1 Einführung in die Fragestellung

Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium bedeutet in den meisten Fällen, sich auf den LehrerInnenberuf vorbereiten und gleichzeitig die eigene berufliche Identität entwickeln zu wollen. Das erfordert von den Studierenden sowohl eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person als auch mit den Anforderungen des Curriculums. Die Ausbildungsinstitution hat dabei die Aufgabe, Strukturen und Programme bereit zu stellen, damit Studierende individuell im Prozess des LehrerIn-Werdens begleitet werden können und die AbsolventInnen den Handlungsfeldern ihres Berufes gewachsen sind.

Da heutige berufliche Anforderungen an Lehrpersonen weit über das Unterrichten hinaus gehen und auch Bereiche wie Beurteilen, Beraten, Erziehen, Schulentwicklung sowie professionelle Ethik umfassen (vgl. Blömeke/Felbrich/Müller 2008; zit. nach Berner/Isler 2011, 145), muss das Ausbildungscurriculum auf diese Aufgaben Bezug nehmen. Diese normativen Anforderungen, welche in der Ausbildungszeit zu bewältigen sind, stellen ein Idealbild von Schule und Unterricht dar und sind abhängig von gesellschaftlichen, sozio-kulturellen, historischen und machtbedingten Hintergründen. Gleichzeitig beeinflusst die momentane Situation von Studierenden, die mit unterschiedlichsten subjektiven Sichtweisen und Fragmenten an Kompetenzen in die Ausbildung kommen, diese Ausbildungsideale. Da der Prozess des LehrerIn-Werdens nicht erst zum Zeitpunkt des Eintritts in eine Ausbildungsinstitution beginnt, sondern sich über diverse Kindheits- und Schulerlebnisse schon wesentlich früher anbahnt, hat das zur Folge, dass das bis dahin entwickelte Bild über Schule und Unterricht mit in die Ausbildung hinein getragen wird. Studierende, die eine Ausbildung beginnen, haben in der Regel 12 Jahre Schule hinter sich. Das bedeutet, dass sie etwa 14 000 Unterrichtsstunden erlebt haben, was circa 27% der Gesamtschulzeit einer Lehrperson – vom eigenen Schuleintritt bis zum Verlassen der Schule als PensionistIn – entspricht. Dieses Faktum führt in der Neuorientierungsphase der Ausbildung zu verschiedenen Spannungsfeldern, die sich aus Unvereinbarkeiten zwischen subjektiven Erfahrungen und objektiven Ausbildungsanforderungen ergeben und betrifft alle Lehramtsstudierende, unabhängig davon, welche Ausbildungsinstitution sie wählen.

Historisch betrachtet ist die Ausbildung zur Lehrperson in Österreich durch zwei unterschiedliche Ausbildungswege gekennzeichnet. Diese ressourcenintensive Zweigleisigkeit in der LehrerInnenausbildung, die seit der Einführung der Schulpflicht im Jahre 1774 beibehalten wurde, soll in den kommenden Jahren durch das Kernprojekt „PädagogInnenbildung NEU“ reformiert werden. Bemühungen um eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs stehen dabei im Zentrum der Bildungspolitik.

Der Fokus im Rahmen dieses Bandes richtet sich auf die LehrerInnenausbildung an einer Pädagogischen Hochschule. Studierende, die ihr Studium an einer Pädagogischen Hochschule beginnen, können frühestens drei Jahre später in den Lehrberuf einsteigen und diesen dann etwa 40 Jahre ausüben. Wie sich in dieser Zeitspanne die Gesellschaft, die Schule und der

LehrerInnenberuf verändern, ist unbekannt. Dieser Umstand erfordert von Studierenden wie Lehrenden, die LehrerInnenlaufbahn als lebenslangen Entwicklungsprozess wahrzunehmen, bei dem es in der Regel um den Erwerb, die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung professionsspezifischer Kompetenzen geht.
Die drei Ausbildungsjahre an Pädagogischen Hochschulen, in denen etwa 3000 Stunden Lehre absolviert werden, können sich infolgedessen nicht schon an der vollentwickelten Berufsfertigkeit, sondern am Anspruch der Berufsfähigkeit orientieren (vgl. Terhart 2001, 115). Die Aufgabe der Erstausbildung besteht somit darin, ein Fundament für die weitere berufliche Entwicklung in den kommenden 40 Jahren Berufszeit aufzubauen.
Basierend auf diesen Grundüberlegungen soll mit Hilfe einer Verlaufsstudie die Ausbildungszeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein in Stams/Österreich (KPH) erfasst werden. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen 30 Studierende, die in den Jahren 2009 bis 2012 das Studium absolvierten. Mittels einer qualitativen Kohortenuntersuchung in Form von Narrativen Interviews sollen die Zusammenhänge von Biographie und Berufswahlmotivation bzw. pädagogischem Denken und Handeln erfasst werden. Ziel hierbei ist, das Spannungsfeld zwischen individuellen Sichtweisen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits prozessual über die Studiensemester zu beschreiben. Dabei werden die Erfahrungen und Bewältigungsstrategien der Studierenden thematisiert und zentrale Entwicklungsaufgaben abgeleitet. Die Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben während der Ausbildungszeit soll dazu beitragen, die Sozialisation in den Lehrberuf während der Ausbildungsphase erfolgreich zu bewältigen und damit den Grundstein für eine eigene berufliche Identität zu legen.
Die Interviews fanden von Oktober 2009 bis Juni 2012 in drei Interviewphasen statt. Der Vergleich zu verschiedenen Zeitpunkten soll einen Einblick in den beruflichen Werdegang von der Berufsidee bis zum Abschluss des Studiums und eine Zusammenschau der Ausbildung bieten. Die geführten Interviews wurden mit der Software MAXQDA ausgewertet, wobei die methodische Grundlage dieser professionsbiographischen Untersuchung die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) bildet.
Kombiniert wurden die qualitativen Teiluntersuchungen mit quantitativen Daten, welche sowohl aus den Noten der Reifeprüfung und des Studienverlaufs als auch aus der Potenzialanalyse der Bachelorarbeit bestehen.
Zudem wurde während der letzten Unterrichtspraxis im 6. Semester eine Videographie des Unterrichts durchgeführt, um die Handlungen von Studierenden im Unterricht zu erfassen, in Form von Vignetten zu beschreiben und mit deren Selbsteinschätzung sowie der Bewertung der PraxisbetreuerInnen vergleichen zu können.
Die Vernetzung der qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen entspricht der „Mixed Methods Research“ (Creswell 2006) und trägt dazu bei, das Gesamtbild zu komplettieren. Dabei besteht das Ziel aller Untersuchungen darin, aus den Ergebnissen professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Studierende herauszufiltern. Diese sollen sich sowohl aus Fremdeinschätzungen von Lehrenden als auch aus Selbsteinschätzungen während der Ausbildungszeit ableiten und persönlich wahrgenommene Lernaufgaben oder Aufgaben im Kontext formaler Ausbildungsformate ausdrücken.
Alle durchgeführten Erhebungen beziehen sich ausnahmslos auf die teilnehmende Kohorte der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams (KPH Edith Stein) mit ihren spezifischen Bedingungen und Anforderungen, die im Rahmen dieses Forschungsprozesses

rekonstruiert werden. Die soziokulturellen Merkmale, die subjektiven Sichtweisen dieser Studierenden sowie die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen bieten zwar keinen repräsentativen Querschnitt der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich, es kann aber davon ausgegangen werden, dass deren Sichtweisen und Probleme grundlegende Spezifika der Ausbildung darstellen.
Im deutschsprachigen Raum existieren nur wenige biographische Untersuchungen, die sich mit individuellen Einstellungen und Wünschen von Lehramtsstudierenden auseinandersetzen, da vorzugsweise deren soziodemographischen Merkmale erhoben werden. Eine dementsprechende Befragung von Denzler und Wolter (2006, 63-67) im Kanton Bern zeigt ein Bild zukünftiger Lehrpersonen, die aus sozial- und bildungsmäßig tieferen Schichten kommen, in ländlichen Wohnorten aufgewachsen sind, einen hohen Frauenanteil aufweisen und ein musisches Ausbildungsprofil auf dem Weg zur Matura wählten. Diese und ähnliche Ergebnisse decken nur einen Teil der individuellen Hintergründe von Studierenden ab; denn welche Sichtweisen, Erwartungen und Ausbildungserfahrungen dahinterstehen, kann daraus nicht gefolgert werden. Aber gerade die Kenntnis der beliefs ermöglicht es AusbildnerInnen, Studierende individuell auf dem Weg zum LehrerIn-Sein zu begleiten und sie beim Aufbau von Professionalität zu unterstützen. Jedenfalls wird die Bedeutung des biographischen Aspekts in diesem Zusammenhang in der LehrerInnenbildung inzwischen wahrgenommen.
Als Wegweiser durch den vorliegenden Band, dessen Aufbau in Abbildung 1 dargestellt ist, erfolgt nun eine Kurzbeschreibung der einzelnen Kapitel.

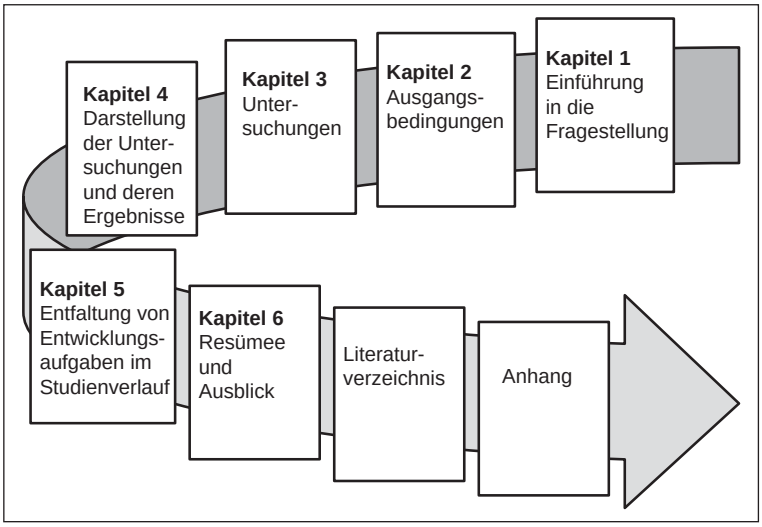

Abb. 1: Aufbau

Ausgehend von der im *Kapitel 1* beschriebenen *Fragestellung* dient *Kapitel 2* der Klärung der *Ausgangsbedingungen*. Den Ausgangspunkt bilden wesentliche Meilensteine des historischen Prozesses der LehrerInnenbildung in Österreich, beginnend von der Einführung der Schulpflicht unter Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1774 bis hin zum Konzept der PädagogIn-

nenbildung Neu im Jahre 2013. Im Anschluss an diese 250 Jahre Schulgeschichte, in denen Bemühungen um eine Professionalisierung des Lehrberufs auf Grundlage einer „guten" Ausbildung immer eine Rolle spielten, werden die Positionierung des Lehrberufs als Profession, Paradigmen pädagogischer Professionalität, Modelle der Kompetenzentwicklung und Aspekte professionellen Handelns vorgestellt. Der Frage, wie subjektive Sichtweisen von Lernenden zusammen mit objektiven institutionellen Gegebenheiten zu Professionalisierungsschritten führen können, wird mit Hilfe der Bildungsgangforschung nachgegangen. Theoretische Hintergründe zum zentralen Konzept der professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben, welche individuell wahrgenommene Herausforderungen im Kontext der Ausbildung darstellen, runden Kapitel 2 ab.

Kapitel 3 – Untersuchungen: Im Zentrum des dritten Kapitels stehen Komponenten des Untersuchungsdesigns, das heißt konkrete Herangehensweisen bei der Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes. Auf Basis allgemeiner Überlegungen zur LehrerInnenforschung erfolgt ein Einblick in die Forschungsfragen, welche darauf abzielen, die Ausbildungsphase gezielt zu erfassen. Anschließend wird der methodische Zugang zur Beantwortung der Fragestellungen erläutert, der sich vorwiegend qualitativ und ergänzend quantitativ auf Grundlage der „Mixed Methods Research" anbietet. Da im Mittelpunkt aller Untersuchungen Lehramtsstudierende des Grund- und Hauptschullehrgangs der Pädagogischen Hochschule Edith Stein stehen, wird im nächsten Schritt die untersuchte Kohorte mittels soziodemographischer Merkmale näher vorgestellt. Die überblicksmäßige Darstellung des dreijährigen Zeitrahmens der Untersuchungen beendet dieses Kapitel.

Kapitel 4 – Darstellung der Untersuchungen und deren Ergebnisse: Den größten Umfang in Kapitel 4 nimmt die aus Narrativen Interviews bestehende Hauptstudie ein, in der subjektive Sichtweisen der Studierenden und deren Sozialisation in den Lehrberuf dokumentiert werden. Hintergründe über Eingangsbedingungen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie Ausbildungserfahrungen stehen im Zentrum der Erzählungen. Die Daten aus den drei Interviewphasen werden auf Grundlage der Grounded Theory mit der Software MAXQDA ausgewertet. Zusätzlich erfolgen quantitative Erhebungen des Leistungspotentials der Studierenden (Ergänzungsstudie 1), um das Gesamtbild zu vervollständigen. Einen Einblick in das pädagogische Handeln von Studierenden gibt abschließend Ergänzungsstudie 2. Mittels Videographie wird die Performanz von Studierenden während des Unterrichts beobachtet und in Form von Vignetten beschrieben. Alle Studien zielen auf die Ableitung professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben im Studienverlauf und werden jeweils am Ende jeder Untersuchung aufgelistet und diskutiert.

Kapitel 5 – Entfaltung von Entwicklungsaufgaben im Studienverlauf: Aus der Fülle aller ermittelten professionsspezifischen Anforderungen, die aus Selbsteinschätzungen von Studierenden und Fremdeinschätzungen von Lehrenden stammen, werden in Kapitel 5 wesentliche abstrakte Merkmale eruiert und damit die Anzahl der Entwicklungsaufgaben reduziert. Anschließend wird anhand von vier kontrastierenden Fallbeschreibungen der Professionalisierungsprozess von Studierenden im Einzelnen dargestellt. Unter Berücksichtigung der ermittelten professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben gibt jeder einzelne Fall einen Einblick in den beruflichen Werdegang von der Berufsidee bis zum Abschluss des Studiums, in Spuren der Unterrichtsprofessionalisierung sowie in Leistungsverläufe.

Kapitel 6 – Resümee und Ausblick: Ausgehend von den gewonnenen Befunden werden im sechsten Kapitel wesentliche Ergebnisse erörtert und mögliche Konsequenzen für die LehrerInnenausbildung diskutiert.

Das *Literaturverzeichnis* sowie der *Anhang* mit Vorinformationen zu den Interviewphasen, mit den Leitfragen zu den Interviews, mit Vorlagen der Interviewprotokolle und mit Hinweisen zur Transkription beenden den vorliegenden Band.

2 Ausgangsbedingungen

Gesellschaftliche Normen und politische Ansichten beeinflussen schulische Veränderungsprozesse, da „Schulen in ihrer Erscheinungsform und in ihren Aufgaben vom gesellschaftlich-politischen System geprägt sind, in welchem sie stehen und von welchem sie getragen werden." (Seel 2010, 13) Dieses Faktum lässt sich am Werdegang der Profession „LehrerIn" in Österreich deutlich erkennen, zumal Reformbemühungen oftmals am fehlenden Konsens der politischen Parteien scheitern. In Österreich ist die LehrerInnenbildung seit dem Einführen der Schulpflicht durch zwei unterschiedliche Ausbildungsstränge, eine Verlängerung der Ausbildungsdauer, eine zunehmende Feminisierung und das Bemühen um Professionalisierung gekennzeichnet. Gleichzeitig steigt der Anspruch an Wissenschaftlichkeit und Forschung in allen Ausbildungssystemen. Zudem ist derzeit in der LehrerInnen(aus)bildung ein deutlicher Reformdruck spürbar, welcher besonders auf einem mäßigen bis schlechten Abschneiden bei nationalen (Überprüfung der Bildungsstandards, nationaler Bildungsbericht) und internationalen Studien (DESI, IGLU, PIRLS, PISA, TALIS, TIMSS)[1] gründet.
Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel grundlegende Ausgangsbedingungen der LehrerInnen(aus)bildung erläutert, die ein Fundament für die vorliegende Ausführungen darstellen. Beginnend mit dem historischen Prozess der LehrerInnenbildung in Österreich, welcher einen unmittelbaren Zusammenhang zur Geschichte der Schule aufweist, soll auf Veränderungen und Trends bis hin zur aktuellen Situation im Bildungssystem hingewiesen werden. Anschließend wird mit der Positionierung des LehrInnenberufs als Profession sowohl auf eine anforderungsreiche und prozesshafte Ausbildung und Qualifikation hingewiesen als auch die Komplexität professionellen Handelns betont. Im Grunde genommen zeichnen sich professionelle Lehrpersonen dadurch aus, „dass sie auch unter Ungewissheit handlungsfähig sind." (Cramer 2012, 18) Wie der Kompetenzerwerb und damit der Aufbau einer Handlungsfähigkeit in der Ausbildungszeit erreicht werden können, soll aus der Perspektive der Bildungsgangforschung untersucht werden.
Das zentrale Konzept bilden dabei professionsspezifische Entwicklungsaufgaben, welche individuell wahrgenommene Herausforderungen im Kontext der Ausbildung darstellen.

2.1 Historischer Abriss der LehrerInnenbildung in Österreich

Der Zugang zur Bildung war von der Antike bis ins Mittelalter abhängig von Schichtzugehörigkeit und Geschlecht und wurde im mitteleuropäischen Raum vorwiegend von Religi-

1 DESI – Projekt „Deutsch Englisch Schülerleistungen International"
IGLU – Projekt „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung"
PIRLS – Projekt „Progress in International Reading Literacy Study"
PISA – Programme for International Student Assessment
TALIS – Projekt „Teaching And Learning International Survey" der OECD
TIMSS – Projekt „Trends in International Mathematics and Science Study"

onsgemeinschaften ermöglicht. Im 17. und 18. Jahrhundert, geleitet von den Ideen der Aufklärung, entstand der moderne Staat mit der Verpflichtung für ein öffentliches Schulwesen. Alphabetisierung und Grundbildung der gesamten Bevölkerung sowie die Sicherung einer gebildeten Führungsschicht wurden seitdem zu einem Interesse des Staates. Aus dieser Zielvorstellung leitete sich bereits bei der Entstehung des staatlichen Schulsystems ein zweigliedriges Konzept ab, das für die untere Bürgerschicht eine niedere (deutsche/muttersprachliche) Schule und für die gehobene (männliche) Bürgerschicht eine höhere (lateinische) Schule vorsah. In Österreich besteht diese „erste" Struktur in groben Grundzügen bis heute und verursacht nach wie vor Kontroversen in Fragen der Entwicklung des Bildungssystems. Zum Verständnis für die derzeitige Situation der LehrerInnenbildung in Österreich ist ein Einblick in wesentliche Stationen der Schulentwicklung der letzten 250 Jahre, in denen das heutige Schulsystem entstand, aufschlussreich, da der historische Prozess der Entwicklung des Schulsystems und des Lehrberufs immer untrennbar miteinander verbunden gewesen sind.
Es zeigt sich dabei, dass Strukturen historisch gewachsen sind, sich im Laufe der Zeit manifestiert haben und teilweise resistent gegenüber Veränderungen geworden sind und einige wiederum von kurzer Lebensdauer gewesen sind. Insgesamt war die Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs durch Konflikte gekennzeichnet, denn

> „wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über die Jahrhunderte nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machtfrage zwischen kirchlicher und weltlicher Herrschaft, zwischen lokalen und überregionalen Autoritäten, eine Frage ihrer Legitimität und Kontrollfunktionen, eine Frage von angestammten Rechten und ihrer Weiterentwicklung, eine Frage von Privilegien, eine Frage der Blockade oder Öffnung von Karrierechancen." (Zymek 2008, 214)

18./19. Jahrhundert: Anfänge der LehrerInnenausbildung

Der Beginn des staatlichen Schulwesens in Österreich geht auf Maria Theresias Schulreform von 1774 zurück. Ein Eckpfeiler dieser Reform war die Einführung der sechsjährigen Schulpflicht vom 6. bis zum 12. Lebensjahr für Mädchen und Knaben. Um eine einheitliche Gestaltung des Unterrichts in den Kronländern gewährleisten zu können, wurden LehrerInnen nach Absolvierung der Normalschulen in dreimonatigen „Präparandenkursen" ausgebildet (vgl. Seel 2010, 178). Die Dauer dieser Kurse wurde im Laufe der Jahre auf sechs Monate erweitert.
Erst 70 Jahre nach Einführung der Schulpflicht gründete Kaiser Ferdinand 1848 ein „Ministerium für den öffentlichen Unterricht", welches ein dreigliedriges Bildungssystem ausarbeitete. Dabei bildet die Grundschule das erste Glied. Danach folgen die mittleren Schulen, welche die SchülerInnen entweder für eine höhere Allgemeinbildung oder für einzelne Lebensbeschäftigungen vorbereiten sollten. Demzufolge setzt sich die zweite Bildungsstufe aus lateinischer Schule (Unter-Gymnasium) und Lyceum (Ober-Gymnasium) oder aber aus Bürgerschule und Realschule zusammen. Das dritte Glied des Systems bilden die hohen Schulen, welche aus Universitäten und Technischen Institutionen bestehen. Die Zuständigkeit für das Hoch- und Mittelschulwesen oblag dem Gesamtstaat, wohingegen das niedere Schulwesen zur Ländersache erklärt wurde (vgl. Seel 2010, 41-43, 200). Mit dieser Struktur wurde seitens des Staates die Zweigleisigkeit im Bildungssystem offiziell eingeleitet.
Eine Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf acht Jahre brachte 1869 das Reichsvolksschulgesetz. Zudem wurde das Schulwesen endgültig der kirchlichen Aufsicht entzogen und

dem Staat unterstellt. Der Einfluss der Kirche wurde auf den Religionsunterricht beschränkt (vgl. BMUKK 2012b). Zur Ausbildung von Lehrpersonen wurden vierstufige Lehrerbildungsanstalten eingeführt. Voraussetzung für eine Aufnahme war die Vollendung des 15. Lebensjahres und der positive Abschluss der Pflichtschule. Angehende VolksschullehrerInnen wurden eine gehobene Allgemeinbildung sowie eine Berufsvorbildung an den angeschlossenen Übungsschulen vermittelt. Die Ausbildung wurde mit einer Reifeprüfung für das Lehramt an Grundschulen abgeschlossen, welches jedoch nicht für ein Universitätsstudium berechtigte (vgl. Seel 2010, 180-181, 210).
1883 wurde das Reichsvolksschulgesetz novelliert. Anstelle der letzten drei Volksschuljahre konnte nun als Alternative eine Bürgerschule besucht werden, die im FachlehrerInnenunterricht geführt wurde und als Vorbereitung für Fachschulen und LehrerInnenbildungsanstalten diente (vgl. Seel 2010, 48-49, 215; BMUKK 2012b).

20. Jahrhundert: Umstrukturierung der LehrerInnenausbildung

Ab 1937 wurde VolksschullehrerInnen an sechsklassigen Pädagogischen Akademien ausgebildet, die sich aus vier Jahren höherer Allgemeinbildung und zwei Jahren pädagogisch-didaktischer sowie schulpraktischer Ausbildung zusammensetzten. Die Ausbildung von HauptschullehrerInnen wurde als Weiterbildung von VolksschullehrerInnen verstanden. MittelschullehrerInnen hatten ein achtsemestriges Universitätsstudium mit der Wahl von zwei Unterrichtsfächern zu absolvieren. Zudem galt es, acht Semesterstunden pädagogische Ausbildung zu belegen. Das einjährige schulpraktische Probejahr rundete die Ausbildung der MittelschullehrerInnen ab (vgl. Seel 2010, 62-64, 183-184).
LehrerInnenbildungsanstalten (LBA) übernahmen seit dem Jahr 1945 die VolksschullehrerInnenausbildung. Dabei handelte es sich um fünfjährige höhere Schulen, die mit dem Reifezeugnis abgeschlossen wurden. Dieses Zeugnis berechtigte einerseits zum Universitätsstudium und andererseits zum Lehrberuf. Nach zwei Dienstjahren war für den Erhalt der Dienststelle eine Lehrbefähigungsprüfung zu absolvieren, die aus einer Hausarbeit, Lehrprobe und mündlichen Prüfung bestand (vgl. Pädagogische Akademie des Bundes in Tirol 1993, 2).
Einen weiteren bedeutenden Schritt in der österreichischen Schulpolitik bildet das Schulgesetzwerk von 1962. Darin wurde hauptsächlich das aus der Ersten Republik übernommene Schulsystem legalisiert und eine einheitliche Grundlage für alle Schulen geschaffen. Es beinhaltet das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das Schulpflichtgesetz, das Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das Privatschulgesetz und eine Novellierung des Religionsunterrichtsgesetz von 1949 (vgl. Didactics online 2012). Obwohl die Schulgeldfreiheit für alle öffentlichen Schulen gesetzlich geregelt wurde, wechselten vorwiegend AkademikerInnenkinder von der Grundschule in die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS). Diese soziale Selektion setzt sich bis heute fort. Die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre führte zur Einführung der einjährigen Polytechnischen Schule, um SchülerInnen, die keine Mittlere oder Höhere Schule mehr besuchen wollten, eine berufsvorbereitende Ausbildung im letzten Schulpflichtjahr zu ermöglichen.
Eine weitere einschneidende Änderung im Bereich der LehrerInnenausbildung war die Umstrukturierung der LehrerInnenbildungsanstalten in viersemestrige postsekundäre pädagogische Akademien (PÄDAKs), die 1968 ihre Tätigkeit aufnahmen, bis 2007 in dieser Form bestanden und einen durchwegs schulorientierten Zugang aufwiesen. Die Ausbildung zum/zur Haupt- oder SonderschullehrerIn führte über ein berufsbegleitendes Weiterstudium nach

Abschluss des Volksschullehramtes. Für die universitäre Ausbildung von LehrerInnen an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen gab es weiterhin keine Veränderungen (vgl. Seel 2010, 78-80, 185-187).
1971 wurden im Rahmen der „Schulversuche zur Schulreform" sechssemestrige Lehramtsstudiengängen für die Haupt- und Sonderschulausbildung eingerichtet, welche bereits 1975 in das SchOG übernommen wurden. Analog der Studierenden an Universitäten konnten nun Hauptschulstudierende eine Fächerkombination aus zwei Fächern wählen. Allerdings wurden Hauptschulstudierende zu einer Wahl zwischen einem Erstfach (Deutsch, Fremdsprache oder Mathematik) und einem Zweitfach verpflichtet. Die VolksschullehrerInnenqualifikation bildet seither keine Voraussetzung mehr für das Hauptschullehramt (vgl. Seel 2010, 82, 185-187). Erst 1985, zehn Jahre später, wurde die VolksschullehrerInnenausbildung auf sechs Semester verlängert.
Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 wurden ein internationaler Vergleich der Schulsysteme sowie die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS) geschaffen. Dabei wurden Österreichs Bildungslandschaft Defizite und Rückständigkeit bescheinigt, die vor allem die Organisation der LehrerInnenausbildung für die Pflichtschulen (Pädagogische Akademien für den Pflichtschulbereich, Universitäten für die AHS-Unterstufe), die niedrige AkademikerInnenquote und die zweigleisigen Ausbildung in der Sekundarstufe I (Hauptschule bzw. Neue Mittelschule oder AHS-Unterstufe) betrafen (vgl. Seel 2010, 92-94, 187-188). Als erste Konsequenz unterzeichnete Österreich 1999 die „Bologna"-Deklaration zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes. Am 1.9.1999 trat das Akademienstudiengesetz (AstG), ein Bundesgesetz über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe und die Studien an Akademien, in Kraft. § 1 lautet:

> „**§1.** (1) Der Bund wird innerhalb von acht Jahren hochschulische Einrichtungen für die Ausbildung der Pflichtschullehrer (‚Hochschule für pädagogische Berufe') schaffen […]. (2) Das Zusammenwirken von Forschung und Lehre ist sicherzustellen […]. (3) Auf die besondere Situation der Kirchen und Religionsgesellschaften ist Bedacht zu nehmen. (4) Die Beziehungen zur universitären Lehrerausbildung sind so zu gestalten, dass Synergien erzielt werden. (5) Die gesamte Neugestaltung wird unter besonderer Beachtung der Grundsätze der Zweckmäßigkeit, Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und zumindest einer Kostenneutralität erfolgen." (Republik Österreich – Parlament 2011)

Das 2005 erlassene Hochschulgesetz regelte die gesamte Organisation sowohl der öffentlichen als auch der privaten Pädagogischen Hochschulen. Ab dem Jahr 2007 startete die Pädagogische Hochschule als Ausbildungsstätte für alle zukünftigen PflichtschullehrerInnen im Ausmaß von 180 ECTS-Punkten und mit dem akademischen Abschlussgrad „Bachelor of Education" (BEd). Im Wintersemester 2010/11 studierten bereits 11400 LehramtanwärterInnen (8827 weibliche, 2573 männliche) an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule (vgl. BMUKK 2011, 41). Mit der Akademisierung aller Lehrpersonen wurde ein Meilenstein Richtung Professionalisierung gesetzt, eine einheitliche LehrerInnenausbildung oder eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen wurden damit jedoch noch nicht erreicht. Pädagogische Hochschulen sind nach wie vor dem Unterrichtsministerium unterstellt und besitzen keine Autonomie in Forschung und Lehre (vgl. Seel 2010, 189-190), wohingegen die Steuerung des Universitätswesens im Aufgabenbereich des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung liegt.
Im Jahr 2013 ergibt sich für das österreichische Bildungssystem folgende Gliederung: Die Schullaufbahn beginnt mit der Primarstufe (1.-4. Schulstufe), gefolgt von der Sekundarstufe

I (5.-8. Schulstufe), Sekundarstufe II (9.-12/13. Schulstufe), Postsekundarstufe und Tertiärstufe. Diese Unterteilung erfolgt nach der von der UNESCO entwickelten „International Standard Classificaton of Education (ISCED)“, einem sechsstufigen Schema zur Klassifizierung von Schulsystemen, mit dem Ziel, internationale Vergleiche zu ermöglichen. Die Absolvierung des sechssemestrigen Bachelorstudiums an Pädagogischen Hochschulen führt zum akademischen Titel „Bachelor of Education“ (BEd) und entspricht der ISCED 5A. Dieser Abschluss befähigt Studierende derzeit, entweder an Volksschulen (Grundschulen), Sonderschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen oder Polytechnischen Schulen zu unterrichten. Eine Besonderheit in der Sekundarstufe I liegt darin, dass der im Schuljahr 2008/09 initiierte österreichweite Schulversuch für eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen zwar zur Etablierung der Neuen Mittelschule als Regelschule ab dem Schuljahr 2012/13 führte, die AHS-Unterstufe jedoch als Alternative dazu weiterhin erhalten bleibt. Bis zur Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU liegt daher die gymnasiale Unterstufe weiterhin im Tätigkeitsbereich von Lehrpersonen, die an Universitäten ausgebildet werden.

21. Jahrhundert: Projekt der „PädagogInnenbildung NEU“

Die Verwirklichung einer qualitativ hochwertigen LehrerInnenausbildung kennzeichnet die Reformbewegungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Grundlage dafür bildet das Konzept der „PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. BMUKK 2013b), welches die Entwicklung einer Neugestaltung und Neuorganisation der Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten beinhaltet.

Wer auch immer in Zukunft die Trägerschaft für die LehrerInnenausbildung übernimmt, momentan wäre der ideale Zeitpunkt für Reformen, da „zwischen 2012 und 2025 die Hälfte aller österreichischen LehrerInnen in Pension geht.“ (BMUKK 2009) Dadurch würde sich die Möglichkeit ergeben, eine neue LehrerInnengeneration auszubilden, welche die Schule mit den veränderten Anforderungen in den nächsten Jahrzehnten prägen könnte. Das neue Ausbildungsmodell „PädagogInnenbildung NEU“, hat die bestmögliche Aus- und Weiterbildung aller in pädagogischen Berufen tätigen Menschen zum Ziel und wurde im Juni 2013 vom Nationalrat beschlossen. Die Ausbildung wird künftig auf den vier Säulen „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“, „Fachwissenschaften/Kunstfächer“, „Fachdidaktiken“ und „Pädagogisch-praktische Studien“ aufgebaut. Vorgesehene Eckpunkte der Ausbildung bilden Kompetenzorientierung, pädagogische Kernkompetenzen, forschungsgeleitete Lehre, Praxisorientierung sowie Beteiligung an Schulentwicklung und Bildungsprojekten (vgl. BMUKK 2012e).

Es liegt in der Natur der Sache, dass Veränderungen BefürworterInnen und SkeptikerInnen auf den Plan rufen. Dieses neue Konzept erfordert eine Umgestaltung von bestehenden Denkweisen und Strukturen. So fokussiert die Ausbildung künftiger Lehrpersonen nicht mehr ausschließlich die Schulform (Volksschule, Neue Mittelschule, Allgemeinbildende Höhere Schule oder Berufsbildende Höhere Schule), sondern vor allem die Schulstufen, welche sich auf den Primarbereich (Schulstufe 1 bis 4) und Sekundarbereich (Schulstufe 5 bis 12/13) beziehen. Verantwortliche Ausbildungsinstitutionen für alle Bereiche der PädagogInnenbildung können sowohl Pädagogische Hochschulen als auch Universitäten sein, wobei für das Anbieten des Lehramts der Sekundarstufe eine Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erforderlich ist.

Für eine optimale Umsetzung dieser hohen Erwartungen und Ansprüche bedarf es in den kommenden Jahren noch etlicher Abklärungen sowie intensiver Auseinandersetzungen mit

den neuen Bedingungen für alle Beteiligten. Den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten kommt die Aufgabe zu, folgende Ziele umzusetzen:

„• **Qualitätssteigerung**: Die Pädagog/innenbildung Neu erhöht das Ausbildungsniveau durch mehr wissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis in der LehrerInnenausbildung.
• **Qualitätssicherung**: Erstmals wird die Qualität der Curricula von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durch einen unabhängigen Qualitätssicherungsrat gewährleistet.
• **Kompetenzorientierung**: Die neue Ausbildung entspricht den heutigen Anforderungen an den Lehrberuf. Die Studien werden folgende Kompetenzen vermitteln: Allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenz, inklusive und interkulturelle Kompetenz, soziale Kompetenz, Beratungskompetenz und Professionalitätsverständnis.
• **Mobilität und Internationalisierung**: Die neue Ausbildung entspricht der Bologna-Struktur (Bachelor-Master-PhD).
• **Durchlässigkeit**: Die neue Ausbildung ermöglicht Weiterqualifizierungen und ist zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten abgestimmt.
• **Steigerung der Attraktivität**: Der Umstieg auf das Bologna-System macht den Lehrberuf für Quereinsteiger leichter zugänglich und attraktiver.
• **Gleichwertigkeit**: Durch die gemeinsame Qualitätssicherung und Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten werden Lehrerinnen und Lehrer über eine gemeinsame gleichwertige Ausbildung verfügen.“ (BMUKK 2013a)

Die ersten vierjährigen Bachelorausbildungen im Ausmaß von 240 ECTS-Punkten starten für Pädagogische Hochschulen im Bereich der Primarstufe im Jahr 2015/16. Um den vielfältigen Anforderungen der Profession gerecht zu werden, sieht das neue Konzept für alle LehrerInnen einen Masterabschluss vor. Beginn der Masterstudien für den Primarbereich wäre demzufolge das Jahr 2019/20. Für eine gemeinsame Einrichtung der Lehramtsausbildung im Bereich der Sekundarstufe bedarf es noch diverser Abstimmungen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Der Beginn ist jedoch spätestens für das Studienjahr 2016/17 vorgesehen.
In diesem Zusammenhang liefert die historische Entwicklung der LehrerInnenbildung in Deutschland einen interessanten Vergleich, da ursprünglich die Ausbildung für das „höhere“ und „niedere“ Schulwesen auch in unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen erfolgte. Ab dem Jahr 1945 kam es zu einer kontinuierlichen Annäherung der Ausbildungsstätten. Die Universität als gemeinsame Ausbildungsinstitution für unterschiedliche Lehrämter existiert seit den 1970er Jahren; lediglich das Bundesland Baden-Württemberg hat die Pädagogischen Hochschulen beibehalten. Das Ausbildungskonzept für die LehrerInnenbildung änderte sich dahingehend, dass für das höhere Lehramt erziehungswissenschaftliche Inhalte und für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Real- und Sonderschulen zusätzlich fachliche Inhalte aufgenommen wurden (vgl. Sandfuchs 2004, 33-34). Ansonsten verstärkte sich seit 2000 das Bestreben einer Vereinheitlichung und Professionalisierung der Ausbildung in Deutschland. Gemeinsame Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sollen in Zukunft einheitliche Standards und inhaltliche Anforderungen für die LehrerInnenbildung garantieren (vgl. KMK 2013).
Dieser bildungspolitische Veränderungsprozess der letzten Jahre, der sich im gesamten europäischen Raum vollzieht, berührt sämtliche Ausbildungsinstitutionen und stellt die Profession vor neue Herausforderungen, die ein Umdenken und Einstellen auf diese neuen Bedingungen voraussetzen. Die im Zuge dieses Forschungsprozesses untersuchte Kohorte (vgl. Kapitel 3.4), die das Studium von 2009 bis 2012 absolvierte, befand sich mitten in dieser Umbruchsphase.

2.2 „Profession“ LehrerIn

Bemühungen um eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs reichen bis zur Einführung der Schulpflicht zurück und stehen seit einigen Jahren wieder vermehrt im Zentrum bildungspolitischer Ziele. Auch wenn nach wie vor kein Konsens zwischen den einzelnen Parlamentsparteien bezüglich der institutionellen Zuständigkeiten besteht, Einigkeit herrscht dennoch in den Forderungen nach Ausbildungsoptimierung, Wissenschaftlichkeit der beruflichen Wissensbasis, Kompetenzsteigerung, Effizienzsteigerung, Orientierung an den Lernenden, Selbstverantwortlichkeit, Qualitätskontrolle, Evaluation, Outputorientierung, Standardisierung, Institutionalisierung, Internationalisierung und Statusgewinn.
Die Frage, ob der Lehrberuf überhaupt als Profession bezeichnet werden kann, galt lange als umstritten. Das Wort „Profession“ bezeichnet ursprünglich jeden „beruf, zu dem man sich öffentlich bekennt, vorzugsweise ein gewerbe oder handwerk.“ (Grimm/Grimm 1854-1960) Heute wird dieser Begriff als Gegenbegriff zu Gewerbe und Handwerk verwendet. Professionen sind mit bestimmten Anforderungen und Qualitätsmerkmalen verbunden, welche anfänglich nur Ärzten, Richtern und Geistlichen zuerkannt wurden. Diese Kriterien führten zu den bekannten Merkmalslisten.
Folgende Kennzeichen beschreiben laut de Sombre (2004, 9) eine Profession im kriterienbezogenen Sinn:

„- die Erbringung von Dienstleistungen für Klienten auf einer persönlichen Basis;
- eine Fundierung der praktischen Tätigkeit durch eine besondere Form von Wissen,
- das i.d.R. über eine akademische Ausbildung erworben werden muss;
- eine spezifische ‚professionelle Ethik‘;
- professionelle Vereinigungen;
- professionelle Autonomie im Sinne der Selbstkontrolle beruflicher Arbeit auf individueller wie kollektiver Ebene;
- hohes Prestige und überdurchschnittliches Einkommen der Professionellen im Vergleich zu Angehörigen anderer Berufsgruppen;
- hohe gesellschaftliche Relevanz der bearbeiteten Probleme,
- für die die Profession es geschafft hat, ein unter Umständen auch rechtlich abgesichertes Bearbeitungsmonopol zu erlangen.“

Je nach Gewichtung dieser Merkmale kann der Lehrberuf als Profession bzw. Semi-Profession bezeichnet werden (vgl. Forneck 2009, 67). Problematisch bei all diesen Aufzählungen der Professionssoziologie ist, dass sie das Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen nicht zufrieden stellend erfassen. Besonders der KlientInnenbezug und das damit verbundene Merkmal der Freiwilligkeit lassen sich schwer auf die Schule übertragen, da SchülerInnen schulpflichtig sind und in gewissen Abhängigkeitsverhältnissen stehen. Erschwerend kommt noch hinzu, dass Lehrpersonen es nicht „mit individuellen Klienten zu tun haben, sondern immer in einer großen Gruppe von SchülerInnen handeln und die Komplexität der Interaktion berücksichtigen müssen.“ (Kurtz 2009, 49) Gleichzeitig sind LehrerInnen auf die Mitarbeit der KlientInnen angewiesen. Aufgrund dieser Ungewissheiten ist Handeln von Lehrpersonen immer ein unsicheres Handeln, „was heute gleichsam schon als ein generalisiertes Charakteristikum hochqualifizierter Arbeit angesehen werden muss.“ (Kurtz 2009, 46) Der Referenzrahmen für eine Profession im pädagogischen Feld kann deshalb nicht nur aus soziologischer Perspektive, sondern vor allem aus psychologischer Perspektive gesetzt werden, in der die Lehrperson mit den zu bewältigenden beruflichen Anforderungen in den Mittelpunkt rückt.

In der neueren LehrerInnenforschung wird die professionelle Entwicklung hauptsächlich als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, 56) gesehen. Professionalität bedeutet in diesem Sinn, dass Lehrpersonen ein Leben lang offen für berufsbiographische Veränderungen sind und berufsspezifische Kompetenzen ständig erweitern.

> „Professionalität wird so quasi als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden, die es nunmehr zu erforschen gilt.“ (Reinisch 2009, 37)

Es wird davon ausgegangen, dass diese für die Profession charakteristischen Anforderungen grundsätzlich für jede/jeden einzelne/n an der Profession interessierte/n StudentIn erlernbar sind und im Rahmen des Ausbildungsprozesses in Grobform angeeignet werden können. Die Kenntnis und Berücksichtigung der Biographie von Lehramtsstudierenden, deren individuelle Vorerfahrungen, Sichtweisen, Stärken und Schwächen, können den AusbildnerInnen in diesem Entwicklungsprozess eine wertvolle Orientierungshilfe bei der Begleitung von Studierenden auf dem Weg der Professionalisierung bieten. Letztendlich gilt als Zielkriterium der Profession, dass Lehrpersonen im künftigen Berufsleben handlungskompetent sind, um

> „die in modernen Gesellschaften existentiellen Probleme kraft einer spezialisierten Ausbildung auf einer interaktionalen Basis, d.h. im direkten Kontakt mit den Betroffenen, in einem weitgehend autonomen Rahmen zu bearbeiten.“ (Herzog 2011, 72)

2.2.1 Paradigmen pädagogischer Professionalität

Auf dem Weg der Professionalisierung des LehrerInnenberufs oder anders ausgedrückt, auf der Suche nach „der guten Lehrerin“ bzw. „dem guten Lehrer“ prägen drei Paradigmen das 20. Jahrhundert bis in die heutige Zeit. Je nachdem ob bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend sind, wirksame Lehrtechniken eine Rolle spielen oder es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise geht (vgl. Weinert 1996, 141), spricht man vom „Persönlichkeitsparadigma“, vom „Prozess-Produkt-Paradigma“ oder vom „Expertenparadigma“ in der LehrerInnenforschung (vgl. Besser/Krauss 2009, 71). Allen Ansätzen gemeinsam ist der Anspruch auf eine gute Ausbildung und erfolgreiche Berufsausübung verbunden mit guten SchülerInnenleistungen.

Das Persönlichkeitsparadigma

Innerhalb des „Persönlichkeitsparadigmas“ wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts versucht, bestimmte Charaktereigenschaften von Lehrpersonen zu identifizieren, welche den Lernerfolg von SchülerInnen begünstigen. Beachtenswerte Veröffentlichungen über den Idealtypus einer Lehrperson lieferten Kerschensteiner (1949) und Spranger (1958), die gute Lehrpersonen in erster Linie als ErzieherInnen sahen und von einer Berufung zum LehrerIn-Sein ausgingen. Kerschensteiner betonte vor allem Merkmale, wie Einfühlungsvermögen, pädagogischer Takt, Humor, Diagnosefähigkeit, Objektivität und eine religiöse Grundlage. Zusätzlich erwähnte er noch eine notwendige Begabung für das Unterrichtsfach sowie eine rhetorische Begabung. Spranger hingegen sprach vom „geborenen Erzieher“, den es im Zuge eines langen Bildungsweges zu entfalten gelte, wobei besonders die Intensivierung des LehrerIn-SchülerIn-Verhältnisses von zentraler Bedeutung sei. Der Lehrerinnenbildung käme in diesen Ansätzen die Aufgabe zu, angehenden PädagogInnen zu helfen, ihre Eigenschaften und Berufung zu überprüfen (vgl. Foerster 2008, 26-28). Allerdings gelten heute diese und ähnliche Untersu-

chungen als inadäquat, da aufgrund der Heterogenität der Aufgaben von Lehrpersonen und der komplexen Zusammenhänge unterrichtlicher Wirkungsweisen keine allgemein gültige erfolgreiche LehrerInpersönlichkeit identifiziert werden kann (vgl. Helmke 2003, 47-48).

Das Prozess-Produkt-Paradigma

„Unter dem Einfluss des Behaviorismus verlagert sich etwa ab 1960 der Fokus […] von Persönlichkeitsattributen zum konkreten Lehrerhandeln im Unterricht." (Besser/Kraus 2009, 72). Innerhalb des „Prozess-Produkt-Paradigmas" wird versucht, bestimmte Aspekte des Unterrichtsverhaltens (Prozesse), wie Klassenführung oder Unterrichtsgestaltung, sowie die Zielkriterien des Unterrichts (Produkte) zu erfassen und deren Zusammenhänge zu berechnen (vgl. Besser/Kraus 2009, 72) Um diesem Paradigma gerecht zu werden, müssten in der Lehrerinnenausbildung den Studierenden vor allem jene Lehrtechniken vermittelt werden, die eine „gute" Lehrperson anwendet. Es gibt jedoch keine eindeutigen Befunde, welche „Tipps und Tricks" schlussendlich zu guten SchülerInnenleistungen führen. Viele empirische Untersuchungen zeigen, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt und Lehrpersonen auf verschiedene Weise erfolgreich sein können. Allerdings gibt es bestimmte Verhaltensweisen von Lehrpersonen im Unterricht, die erfolgversprechender sind. Eine bekannte Auflistung dazu stammt von Hilbert Meyer (2004), der aus unterschiedlichen Forschungsergebnissen zehn Gütekriterien für einen guten Unterricht ableitete.

Diese und ähnliche Befunde belegen positive Auswirkungen durch eine starke LehrerInnensteuerung des Unterrichts, berücksichtigen aber kaum die unterschiedlichen Kontexte, die den Unterricht und somit den Lernerfolg der SchülerInnen zusätzlich beeinflussen können. Beachtenswert wäre beispielsweise, wie die Lehrperson mit dem jeweiligen Unterrichtsfach, dem Thema oder der Klassenzusammensetzung umgehen kann, welche individuellen Voraussetzungen und Interessen die SchülerInnen mitbringen oder wie die Lernaktivitäten genutzt werden. Basierend auf diesen Gedanken entwickelte Helmke (2009) ein umfassenderes Modell (Angebots-Nutzungs-Modell), das sowohl Merkmale der Lehrperson als auch des Unterrichts erfasst und diese mit Wirkungen auf Seiten der SchülerInnen verknüpft. Grundlage dabei bildet eine konstruktivistische Sichtweise des Lehr-Lern-Prozesses. Übertragen auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden würden die Grundprinzipien dieses Modells folgendermaßen aussehen (vgl. Abb. 2).

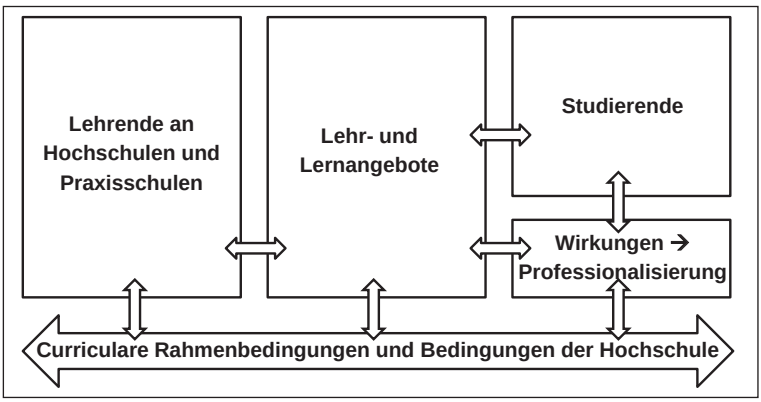

Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell für die LehrerInnenbildung (in Anlehnung an Helmke 2009, 73)