumpft, weil es gibt jetzt fast nur noch die Möglichkeiten bei der PH und das sind zwei Stunden, drei Stunden, vielleicht einmal ein Tag. Und früher war doch die Möglichkeit, also ich habe als Junglehrer sehr viele Seminare gemacht, die waren in [Bundesland, Ort], das war eine ganze Woche, und da ist man einfach mit den Kollegen, Kolleginnen beisammen, eine ganze Woche. Und es ist natürlich schon etwas anderes, wenn ich mich dort eine ganze Woche ohne Ablenkung nur dieser Sache widme, austauschen kann, auch mit den Kollegen, Kolleginnen, und zwar weg vom Arbeitsplatz, weg von zu Hause. Und das gibt es gar nicht mehr, was ich sehr schade finde, weil das waren Sachen, die waren sehr produktiv immer. Da hat man wirklich sehr viel mitgenommen und gelernt. Und jetzt ist das ganze geschrumpft auf zwei drei Stunden. Und das ist halt schade. Ich meine, glaube ich, es gibt sonst ja keine anderen Fortbildungsmöglichkeiten. Ja man könnte noch in die Bundesländer schauen, was sich dort anbietet, außer an der PH [Stadt A]. Aber da muss ich ehrlich sagen, ich finde, das ist weniger geworden, viel weniger. Das haben sie sehr eingeschränkt im Zuge der Sparmaßnahmen.
95. I: Und sonst noch irgendeinen Eindruck von diesen Weiterbildungsmöglichkeiten?
96. H: Ja, dass sie von den Junglehrern, nicht einmal die wenigen, die vorhanden sind, genutzt werden. Bin ich meistens auf weiter Fuhr die einzige an der Schule, also ich habe noch nie einen Junglehrer von uns gesehen bei irgendeiner Fortbildung. Also scheinbar brauchen Sie es nicht. Naja, ich weiß es nicht. Auf der einen Seite jammern sie, weil sie sagen, sie haben nichts, also woher. Und auf der anderen Seite, das wenige, was wir haben nutzen sie dann auch nicht.
97. I: Wie wird das von der Schule gesehen, also wird das prinzipiell schon unterstützt, dass man geht, also auch während der Unterrichtszeit, oder eher wenn es geht auch am Nachmittag?
98. H: Ja sicher, ja ich habe auch manche Tagesseminare die um neun beginnen und um fünf aus sind. Also natürlich, es steht ja jedem zu, die Fortbildung ist ja auch gewünscht, das wäre ein Kriterium dann für die Beurteilung eines Lehrers, ist er fortbildungsfreudig. Ja, ich glaube, dass die Junglehrer doch irgendwie überlastet sind mit dem ganzen Schulkrum, weil da gibt es irgendwo ein Grüppchen und dort ein Arbeitsgrüppchen, und natürlich teilt man die Jungen ein, und dann haben sie noch Überstunden und das und jenes, und dann reicht es ihnen eh schon. Auf der anderen Seite sehe ich das auch ein, da denk ich mir dann auch, irgendwann will man dann auch eine Freizeit haben und eine Ruhe haben.
99. I: Ja, und gerade als Junglehrer, -lehrerin hat man das noch nicht so eingespielt und im Griff.
100. H: Ja, natürlich, und man muss ja auch vorbereiten, und man sitzt ja auch und tut ja auch. Aber wie gesagt, das fällt mir schon auf, dass die Junglehrer wenig vertreten sind bei diesen Fortbildungsveranstaltungen.

101. I: Und für [Stadt A] oder für da diesen Bereich sind jetzt zwei PHs zuständig, die KPH und die PH [Stadt A], oder?
102. H: Ja, ist richtig. Und dann gibt es halt für jedes Bundesland welche. Und wenn ich jetzt will, könnte ich jetzt schauen, was machen die in [Bundesland], macht aber keiner, weil ich fahre ja nicht nach [Bundesland] auf ein Seminar.
103. I: Ja, Zeit hat man auch nicht so viel.
104. H: Ja, nicht unbedingt.
105. I: Und wie würden Sie das sehen, dass man zum Beispiel so eine Woche Fortbildung so in den Ferien, in den Sommerferien et cetera anbieten würde oder machen würde?
106. H: Ich glaube, in den Sommerferien, wenn ich auf Urlaub bin und Englisch rede, bilde ich mich ja eh schon.
107. I: Und machen Sie das?
108. H: Ja, schon immer wieder, sicher. Man trifft ja relativ viele Leute wenn man wo ist, sicher.
109. I: Aber das gehört alles zu Ihrem Privatvergnügen, sag ich jetzt einmal, das wird nicht irgendwie unterstützt oder so?
110. H: Ja, mein Gott, wenn ich jetzt ein Englisches Buch lese oder eine Englische Zeitschrift abonniere und das lese, ins Theater gehe oder ein Kino anschau, ich meine, dann ist das mein Privatvergnügen. Aber natürlich dient es der Fortbildung, weil ich meine Sprache pflege, weil sonst wird mein Vokabular über kurz oder lang vielleicht mickrig werden. Also das ist fast eine Notwendigkeit, das gehört zum Job dazu. Also wenn ich das nicht mache, dann kann ich mich nicht mehr in die Klasse stellen. Also frisch frei von der Leber wegreden, das fehlt mir dann an den Wörtern. Und wenn der Schüler dann merkt, aha, jedes zweiter Vokabel ringt sie nach Wörtern, na dann brauche ich überhaupt nicht mehr dortstehen. Das geht nicht.
111. I: Aber haben Sie das Gefühl, also man kann sich ja auf mehreren Ebenen weiterbilden, also methodisch, sprachlich, didaktisch, et cetera, haben Sie das Gefühl, dass diese sprachliche Fortbildung irgendwo vertreten ist auf den PHs, et cetera, oder?
112. H: [kopfschütteln]
113. I: Nicht.
114. H: Ich wüsste nicht wo. Es geht meistens um die Methodik, ganz stark natürlich die neue Matura, sind irrsinnig viele Angebote. Das andere ist eh sehr untergeordnet, also alle anderen Angebote. Und da sind dann meistens Anregungen, Anreize zu bestimmten Themen, also jetzt im Sommer habe ich jetzt einmal gebucht glaube ich sitcoms, American sitcoms oder sowas. Aber das ist alles thematisch oder methodisch. Also sprachlich glaube ich, da muss man schon selbst dahinter sein, das ist so wie der Schüler, das ist die Eigenverantwortung.
115. I: Also Sie finden schon, dass das die Eigenverantwortung ist, dass das einfach zum Beruf dazugehört.
116. H: Schon. Na sicher. Ich meine, ein Arzt, der muss ja auch, wenn der nicht sein Knochenskelett und das alles beherrscht und kann und sich damit beschäftigt hat, wird

er nie im Leben ein guter Chirurg sein, dann wird er gar keiner sein. Also das ist in jedem Beruf so, wenn ich mich nicht selbst interessiere, werde ich nicht sehr viel Erfolg haben.

117. I: Ja. Mhm. Jetzt würde mich einfach noch kurz Sie als Lehrperson, als Lehrerin interessieren. Also sowohl auch ein bisschen das Persönliche, das Private, als auch in der Schule, die Schulgemeinschaft, et cetera. Also welche zwei bis drei Dinge, Faktoren würden Sie sagen, haben irgendwie ein bisschen einen negativen Einfluss auf Sie als Lehrperson, oder machen es einfach schwieriger das Unterrichten, üben Druck auf Sie aus, et cetera.
118. H: Die ständigen Neuerungen alle paar Wochen, die das Ministerium herausgibt. Also vor allem wenn man Matura hat zum Beispiel und es ist alle paar Wochen etwas anderes, das man beachten soll und die Schüler darauf trainieren soll. Das ist schon etwas, was das ganze erschwert. Ja, und immer diese halbfertigen Dinge, die sie einem anbieten. Weil wie komme ich dazu, dass ich jetzt jahrelang ständig umdenken muss, wie ich einen Schüler vorbereite auf die Matura. Das könnte ich mir sparen, wenn ich sage, das ist das Paket, so schaut es aus, und warum kann ich das nicht rausbringen, wenn es fertig ist. Das ist noch immer nicht fertig, ist noch immer in Arbeit, wird noch immer daran herumgebastelt. Das ist eigentlich unverantwortlich den Schülern und den Eltern gegenüber, und der Lehrer ist dann derjenige, der es dann ausbaden kann. Und das finde ich wirklich unglaublich. Das ist das, was mich am meisten stört, dass man keine fertigen Produkte bekommt. Und dann ebenfalls, dass einem ständig, man lässt einen arbeiten für die neue Oberstufe, ihr habt ja so viel Autonomie, na macht und tut. Man arbeitet für nichts, weil es dann eh wieder anders aussieht im Endeffekt. Und dann all diese Dinge, diese unnötigen Arbeiten, das ist etwas was wirklich lästig ist.
119. I: Also unnötige Arbeiten, dass man immer unterschiedliche Ziele hat, auf die man sich vorbereiten muss, und wieder und wieder?
120. H: Ja, weil es dann eh wieder im Endeffekt anders ist, es kommt eh wieder anders dann. Und das ist etwas, was wirklich unbegreiflich ist. Wo gibt es denn das in irgendeiner Firma? Da heißt es überall, so schaut es aus, das wollen wir, das ist unser Ziel. Na wann hören wir das, in Jahren noch nicht.
121. I: Ja genau. Das einzige, was es gibt, ist ein fixes Datum, wann es kommt.
122. H: Naja, aber so kann ich doch nicht an die Sache herangehen. Und das ist ja auch etwas, da sind die Schüler ja eigentlich im Nachteil. Wie kommt der Schüler dazu, dass er dauernd mit halbfertigen Dingen arbeitet. Die Bücher sind nicht da, die Bücher haben die Formate nicht, und und und. Aber maturieren sollen sie danach. Und das sind eigentlich die Dinge, die nicht zu verstehen sind, also, für mich.
123. I: Ja. Wie ist es denn speziell hier an der Schule, also das ist ja eine Schule mit vielen Schüler und Schülerinnen, die einen Migrationshintergrund haben, ist das irgendwie eine Herausforderung oder ist das/
124. H: Das ist in der Sprache, in Englisch greift das überhaupt, weil es fängt jeder neu an in der ersten Klasse, und in Englisch merke ich das gar nicht.
125. I: Und dann würde mich noch interessieren, also dass sie einen großen Austausch mit Kollegen und Kolleginnen hier an der Schule haben, dass das alles ins Internet oder in einen Ordner gestellt wird, das gibt es, nutzen Sie das auch persönlich?

126. H: Schon, immer wieder, ja.
127. I: Und das ist hilfreich und/
128. H: Ja, freilich, weil ich meine, jeder hat gute Ideen und wenn etwas ganz toll funktioniert hat, und man teilt sich die Gruppe und sagt, du, das war toll oder so. Dann hat man einmal Materialien, freut sich, da hat man einmal etwas.
129. I: Und so das Gefühl, dass das eine Zeiteinsparung für Sie ist, oder müssen Sie das dann trotzdem auch adaptieren.
130. H: Jaja, schon. Nein, wenn von Kollegen da irgendetwas kommt, dann muss man es nicht mehr unbedingt adaptieren, dann passt das schon.
131. I: Sehr gut. Und im Bezug auf Probleme, auf Schwierigkeiten in der Schule, haben Sie da das Gefühl, dass Sie unterstützt werden, einerseits vom Kollegium, aber auch von, sagen wir einmal den leitenden Positionen, et cetera. Oder gibt es da weniger?
132. H: Also, ich meine, was mich persönlich betrifft, ich habe die Unterstützung immer bekommen, also von der Leitung und so, also weil ich hatte schwierige Klassen, also jetzt als Klassenvorstand in den letzten Jahren. Ich kann mich da nicht beschweren, also für mich hat es gepasst.
133. I: Ich höre da jetzt irgendwie ein aber raus. Oder/
134. H: Nein, also es gibt andere Meinungen. Also es gibt andere Kollegen, die sich halt da mehr oder weniger alleingelassen fühlen, aber wie gesagt, ich könnte das kein einziges Mal sagen, weil ich habe das immer gekriegt, was ich gebraucht habe oder was notwendig war in diesem Fall halt, in meinen schwierigen Fällen.
135. I: Sehr gut. Und dann würde ich noch einmal gerne auf die Sprache zurückkommen. Und zwar, merken Sie, dass Sie, also Sie unterrichten ja jetzt schon ziemlich lange, dass das manchmal schon auch immer wieder eine Herausforderung ist, dass Sie die Sprache unterrichten oder dass Sie sich/
136. H: Also was ich gemerkt habe ist dass sich über die Jahre die Aufnahmefähigkeit der Schüler der Kinder geändert hat, weil die jetzt viel kürzer ist, und dass muss man natürlich auch berücksichtigen, also man muss die Stunde immer anders aufbauen. Und ja, und diese, dass das Freizeitverhalten, sagen wir, der Schüler bei vielen fast an erster Stelle steht, das hat sich auch geändert, dass also der Ehrgeiz nicht mehr der ist, der einmal da war, was auch die Sache schwieriger macht. Und was hat sich noch geändert? Naja, ich glaube dass vielleicht auch die Eltern dermaßen mit Arbeit eingedeckt sind, dass sie keine/ weniger Zeit oder wenig Zeit für Kinder haben, und auch die Kinder ziemlich alleingelassen sind, und auch die Kinder nur das eben lernen oder mitnehmen, was man ihnen anbietet, was früher natürlich die Eltern mit ihnen gesessen sind, eingeübt haben, gemacht und getan haben, also das fällt ziemlich weg, also das hat sich schon geändert, aber das ist eine Zeiterscheinung.
137. I: Also würde da das Schlagwort, dass Lehrer Lehrerinnen Erziehungsaufgaben übernehmen. Würden Sie da zustimmen?
138. H: Ja, immer mehr. Und dann kommt natürlich etwas dazu, dass es früher nie gegeben hat, also die Kinder sind dermaßen reizüberflutet und abgelenkt von ihren Handys und technischen Spielereien, was natürlich auch die Konzentration sehr stark beeinflusst. Und was sie auch abhält vom Lernen, weil wenn ich dann zu Hause sitze und da wartet

schon der Computer und meine Spiele und das und jenes, na dann schiebe ich natürlich die Aufgabe weg oder vergiss sie überhaupt. Und das sind Dinge, die waren früher natürlich nicht da, da hat man schon gemerkt, da ist viel mehr weitergegangen. Die Aufnahme war eigentlich größer, der Erfolg war natürlich viel besser, also das sind schon Dinge, die haben sich wirklich enorm geändert. Da ist kein Vergleich mehr, wenn ich mir vorstelle, was ich früher in einem Jahr untergebracht habe, verglichen mit jetzt, das ist enorm.

139. I: Das hat sich schon drastisch geändert?
140. H: Enorm.
141. I: Also aber nicht nur weil man weniger Stunden unterrichtet in der Woche, sondern wirklich wegen den Schülern und Schülerinnen.
142. H: Wenn ich in Englisch in der ersten Klasse Unterstufe vier Stunden habe, in der zweiten Klasse vier Stunden habe, dann liegt es nicht an den Stunden. Also das ist es nicht, nein.
143. I: Okay. Interessant.
144. H: Das ist halt einfach die Konzentration und diese Reizüberflutung.
145. I: Und Sie persönlich, dass Sie Ihre Sprache weiterentwickeln, haben Sie gesagt, fahren Sie oft ins Ausland oder haben viel Kontakt mit/
146. H: Ja unbedingt, also jetzt heißt das, dass ich in englischsprachige Länder fahre, aber man trifft überall englischsprachige Leute.
147. I: Und haben Sie das Gefühl, das hilft Ihnen/
148. H: Ja und ich lese eigentlich auch gerne, also ich lese halt dann und habe Zeitschriften, und natürlich, bevor ich etwas in deutsch lese, lese ich es halt in englisch, ist klar. Allein schon im Internet, wenn du im Internet halt Artikeln suchst und das alles, das ist mehr als genug englisch. Eh verständlich.
149. I: Und haben Sie da das Gefühl, dass Sie dadurch schon am Puls der Zeit bleiben können mit Ihrem englisch?
150. H: Freilich. Na sicher, ja.
151. I: Okay, dann schon fast die letzte Frage, und zwar würde mich noch interessieren, was sind die zwei drei Dinge, die Ihr Leben als Lehrerin erheblich verbessern, oder die Ihnen Energie und Kraft geben und wo Sie sagen, ja, eigentlich ist es sehr schön, was ich hier mache.
152. H: Naja, es ist also englisch, es macht mir Spaß, es macht mir immer noch Freude, selbst nach den vielen Jahren unterrichte ich es immer noch gerne, weil es so abwechslungsreich ist und weil es so einfach ist die Schüler für die Sprache zu begeistern. Weil wenn ich einfach in der Unterstufe zum Beispiel, ist egal, das Thema habe, wie jetzt pets, und dann machst du halt ein Lied dazu. Oder heute haben wir gehabt how much is the dog in the window, oder in der zweiten Klasse haben wir die Vergleiche, grammar gehabt, und dann war gerade das Lied da mit der Lenka, also sly as a fox, na bitte, sie sind einfach begeistert, hach, das ist in den Charts und das lernen wir jetzt. Und ja, wie toll und groß und so, und dann heißt es, das ganze Lied besteht aus der Grammatik, die du gerade gemacht hast und solche Dinge. Und das ist einfach

wirklich, hach, das muss ich mir sofort als Klingelton runterladen und so. Und das sind einfach diese witzigen Dinge, wo du merkst, dass sie einfach auch Freude daran haben, dass ihnen das auch Spaß macht. Ja, das ist eigentlich immer lustig.

153. I: Also Sie sind gerne Englischlehrerin.

154. H: Ja, das ist eigentlich immer nett und unterhaltsam und lustig.

155. I: Sehr schön.

156. H: Fast immer.

157. I: Dann würde mich zum Schluss noch interessieren, fällt Ihnen bei der Thematik Fort- und Weiterbildung irgendetwas ein, wo Sie sagen, das müsste man bei dem Thema noch betrachten oder noch miteinbeziehen, was vielleicht bei mir jetzt noch nicht vorgekommen ist in diesem Interview.

158. H: Hm, also ich glaube, das war erschöpfend.

159. I: Okay. Dann sage ich Dankeschön.

160. H: Bitte gerne.

ABSTRACT – ENGLISH

The Austrian educational system is currently in motion. Several reform endeavours aim at the improvement of student learning. This paper tries to pursue this goal indirectly through shedding light on in-service teacher learning or formal teacher professional development (TPD).

The primary focus of the paper is to find features of effective TPD courses as perceived by Austrian English teachers employed in upper secondary schools. Of interest is whether the perception of English teachers concurs with the features established in international literature, since international studies focus predominantly on maths and science teachers' TPD. The interviews undertaken with eight English teachers support the current movement regarding data collection methods in the field, which is the consideration of the interconnectedness of features rather than considering isolated parameters. Furthermore, it is pointed out that some aspects are not mentioned in the literature, for example the importance of a safe and enabling learning environment or the pedagogical experience and quality of session leaders.

A secondary focus lies on the investigation of the situation of TPD in Austria. The goals, legal guidelines and forms of TPD are investigated, before turning to the actual courses on offer for Viennese ETs. In a minor empirical study, these courses are compared to the framework of teacher professionalism by Schratz et al. (2007) in order to find how the professionalisation of ETs is aided formally through these sessions. It is encountered that courses are predominantly dedicated to factual and methodological knowledge at the expense of fostering the teaching persona, professional collaboration and a professional discourse, as well as contents concerning teaching a heterogeneous student population and L2- or L3-specific issues.

ABSTRACT – GERMAN

Derzeitige Bestrebungen der österreichischen Bildungspolitik drehen sich um die Frage, wie der Lernerfolg von SchülerInnen gesteigert werden kann. Eine maßgebliche Rolle im Lernprozess spielen LehrerInnen, was den Beweggrund für diese Arbeit liefert: Wie können LehrerInnen lernen, um andererseits den Lernprozess ihrer SchülerInnen produktiver zu gestalten. Im Zentrum der Fragestellung stehen Fort- und Weiterbildungsangebote beziehungsweise die Aspekte, die sie zu effektiven Lernorten machen.

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf den Aspekten von Fort- und Weiterbildungen, die acht EnglischlehrerInnen tätig in der Oberstufe als effektiv für ihr Lernen nominieren. Im Vergleich mit den Forschungsergebnissen internationaler Studien die hauptsächlich mit LehrerInnen der Unterrichtsfächer Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt wurden soll herausgefunden werden, ob die unterschiedlichen Gruppen von LehrerInnen ähnliche Wahrnehmungen gegenüber effektiver Fort- und Weiterbildung haben. Generell unterstützen die Daten den momentanen Forschungsstand, vor allem den Umbruch zu neuen Erhebungsmethoden aufgrund der Erkenntnis, dass Aspekte stark korrelieren und nicht isoliert betrachtet werden können. Es wird aber darauf hingewiesen, dass einige Aspekte, wie zum Beispiel eine sichere und unterstützende Lernatmosphäre sowie die Qualität und pädagogische Erfahrung der KursleiterInnen, bisher wenig erforscht wurden.

Ein zweiter Fokus der Arbeit liegt auf der Fort- und Weiterbildungslandschaft Österreichs, und hier vor allem auf den Zielvorstellungen, der rechtlichen Situation und dem Angebot der offiziellen Anbieter von Kursen. Das Angebot für Wiener EnglischlehrerInnen wird beispielgebend herangezogen. Durch den Vergleich zu den sechs Domänen der LehrerInnenprofessionalität von Schratz et al. (2007) wird herausgefunden, welche Aspekte der Professionalisierung von EnglischlehrerInnen verfolgt werden. Die empirische Analyse ergibt, dass von offizieller Seite her Kurse mit faktischem und methodischem Fokus vermehrt angeboten werden. Weniger häufig wird die Rolle der LehrerIn, professionelle Zusammenarbeit und der fachliche Diskurs thematisiert. Außerdem stehen prominente Themen wie Individualisierung und Differenzierung beziehungsweise fremdsprachenspezifische Herausforderungen im Hintergrund.

CURRICULUM VITAE

Nachname, Name: NIEDERMAYR, Katharina

Geburtsdatum: 21.09.1987 in Oberösterreich

Kontakt: nitsch.k@gmx.at

Universitäre Ausbildung:

- 2006 – jetzt: Lehramtsstudium Englisch und Spanisch an der Universität Wien
- 2008 – 2011: Modul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien
- 2009 – 2010: Erasmusaufenthalt an der Univeristat de València

Arbeitserfahrung:

- 2008, Juli – 2009, August: Nachhilfelehrerin für Englisch, Mathematik und Logistik im Nachhilfeinstitut Plus 4 in Wien, Österreich (Kleingruppenunterricht für SchülerInnen und junge Erwachsene; Lernbegleitung)
- 2009, November – 2010, September: Private Nachhilfelehrerin für Englisch und Deutsch in Valencia, Spanien (Einzelunterricht; Prüfungsvorbereitung; Lernbegleitung)
- 2010, Juni – September: Nachhilfelehrerin für Englisch, Deutsch und Mathematik im Nachhilfeinstitut Costa de Valencia in Valencia, Spanien (Kleingruppen- und Einzelunterricht für SchülerInnen; Lernbegleitung)
- 2011, Februar – Juni: Nachhilfelehrerin für Englisch im Institut „Schülerhilfe“ in Wien, Österreich (Kleingruppenunterricht für SchülerInnen; Lernbegleitung)
- 2011, Oktober – 2012, Mai: Sprachassistentin für Deutsch an der Bay House School and Sixth Form in Gosport, Portsmouth, Großbritannien (Kleingruppenunterricht; Einzelunterricht; Fokus auf Sprechen; Begleitperson im Unterricht)
- 2014, Februar – jetzt: Englischlehrerin am Abendgymnasium Wien, Henriettenplatz, Österreich (Englischlehrerin für junge Erwachsene auf dem zweiten Bildungsweg)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, am

(NIEDERMAYR Katharina)