



Eine Kultur des Dialogs entwickeln und leben KOOPERATION und KOLLEGIALITÄT

Knapp nach vierzehn Uhr. In einzelnen Klassen gibt es zwar noch Unterricht, die meisten Räume sind jedoch leer, die Sessel stehen auf den Tischen. In einem Klassenraum im ersten Stock sitzt eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen in einer Gesprächsrunde. Clara S., Deutschlehrerin an diesem Gymnasium, hat das Thema des Treffens angeregt, da sie in ihrer neu übernommenen 5. Klasse große Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch festgestellt hat und sich nun von ihrer Kolleg/inn/engruppe Anregungen und Ideen holen möchte, wie sie professionell mit dieser Situation umgehen kann. Zwei Stunden lang wird heiß diskutiert, werden Sichtweisen ausgetauscht und Handlungsmöglichkeiten entworfen. Ein Kollege bietet an, sich demnächst in einer Deutschstunde in die Klasse zu setzen und zu beobachten. Dann will man einander wieder treffen und weiter sehen. Clara S ist zufrieden. Sie fühlt sich in ihrer Gruppe mit ihren Fragen gut aufgehoben.

Die beschriebene Form der Kooperation und des kollegialen Dialogs gibt es in pädagogischen Berufen immer wieder – spontan und informell. Als selbstverständliche, professionelle Einrichtung gilt es allerdings vielerorts noch solche Formen des Dialogs zu verankern – und zwar im individuellen Bewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen wie auch im Professionsbewusstsein überhaupt. Die neuen Anforderungen (z.B. Öffnung der Schule), aber auch die neuen Organisationsformen in pädagogischen Institutionen (Stichwort Schulentwicklung) lassen Kooperation und kollegialen Austausch zur bedeutsamen Frage der „Berufszufriedenheit“ werden. Während traditionell Isolation und Einzelkämpfertum aufgrund der Strukturen noch möglich waren – und durch diese zum Teil sogar noch gefördert wurden, lassen die sich beständig wandelnden Anforderungen an die „neue Schule“ solche „Alleingänge“ unproduktiv werden. Formen der Kooperation und des kollegialen Dialog sind damit für einige Kolleginnen und Kollegen nicht mehr nur eine zwar vom guten Ton geforderte, aber nicht unbedingt geförderte

und gelebte Tugend, sondern teilweise eine Frage des (beruflichen) Überlebens. Das Kultivieren dieser Domäne erfordert eine neue Form der „Vergemeinschaftung“ im Kollegium.

Wir stellen uns als Ort des Dialogs eine „Community“ von Professionellen vor, die sich zu einer Lerngemeinschaft von Expertinnen und Experten mit spezifischen Merkmalen zusammenschließen: Die Mitglieder dieser Lerngemeinschaft gehen eine Art Arbeitsbündnis ein und werden dadurch Teil der „Community“. Sie sind bereit, eigene Fragen und Unsicherheiten offen zu legen und füreinander kritische Partnerinnen und Partner zu sein. Gemeinsam orientieren sie ihre Analysen, Entwürfe, Begründungen und Beratungen am aktuellen Kenntnis- und Theoriestand ihres Berufs. Die auf diese Weise mit- und voneinander lernende „Community“ wird zu einer Gruppe von Expertinnen und Experten, die nicht nur dringliche Probleme bearbeiten, sondern in der Folge auch die aktuellen Themen der Berufspraxis diskutieren und neues, lösungsorientiertes Wissen entwickeln kann. Zuweilen könnte es sogar gelingen, Fragen zu stellen, wie etwa: Wie läuft die Kommunikation in unserer Gruppe gerade? Wie gehen wir miteinander um? Welche Muster produzieren wir? Welche Rollen vergeben wir bzw. nehmen wir an?

Um eine solche Kultur der Offenheit pflegen zu können, braucht die „Community“ allerdings Raum und Zeit, muss auf ausreichende Verbindlichkeit und Kontinuität ihrer Zusammenkünfte achten und sich damit in gewisser Weise selbst institutionalisieren.

Im besten Fall wird dann gelegentlich die Betrachtung der für die einzelnen Mitglieder gerade relevanten Sachthemen in eine Selbstbetrachtung übergehen und zunehmend jene Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanz entstehen, die es den handelnden Personen ermöglicht, aus der unmittelbaren Intensität der Situation auszuweisen und diese (und damit sich selbst) mit einem unvoreingenommenen Blick wahrnehmen und verstehen zu können.



Sich auf Vielfalt einlassen und als Potenzial nutzen DIFFERENZFÄHIGKEIT

Anna fällt es schwer, die bei Gruppenarbeiten an sie gestellten Anforderungen der Informationsbeschaffung und –bearbeitung zu bewältigen. Sie stört häufig den Gruppenprozess durch „Blödeleien“. Bei freiwilligen Gruppenbildungen bleibt sie daher immer über. Erfolgt die Gruppeneinteilung durch Zufall oder durch den Lehrer, protestieren jene Schülerinnen und Schüler lautstark, die mit Anna zusammenarbeiten müssen. Auf der Suche nach einer möglichen Lösung dieses Problems erinnert sich der Lehrer daran, dass in der Notenkonferenz berichtet wurde, Anna sei eine gute Zeichnerin. Bei den nächsten Gruppenarbeiten erhalten die Gruppen den Auftrag, ihre Arbeitsergebnisse auch bildhaft zu illustrieren.

Pädagoginnen und Pädagogen stehen täglich vor Herausforderungen, die sich durch unterschiedliche (Lern-) Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ergeben. Was die einen schon bei Schulbeginn können, müssen sich andere erst mühevoll aneignen. Was manche interessant finden, langweilt andere. Was, wie im vorliegenden Beispiel, für die Gruppe kein Problem darstellt, kann für den Einzelnen eine scheinbar unüberwindbare Hürde sein. Pädagoginnen und Pädagogen erleben dabei einen Zwiespalt. Sollen sie Anpassungsleistungen fordern oder auf die Individualität des Einzelnen eingehen, Unterschiede bewusst fördern oder versuchen, Unterschiede auszugleichen, an den Defiziten der Kinder arbeiten oder bei Stärken ansetzen, so wie Annas Lehrerin, die sich im konkreten Fall entschlossen hat, vorhandene Potentiale mit dem Ziel zu nützen, ein positives Selbstkonzept bei Anna als Voraussetzung für weitere Lernprozesse zu erhalten bzw. aufzubauen und die Akzeptanz ihrer Person in der Gruppe zu fördern.

Vielfalt in Lerngruppen ermöglicht voneinander zu lernen, sich aneinander zu reiben, Konflikte auszutragen, sich gemeinsam weiter zu entwickeln, aber auch sich bewusst abzugrenzen. Vieles davon passiert ohne das Zutun der Lehrperson in Pausen, am Schulhof oder am

Schulweg, manches braucht Moderation, manches pädagogische Intervention, vor allem dann, wenn es die Arbeit in der Klasse beeinträchtigt. Solche „Moderation der Heterogenität“ ist in der Schule vielfach institutionell begrenzt: durch Jahrgangsguppen, starre Zeiteinteilung, Lehrpläne etc.. Dadurch geraten aber häufig die Möglichkeiten aus dem Blick, die auch jenseits institutioneller Begrenzungen existieren. Entsprechende Möglichkeiten scheinen aber erst auf, wenn die Lehrkraft dazu fähig ist, das Differente auch als Differentes wahrzunehmen. „Differenzfähige“ Pädagoginnen und Pädagogen gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller „Falldeutungen“ um maßgeschneiderte Lernförderung. Sie vertrauen darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen und planen und gestalten daher ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin. Dabei sind es oftmals kleine Maßnahmen, die ihre Wirkung zeigen.

„Differenzfähigkeit“ erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationschwierigkeiten umgeht, und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig –, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sind dabei wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit Unterschieden, die auch darin bestehen, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden wollen oder wo zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe eher kontraproduktiv ist. „Differenzfähig“ sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe zu nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen. Um dieses Spannungsfeld konstruktiv zu bearbeiten, braucht es neben genauer Kenntnisse der Lerngruppe und ihrer Individuen auch Wissen um institutionelle Rahmenbedingungen und eigene Potentiale und Grenzen als Lehrperson.



Kontextspezifische Aspekte der Domänen wahrnehmen DIE SECHSTE DISZIPLIN

Die fünf Domänen sind immer in den jeweiligen Handlungskontext der Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen eingebettet. Diese jeweils eigenen Zusammenhänge haben wir unter dem Begriff „Sechste Disziplin“ zusammengefasst und in Form einer Spirale symbolisiert. Die Spirale steht für die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit (z.B. Schultyp, Fach, Fachdidaktik etc.), welche die jeweiligen Anteile der fünf Domänen auf unterschiedlichen Ebenen tangieren. Sie wird daher nicht als eigene Domäne ausgewiesen und in Anlehnung an Peter Senges Fünfte Disziplin – als „Sechste Disziplin“ bezeichnet. Für ihn ist sie „die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt“.

Die Sechste Disziplin durchdringt und fokussiert die Domänen bereichsspezifisch, wodurch diese ihre situative Ausformung erfahren. So erhält etwa die Domäne Differenzfähigkeit jeweils eine andere Prägung, ob sie im Unterrichtsfach Mathematik zum Tragen kommt, in frühpädagogischen Settings eingesetzt oder in einer Beratungssituation wirksam wird.

Die fünf Domänen, die in Form von Puzzle-Teilen abgebildet sind, umfassen die Gestalt von professionellem Handeln und machen den Aufbau von Professionalität zu einem systematischen Unterfangen und nicht zu einem reinen Zufallsprodukt. Die Puzzle-Teile verdeutlichen, dass keine Domäne für sich alleine stehen kann, sondern diese in einem engen, zum Teil überschneidenden Bezug stehen, was ihre Mehrperspektivität ausmacht.

Keine Domäne ist bloß auf Strukturveränderung oder bloß auf persönliche Weiterentwicklung fokussiert, sondern jede verlangt immer jeweils nach beiden Perspektiven (Struktur und Person). Die Domänen selbst bestehen aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, wodurch sie nicht voneinander abgrenzbar und eng miteinander verknüpft sind.

Persönliche Notizen:



PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT



Einleitung

DOMÄNEN DER PROFESSIONALITÄT VON PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN



Wissen und Können mit Anderen teilen REFLEXIONS- UND DISKURSFÄHIGKEIT

„Wie ist es dir mit der 3b gegangen?“, fragt Fachkoordinatorin Lisa N. ihren Kollegen Bernhard K. beim Betreten des Konferenzzimmers. „Ich weiß nicht recht, wie ich sagen soll. Eigentlich hab ich ein gutes Gefühl, hatte die Schüler/innen im Griff, aber mit den Leistungen an der Tafel war ich überhaupt nicht zufrieden. Sind die immer so schwach?“ „Was meinst du mit schwach?“, fragt Lisa N. zurück.

Diese Rückfrage konnte Bernhard K. – auch sich selbst gegenüber – nicht zufriedenstellend beantworten. Das ließ ihm keine Ruhe, worauf er in den Folgestunden begann, der Frage nachzugehen, was hinter den „Schwächen“ der Schüler/innen/leistungen steckt. Der Beginn einer längeren Reise, auf der er mit Lisa N. immer wieder Erfahrungen aus der Praxis austauschte und sie Aspekte aus der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur besprachen.

Sozial kompetente Pädagoginnen und Pädagogen nehmen nicht nur den Unterricht anderer aufmerksamer wahr, sondern auch den eigenen. Sie zeigen die Fähigkeit, sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren und werden dadurch überhaupt erst dazu fähig, über ihren eigenen Unterricht ein Urteil zu fällen. Erst mit dieser Distanzierungsfähigkeit wird es möglich, Strategien zur Selbstbeobachtung im Unterricht zu entwickeln. Diese aus der Distanzierungsfähigkeit folgende Reflexionsfähigkeit erlaubt es, sowohl das Spezifische einer Situation (die Ausnahme von der Regel) als auch das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine (das potenzielle Generalisierbare) zu erkennen. Ergebnissicherndes Unterrichten erfolgt auf der Basis von Rekonstruktion und Reflexion der Prozesse und Produkte, um die es jeweils geht. Dadurch werden neue Erkenntnisse gewonnen, die für künftiges Handeln bestimmend sind. Nachzudenken über bisherige Erfahrungen und daraus Schlüsse zu ziehen, führt zum Vordenken für die nächste Situation mit dem Ziel, ein größeres Repertoire an Alternativen zur Verfügung zu haben.

Die Rede über die Qualität von Unterricht hat Konjunktur. Reforminitiativen beherrschen die gegenwärtige Debatte. Schlussendlich sind es die Pädagoginnen und Pädagogen, die Schule und Unterricht entwickeln werden. Daher steht deren Professionalität im Mittelpunkt des Bemühens um eine verbesserte Förderung der Bildungsprozesse unserer Schülerinnen und Schüler.

Die vom BMUKK eingesetzte Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) hat jene Domänen von Professionalität herausgearbeitet, die das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen im Alltag bestimmen – unabhängig von Schultyp und Fach. Die Domänen sind als Kompetenzfelder zu verstehen, die sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse zugänglich machen, als auch Hilfen und Anregungen für die Praxis bieten sollen. Sie definieren individuelle Kompetenzen und die Gestalt(ung) von Systemstrukturen.

Die Domänen der Professionalität liefern Impulse und inhaltliche Bausteine für eine lernende Schule, die vom Lernen aller Beteiligten lebt. Sie verweisen auf die Könnerschaft der einzelnen Lehrperson, aber auch auf die Systemebene und machen Lust zur gemeinsamen Arbeit in Schule und Unterricht.

Alternativen für künftige Praxis lassen sich aber nicht nur aus Selbstreflexionen ableiten. Vielfach machen wir die Erfahrung, dass uns spezifische Wahrnehmungen und gute Einfälle erst kommen, wenn wir versuchen, die Situation, das Phänomen oder auch das Problem einer Kollegin/einem Kollegen zu schildern. Der Zwang zur Verbalisierung ist hier ein heilsamer, weil er die Konzentration auf einen Gedanken lenkt und wir zugleich durch die begriffliche Fassung („etwas auf den Begriff bringen“) die Dinge klarer sehen. Ein solcher Austausch (Diskurs) verlangt auf lange Sicht – im Sinne einer Kollektivierung von Reflexions- und Lernprozessen – nach einer gemeinsamen Sprache, die eine differenzierte Auseinandersetzung ermöglicht.

Die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Umfeld kritisch und distanziert betrachten zu können, Selbstkritik zu entwickeln und sich in den Diskurs einzubringen bzw. ihn zu gestalten, ist somit Kennzeichen professionellen Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen. Diskursfähigkeit als Entwicklungsmoment pädagogischer Professionalität entsteht auf der Basis einer entfalteten Fachsprache, die ein differenziertes Verständnis berufsbezogener Fragestellungen und Herausforderungen erst ermöglicht. Diskursfähigkeit wird von Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen gefordert: in der Kommunikation mit Lernenden, damit sie sich als Beteiligte von Wissen einbringen können; im Austausch mit Kolleg/inn/en als professionelle Lerngemeinschaft (über die Fachgrenzen hinaus), durch Inanspruchnahme von Supervisionsmöglichkeiten, in der Diskussion mit Vorgesetzten bzw. der Schulaufsicht, in der Beratung von Erziehungsberechtigten und – als Teil der gesamten Profession – im öffentlichen Diskurs. Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen lässt sich nicht zuletzt daran messen, wie es Ihnen gelingt, ihre Arbeit vor sich selbst, gegenüber Kolleg/inn/en und Schüler/inne/n, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-)kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, bildet – gemeinsam mit den anderen Dimensionen – den Kern pädagogischer Professionalität.



Sich als Expertin oder Experte wahrnehmen PROFESSIONSBEWUSSTSEIN

Beim Elternabend in der Schule stellt die Lehrerin ihre Jahresplanung vor und erläutert ihre methodischen Überlegungen. Manche Eltern äußern Bedenken und fragen nach, bis wann der Lernerfolg sichtbar sein wird. Die Lehrerin weist die Eltern darauf hin, dass es nicht notwendig ist, Druck auszuüben, da der Lehrplan genug Spielraum lässt. Sie wird verschiedene Methoden und Hilfsmittel einsetzen, die jeder einzelnen Schülerin/ jedem einzelnen Schüler helfen werden, die Lernziele zu erreichen.

Die Lehrerin lässt sich von den Eltern nicht verunsichern. Sie nimmt die widersprüchlichen Anforderungen wahr und verweist dabei auf ihr Wissen und Können, das ihr Sicherheit und Gewissheit gibt. Sie stellt sich als Expertin für Lernprozesse dar, die die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder kennt und darauf aufbauend Ziele sowie Schwerpunkte ihrer Arbeit festlegt. Sie weiß um die vielfältigen Methoden, die zugeschnitten auf die Bedürfnisse der Kinder situationsangemessen eingesetzt werden können. Sie dokumentiert deren Lernfortschritte, hinterfragt ihr eigenes Tun und berücksichtigt die so gewonnenen Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse. Die Lehrerin ist sich bewusst, dass pädagogisches Handeln das Bewältigen von komplexen und widersprüchlichen Situationen verlangt. Sie kennt ihren Gestaltungsspielraum, der eine Voraussetzung für ihre berufliche Arbeit darstellt.

Professionsbewusstsein zu haben heißt zu erkennen, was den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen zu einer eigenen Profession macht und sich aufgrund dieses Bewusstseins von anderen (sozialen) Berufen abzugrenzen. Gleichzeitig verstehen sich professionsbewusste Pädagoginnen und Pädagogen als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, die sie prägen und durch die sie geprägt werden, aber auch als Teil einer internationalen Profession. Sie sind aufgeschlossen gegenüber Veränderungen. Diese werden als Herausforderung für die jeweilige Institution als Organisation sowie die Arbeit

als Pädagoginnen und Pädagogen gesehen. Dazu bilden sie sich kontinuierlich fort, erweitern so ihr professionelles Wissen und setzen dieses in ihrem pädagogischen Handeln situationsadäquat um. In Kooperation mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen setzen sie sich mit neuen Modellen ihrer beruflichen Tätigkeit auseinander und gestalten die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit mit.

Professionsbewusste Pädagoginnen und Pädagogen besitzen die Fähigkeit, von sich und der unmittelbaren Realität zu abstrahieren, von einer Außenperspektive auf sich und ihre berufliche Position zu blicken. Die Rahmenbedingungen des Berufes werden als etwas historisch Gewachsenes wahrgenommen und aus dieser Perspektive kritisch beleuchtet. Sie sehen selbstbewusst die Freiheiten dieses Berufes, aber auch dessen Zwänge und Gefahren der Selbstausbeutung. Sie grenzen sich gegenüber ausufernden Ansprüchen ab – nach außen ebenso wie nach innen. Die eigene Betroffenheit durch die berufliche Arbeit wird selbstkritisch wahrgenommen und eine Abgrenzung zwischen den beruflichen Anforderungen und sich selbst als Person vorgenommen.

Schließlich meint Professionsbewusstsein, das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen. Das verschafft Selbstvertrauen und das Gefühl, zum Wohl von Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen betroffenen Personen handeln zu können.



Individuelle Könnerschaft entfalten PERSONAL MASTERY

Hannes weiß bei einer Leistungsüberprüfung in Englisch die einfachsten Antworten nicht. Die Mitschülerinnen und Schüler beginnen sich darüber lustig zu machen. Die Lehrerin macht den Schülerinnen und Schülern klar, dass Spott Hannes nicht weiterhilft. Sie teilt Zettel an die Schülerinnen und Schüler aus und weist an: „Schreibt auf, was dem Hannes hilft, damit er die Aufgaben besser erfüllen kann“.

Die Schülerinnen und Schüler sind überrascht, dass sie jetzt selbst gefordert sind. Sie beginnen nachzudenken und ihre Anregungen auf die Zettel zu schreiben. Die Lehrerin sammelt diese ein und gibt sie Hannes. Er liest sie der Reihe nach vor und überlegt gemeinsam mit der Klasse, welche der vielen Anregungen für ihn hilfreich sein könnten.

Die Lehrerin nimmt die Situation systemisch in den Blick: Sie bezieht alle Schülerinnen und Schüler mit ein, um Hannes aus dem Problemraum in den Lösungsraum zu führen, indem sie aus der Schülerinnen und Schüler - Perspektive neue Möglichkeiten [er]findet. Nicht lustig machen sollen die Schülerinnen und Schüler sich, sondern (Mit-)Verantwortung übernehmen. Die individuelle Könnerschaft der Lehrerin liegt darin, dass sie eine üblicherweise für Schülerinnen und Schüler negativ besetzte Situation nutzt, um daraus eine soziale Lerngelegenheit für alle zu schaffen, über die Hannes besser lernen soll.

Für Pädagoginnen und Pädagogen sind nicht nur Wissen (know how) im Unterricht wichtig, sondern Professionalität zeigt sich vor allem darin, Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen. Wissen ohne Anwendung bleibt träge, bloßes (Re-) Agieren macht blind für übergeordnete Zusammenhänge (know why). Wie Wissen und Können über eine entsprechende Haltung miteinander verknüpft werden, hängt von der Personal Mastery ab.

Persönliche Meisterschaft umfasst neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, den be-

wussten Umgang mit sich selbst. Dazu gehört, die eigene Person als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden. Die individuelle Könnerschaft ergibt sich daher auch nicht aus einer – mechanisch gedachten – „guten Ausbildung“. Sie ist vielmehr das Resultat eines individuellen Bildungsprozesses, innerhalb dessen der Wille wirksam ist, einen eigenen Weg zu finden, um in unterschiedlichen Situationen die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler wirksam zu verbessern. Soll pädagogisches Wissen nicht „träges Wissen“ bleiben, d.h. in Können überführt werden, muss es einen spezifischen Aneignungsprozess bei Pädagoginnen und Pädagogen durchlaufen.

Garant für Expertenkönnen sind Pädagoginnen und Pädagogen, die offen sind für Neues, die situativ prüfen, wie dieses Neue für kompetentes, berufsrelevantes Handeln genutzt werden kann. Es ist erkennbar an der Resonanz, die zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht. Personal Mastery zeigt sich letztlich darin, aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezifische Situation „Richtige“ zu tun.

Impressum:

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Im Auftrag der Stabstelle Lehrer/innenbildung und Koordination der Lehrer/innenfort- und Weiterbildung

Redaktion:

AG EPIK – Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
Alfred Fischl, Peter Forthuber, Johannes Kainz, Julia Köhler, Friedrich Lošek, Angelika Paseka, Michael Schratz, Ilse Schrittmesser, Andrea Seel, Ramona Uhl, Silvia Wiesinger

Bezugsadresse: gabriela.hutz@bmukk.gv.at

Gestaltung und Druck: www.dialogsuccess.at