

Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler,
David Kemethofer, Johannes Reitingner,
Christoph Weber (Hrsg.)

Einstiege, Umstiege, Aufstiege

**Professionalisierungsforschung
in der Lehrer*innenbildung**



O | F | E | B

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT
FÜR FORSCHUNG
UND ENTWICKLUNG
IM BILDUNGSWESEN

Band 9

**Beiträge zur
Bildungsforschung**

WAXMANN

Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der
Österreichischen Gesellschaft für
Forschung und Entwicklung
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 9

Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler,
David Kemethofer, Johannes Reitingер,
Christoph Weber (Hrsg.)

Einstiege, Umstiege, Aufstiege

Professionalisierungsforschung
in der Lehrer*innenbildung



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 9

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-4588-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9588-3

<https://doi.org/10.31244/9783830995883>

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © JoelHuegli | pixabay.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort.....	9
--------------	---

Zum Einstieg: Professionalisierungsforschung in Österreich

<i>Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer, Johannes Reitinger und Christoph Weber</i> Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung als Herausforderung und Chance	13
<i>Ferdinand Eder</i> Forschungen zur PädagogInnenbildung NEU	21

Professionalisierungsprozesse und Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung

<i>Johannes Mayr, Emmerich Boxhofer, Georg Krammer, Barbara Pflanzl und Ernst Nausner</i> TEDCA – Teachers’ Education, Development and Career in Austria Genese, Design und exemplarische Ergebnisse einer Studie zur Berufsbiografie von Lehrkräften.....	37
<i>Daniela Martinek, Andreas Bach und Matteo Carmignola</i> Antizipiertes Unterrichtshandeln von Lehramtsstudierenden Die Beziehungen zu im Studium wahrgenommener Autonomie und Selbstwirksamkeit.....	55
<i>Christoph Weber, Herbert Altrichter und Johannes Reitinger</i> Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender?.....	71
<i>Isabel Wanitschek, Martin Auferbauer, Tamara Katschnig und Judith Prorok</i> Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen	93
<i>Eva Kaisa Hyry-Beihammer, Sabine Bruch und Karin Busch</i> Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteiger*innen.....	109
<i>Gerda Hagenauer und Franziska Mühlbacher</i> Emotionen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation von Lehrpersonen Ein theoretischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	125

<i>Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Martina Rabl, Andrea Bisanz und Mohamed Bassam Kabbani</i> Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung	141
--	-----

Lehr-/Lernkonzepte in der Lehrer*innenbildung bzw. Professionalisierungsforschung

<i>Severin Sales Rödel, Gabriele Schauer, Malte Brinkmann und Michael Schratz</i> Gelungene professionelle Praxis Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt	161
--	-----

<i>Manuela Gamsjäger, Michael Himmelsbach und Sonja Lenz</i> Lerngelegenheiten in der Schulpraxis Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte	179
--	-----

<i>Claudia Fahrenwald und Norina Müller</i> Professionalisierungsprozesse und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung	199
---	-----

Strukturelle und regionale Beeinflussungsfaktoren im Kontext der Lehrer*innenbildung

<i>Christian Kraler, Claudia Schreiner, Susanne Roßnagl, Livia Jesacher-Rößler und Fred Berger</i> Lehrer*innenbildung zwischen lokalen und nationalen Strategien: Professionalisierungsprozesse über regionale Strukturen	215
---	-----

<i>Matthias Müller und Michelle Proyer</i> Strukturelle Hindernisse und Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich „Das ist dieses große Hindernis im Leben überhaupt, nicht [nur] bei der Arbeit“	233
--	-----

Transition: von der Ausbildung zum Berufseinstieg

<i>Gabriele Beer, Astrid Ebenberger, Sylvia Potzmader und Rudolf Beer</i> Masterstudium und Berufseinstieg: empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innenbildung	251
--	-----

<i>Anne Frey und Silvia Pichler</i> INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg	265
---	-----

Matthias Huber, Manfred Prenzel und Marko Lüftenegger
 Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer
 Evaluation der neuen Induktionsphase 293

Ausblick

Colin Cramer
 Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen
 und deren Erforschung 309

Autorinnen und Autoren 327

Vorwort

Die Erforschung der Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von Lehrer*innenbildung – sowohl bezogen auf die Erstausbildung und ihre verschiedenen Lernorte als auch auf die Fort- und Weiterbildung – hat in den letzten Jahren international sowie im deutschen Sprachraum stetig an Bedeutung gewonnen. Auch in Österreich wurde die Lehrer*innenbildungsforschung durch die Veränderungen, die zum einen durch die Reform der Lehrer*innenbildung (PädagogInnenbildung NEU) vorangestoßen wurden und zum anderen veränderte Zielsetzungen in der Fort- und Weiterbildung mit sich gebracht haben, stark angeregt.

Auf diesen Trend reagierten die Sektion Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung, die Sektion Schulforschung und Schulentwicklung und die Sektion Empirische Pädagogische Forschung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) im Februar 2021 mit einer Online-Tagung. Unter dem Titel „Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Was wissen wir über die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften?“ sollte ein erster Überblick über die vorhandene Forschungslandschaft geschaffen werden und zugleich angeregt werden, die Professionalisierungsforschung in Österreich konsequent voranzutreiben.

Um den Tagungsbeiträgen und damit der aktuellen Forschung zur pädagogischen Profession (in Österreich) einen zusätzlichen Diskursraum zu bieten, entschieden sich die Vorsitzenden der tagungsverantwortlichen Sektionen dazu, den vorliegenden Sammelband herauszugeben. Dabei war es den Herausgebenden wichtig, mit strukturellen Bedingungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung über Professionalisierungsstrategien bis hin zu Evaluierungsaspekten verschiedene Facetten der Lehrer*innenbildung abzubilden und Einblicke in laufende Projekte und Forschungsvorhaben zu liefern. Ein besonderes Anliegen war es überdies Forschungsbefunde aus sämtlichen Verbänden der Lehrer*innenbildung¹ in Österreich abzubilden.

Das Ergebnis in Form des vorliegenden Sammelbands, richtet sich dabei nicht ausschließlich an Akteure der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung, sondern will mit seinen praxisrelevanten Beiträgen auch andere Adressat*innengruppen erreichen. Abgezielt wird im breiteren Sinne auf bildungswissenschaftlich Forschende, reflektierende Praktiker*innen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen und Entscheidungsträger*innen der Bildungspolitik. Das Herausgeber*innenteam hegt dabei die Hoffnung, dass der progressiv formulierte Titel des Bandes möglichst viele Lesende motiviert, den einen oder anderen eigenen „Einstieg“, „Umstieg“ oder „Aufstieg“ im Kontext von Bildungsbemühungen und Professionalisierungsforschung zu wagen bzw. weiter voranzutreiben.

1 Siehe dazu die Erläuterung im Beitrag „Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung als Herausforderung und Chance“.

Sämtliche Beiträge dieses Bandes wurden einem Reviewprozess unterzogen. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen Gutachter*innen für die konstruktiven und hilfreichen Rückmeldungen.

Ebenso gebührt abschließend allen beteiligten Autor*innen ein Dank für die Mitwirkung an diesem Werk. Das Herausgeber*innenteam wertschätzt im Besonderen das konstruktive Mittragen der qualitätssichernden Prozesse.

*Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer,
Johannes Reitingger und Christoph Weber*

**Zum Einstieg:
Professionalisierungsforschung in Österreich**

*Gabriele Schauer, Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer,
Johannes Reitingger und Christoph Weber*

Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung als Herausforderung und Chance

Reformen der Lehrer*innenbildung sowie die Forderungen nach Evidenzorientierung in den Bildungssystemen stellen und stellen für die Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung einen fruchtbaren Boden dar, aus dem ein hoch differenziertes Forschungsfeld entstanden ist, dessen (Weiter)Entwicklung nicht abgeschlossen ist.

In Anlehnung an den Titel des Sammelbandes stehen mit Einstiegen, Umstiegen und Aufstiegen dabei die unterschiedlichen Phasen in der Professionalisierung von Lehrpersonen besonders im Mittelpunkt, z.B. Eingangsvoraussetzungen, Merkmale „neuer“ Lerngelegenheiten, Charakteristika des pädagogischen Arbeitsumfelds, Schwerpunktsetzungen in Fort- und Weiterbildungsprogrammen und gesellschaftliche Einflussvariablen.

Mit Blick auf günstige Eingangsmerkmale von Lehramtsstudierenden (z. B. kognitive Fähigkeiten, psychische Stabilität, Motivation) ist etwa von Interesse, ob sich diese im Kontext der institutionalisierten Professionalisierungsprozesse ausdifferenzieren bzw. angesichts der permanenten Veränderung des pädagogischen Arbeitsumfeldes auch zukünftig als tragfähig erweisen (Mayr, Bock, Müller & Thomas, 2021, S. 262). Die Fragen, welche Lehrinhalte oder didaktische Herangehensweisen aktuell in Lehrveranstaltungen im Rahmen der Reform der Lehrer*innenbildung (PädagogInnenbildung NEU) integriert oder welche Lerngelegenheiten dort angeboten werden, sind für die Professionalisierung bedeutsam und zugleich noch weitgehend offen. Weiters stehen Studien, die die neuen Zugänge der Lehrer*innenausbildung mit früheren Studienprogrammen vergleichen, vor einer generellen Herausforderung, da empirisch feststellbare Unterschiede zwischen den Kohorten aufgrund der hohen Anzahl potentieller Einflussvariablen (z. B. gesellschaftliche Veränderungen) immer nur bedingt bzw. durch aufwändige Untersuchungsdesigns (Kontrolle möglicher Einflussvariablen) auf Effekte der Reform zurückgeführt werden können (ebd.). Nicht nur der Einstieg in die Lehramtsausbildung, sondern auch der Einstieg in den Beruf steht als besondere Phase des Qualifikationsprozesses im Mittelpunkt vieler Forschungsprojekte (z. B. Keller-Schneider & Hericks, 2020; Prenzel et al., 2021). Ein Aspekt, der gerade in den letzten Jahren, bedingt durch seine Aktualität, Eingang in die Professionalisierungsforschung gefunden hat, ist die Auseinandersetzung mit Quereinsteiger*innen (vgl. Dederling, 2020). Ebenso wie in Deutschland bereits einige Bundesländer über einen massiven Lehrer*innenmangel klagen, zeichnet sich auch in Österreich ein Trend in diese Richtung ab (Vogtenhuber et al., 2021, S. 217ff.).

Neben der Ausbildung befasst sich die Professionalisierungsforschung auch mit Fragen der Fort- und Weiterbildung. Hierbei beeinflussen nationale bildungspolitische Bestrebungen sowie globale Trends wie etwa die Formierung von Research-Practice-Partnerships (Manitius & Bremm, 2021) oder Design-Based-School-Improvement-Ansätzen

(Mintrop, 2016) die Professionalisierung von Lehrer*innen; daraus lässt sich unter anderem die Notwendigkeit von veränderten Fortbildungsformaten ableiten. Auch diesbezüglich zeigen sich für die österreichischen Forschungslandschaft noch Leerstellen (Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019).

Seit der Einführung der PädagogInnenbildung NEU werden in der österreichischen Bildungsforschung sukzessive mehr Initiativen sichtbar, die ihre zentralen Forschungsfragen auf die Prozesse der Lehrpersonenprofessionalisierung ausrichten (Altrichter et al., 2021). Durch die Implementierung der neuen Ausbildungsreform kam es zu einer Reihe an Veränderungen wie etwa der Zusammenführung unterschiedlicher Lehramtsstudientypen oder einer verlängerten Studiendauer (vgl. QSR, 2014). Wenngleich konkretisierte, gemeinsame forschungs- und theoriebasierte Orientierungen die Entwicklung der neuen Curricula in den verschiedenen österreichischen Verbänden¹ teilweise nur hintergründig mitbestimmt haben (Weber, Altrichter, Reitingner, Bergmann & Himmelsbach, 2021, S. 129), so wurden zumindest die „kompetenzbasierte Ausbildung“ und die „wissenschaftliche und professionsorientierte Qualifikation“ (QSR, 2014, S. 1) als unbestrittene Leitlinien allgemein anerkannt und im Rahmen der Reformbemühungen in den einzelnen Verbänden berücksichtigt. Dass sich die österreichische Bildungsforschung nun der notwendigen Analyse der Wirkungen dieser Reform angenommen und hierzu bereits eine tragfähige Grundlage an ersten Evidenzen generiert hat, wird in zahlreichen Beiträgen im vorliegenden Band sichtbar.

Der erste Abschnitt des Bandes (*Zum Einstieg: Professionalisierungsforschung in Österreich*) versucht einen vergleichenden Überblick zur aktuellen österreichischen Forschungslage zu geben. Im zweiten Abschnitt (*Professionalisierungsprozesse und Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung*) wird der Blick auf personale Merkmale und Motive als Beeinflussung sowie auf die Veränderung von Merkmalen professioneller Entwicklung im Zuge der Lehrer*innenbildung geworfen. Der dritte Abschnitt (*Lehr-/Lernkonzepte in der Lehrer*innenbildung bzw. Professionalisierungsforschung*) widmet sich der Beschreibung und Ausdifferenzierung von konkreten Programmen und didaktischen Herangehensweisen in der Lehrer*innenbildung. Im vierten Abschnitt wird auf Rahmenbedingungen durch strukturelle oder regionale Besonderheiten eingegangen (*Strukturelle und regionale Beeinflussungsfaktoren im der Kontext Lehrer*innenbildung*). Die Bedeutung des Berufseinstiegs wird schließlich im fünften Abschnitt des Bandes (*Transition: Von der Ausbildung zum Berufseinstieg*) thematisiert. Der letzte Teil (*Ausblick*) finalisiert den Band mit einem Beitrag, der die österreichische Lehrer*innenbildung im Lichte internationaler Forschungsentwicklungen diskutiert. Auf diese Weise wird abschließend einen Blick auf zukünftige weiterführende Forschungsbemühungen ermöglicht.

1 In Österreich werden Lehramtsstudien für die Sekundarstufe Allgemeinbildung gemeinsam durch Universitäten und Pädagogische Hochschulen in sogenannten Verbänden organisiert und angeboten: Verbund West (Tirol und Vorarlberg), Verbund Mitte (Salzburg und Oberösterreich), Verbund Nord-Ost (Niederösterreich und Wien) sowie Verbund Süd-Ost (Burgenland, Kärnten und Steiermark). Synonym werden hierbei oftmals statt des Begriffs Verbund die Bezeichnungen Cluster oder Clusterregionen verwendet.

Zum Einstieg: Professionalisierungsforschung in Österreich

Einführend präsentiert *Ferdinand Eder* in seinem systematisierenden Beitrag einen Überblick zur inhaltlichen und methodologischen Ausrichtung österreichischer Forschungsprojekte zur PädagogInnenbildung NEU. Der Autor zeichnet dabei ein detailliertes Bild der aktuellen Forschungslage und leitet zugleich offene Fragen und zukünftige Schwerpunktsetzungen ab, die im Zuge weiterer Forschungsprojekte zur Lehrpersonenprofessionalisierung berücksichtigt werden sollten.

Professionalisierungsprozesse und Kompetenzerwerb in der Lehrer*innenbildung

Mittels eines umfassenden Datensatzes generieren die Autor*innen *Johannes Mayr, Emmerich Boxhofer, Georg Krammer, Barbara Pflanzl* und *Ernst Nausner* eine Grundlage, um Berufsbiografien von Lehrpersonen nachzuzeichnen. Dabei werden von den Autor*innen sowohl längsschnittliche als auch querschnittliche Untersuchungen durchgeführt. Unter anderem werden Befunde zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen, zur Wirkung von Lernprozessen während des Lehramtsstudiums, zu Berufszufriedenheit sowie zur Wahl verschiedener Laufbahnoptionen ermittelt. Die Ergebnisse der TEDCA-Studie(n) bestätigen Großteils internationale Befunde zur Lehrer*innenbildung, liefern jedoch auch neue Perspektiven etwa im Zusammenhang mit Auswahlverfahren.

Daniela Martinek, Andreas Bach und *Matteo Carmignola* befassen sich mit Zusammenhängen zwischen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften, dem Autonomieerleben im Studium und dem antizipierten Unterrichtshandeln, wobei hier positive (Autonomieunterstützung und Struktur) sowie negative (Kontrolle und Chaos) Unterrichtsstrategien unterschieden werden. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutung von Autonomieerleben und Selbstwirksamkeit für die antizipierte Autonomieförderung und Strukturierung des Unterrichts hin, wodurch die Relevanz der Ausgestaltung des Studiums in Hinblick auf Selbstbestimmungsmöglichkeiten sowie Gelegenheiten zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen hervorgehoben wird.

Einen Vergleich der PädagogInnenbildung NEU und ALT nehmen *Christoph Weber, Herbert Altrichter* und *Johannes Reitingner* anhand einer Längsschnittstudie vor. Dabei fokussieren sie die Entwicklung von professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung anhand der Elemente unterrichtsbezogene Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Aspekte des beruflichen Selbstkonzepts. Die Befunde zeigen, dass im Vergleich beider Ausbildungen sowohl ein Rückgang traditioneller Sichtweisen verzeichnet werden kann als auch ein Sinken der empfundenen Selbstwirksamkeit. Weiters wird im Beitrag auf die unterschiedlichen Wirksamkeiten der Praxisphasen verwiesen sowie auf die Relevanz, einen kritischen Blick auf die vorliegende Curriculumrevision zu werfen.

Im Beitrag von *Isabel Wanitschek, Martin Auferbauer, Tamara Katschnig, und Judith Prorok* wird die Perspektive der Lehrerfortbildner*innen beleuchtet. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts wurde danach gefragt, welche Motive ausschlaggebend für den Umstieg in Fortbildungstätigkeit sind und wie die Fortbildner*innen ihre Rolle wahrnehmen bzw. auslegen, aber auch, welche Rollenkonflikte auftreten können. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, welche Strukturen und Unterstützungsangebote es für einen erfolgreichen Wechsel in die Rolle als Fortbildner*in bedarf.

Einen weiteren Aspekt bringen *Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Sabine Bruch* und *Karin Busch* mit ihrem Beitrag in die Diskussion ein. Die Autorinnen thematisieren die professionelle Entwicklung von Quereinsteiger*innen in der Lehrer*innenausbildung der Primarstufe. Besonderes Augenmerk legen sie dabei auf die Kohärenz zwischen Erfahrungen während der Lehramtsausbildung und früheren beruflichen Erlebnissen und Erkenntnissen. Mittels einer Interviewstudie wird die Wahrnehmung des Lehrer*innenbildungsprogramms durch Quereinsteiger*innen aufgrund deren bisherigen Erfahrungswelt befohrt. Daraus werden in weiterer Folge Implikationen für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Gerda Hagenauer und *Franziska Mühlbacher* befassen sich in ihrem Überblicksbeitrag mit Emotionen von Lehrkräften und den sozial-emotionalen Kompetenzen, die für einen konstruktiven Umgang mit Emotionen im schulischen Kontext erforderlich sind. Insbesondere gehen sie auf die Rolle der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen als Hauptquelle von Emotionen ein und arbeiten die Bedeutung von Emotionen, Emotionskommunikation und Emotionsregulation für die Unterrichtsqualität, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und das berufliche Wohlbefinden heraus. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Lehrer*innenbildung und die Professionalisierungsforschung.

Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Martina Rabl, Andrea Bisanz und *Mohamed Bassam Kabbani* greifen in ihrem Beitrag die zentrale Rolle von Lehrerfortbildner*innen im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen auf. Mit Daten einer Fragebogenerhebung gehen die Autor*innen den Fragen nach, wie die im Feld arbeitenden Personen ihr Tätigkeitsprofil beschreiben, welche Erwartungen und Ansprüche an Fortbildner*innen gestellt werden, sei es durch Teilnehmer*innen, durch Auftraggeber*innen oder durch sich selbst und welche Kompetenzen Lehrerfortbildner*innen zur Ausübung des eigenen Berufs für notwendig erachten. Aus den Befunden sollen Rückschlüsse für die Rekrutierung und Ausbildung zukünftiger Fortbildner*innen gezogen werden.

Lehr-/Lernkonzepte in der Lehrer*innenbildung bzw. Professionalisierungsforschung

Vor dem Hintergrund des Schattendaseins des pädagogischen Ethos im Rahmen der Lehrer*innenausbildung wird im Beitrag von *Severin Sales Rödel, Gabriele Schauer, Malte Brinkmann* und *Michael Schratz* ein ethisch und pädagogisch orientierter Neuzugang vorgestellt, der an länderübergreifende Forschungsergebnisse anknüpft und zu-

gleich in gängigen Theorien zur Lehrpersonenprofessionalisierung verortbar ist. Das Konzept wird im Beitrag genau beschrieben und mit einem hochschuldidaktischen Manual ergänzt. Im Rahmen der Umsetzung des Konzeptes werden Studierende mit Blick auf situative Aufgabenstellungen und auf Basis ethischer Bewertungen und professionstheoretischer Erwägungen zur Reflexion und Positionierung aufgefordert.

Pädagogisch-praktische Studien nehmen in der PädagogInnenbildung NEU einen hohen Stellenwert ein, was auch in der Adaptierung der Curricula ersichtlich wurde. Mit Lerngelegenheiten im Rahmen der Schulpraxis beschäftigen sich *Manuela Gamsjäger*, *Michael Himmelsbach* und *Sonja Lenz*. Dabei zeigen die Autor*innen auf, welche Lerngelegenheiten Studierende im Cluster Mitte in der Praxis tatsächlich erleben und wie Inhalte aus der Hochschullehre mit Erfahrungen aus der Praxis verknüpft werden. Zusätzlich werden Beeinflussungsfaktoren der Nutzung von Lerngelegenheiten durch Studierende in der Praxis analysiert. Dabei zeigt sich, dass Lerngelegenheiten in den Bereichen Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten sowie im Bereich der Reflexion häufiger von Studierenden genutzt werden. Ebenso wird in dem Kapitel auf die Ergebnisse der unterschiedlichen Passung von Lehrveranstaltungsinhalten für die Praktika auf bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ebene eingegangen.

Ein besonderes Konzept im Kontext demokratischer Schulentwicklung stellen *Claudia Fahrenwald* und *Norina Müller* in ihrem Beitrag vor. Entlang des Ansatzes „Lernen durch Engagement“, welcher sich aus dem anglo-amerikanischen Konzept „Service Learning“ ableiten lässt, diskutieren die Autorinnen die Notwendigkeit veränderter Fortbildungsformate. Zur erfolgreichen Umsetzung von „Lernen durch Engagement“-Projekte bedarf es einer fachübergreifenden Herangehensweise, die wiederum durch kooperative Fortbildungsmaßnahmen, etwa in Form von Professionellen Lerngemeinschaften, gefördert werden kann. Inwieweit dieses Konzept vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen in Österreich möglich ist, wird im Beitrag unter Zuhilfenahme qualitativer Daten erörtert.

Strukturelle und regionale Beeinflussungsfaktoren im Kontext der Lehrer*innenbildung

Christian Kraller, *Claudia Schreiner*, *Susanne Roßnagl*, *Livia Jesacher-Rößler* und *Fred Berger* diskutieren in ihrem Beitrag den Mehrwert von regionalisierten schulform- und standortübergreifenden Bildungsprojekten für die Aus- und Fortbildung. In Rückgriff auf verschiedene Informationsquellen veranschaulichen die Autor*innen, wie die Einbeziehung Studierender in Forschungsprojekte dazu beiträgt, die Komplexität des Bildungssystems greifbar zu machen und die gewonnenen Erkenntnisse wiederum zur Professionalisierung von Lehrkräften zu nutzen. Ein aus Sicht der Autor*innen bislang noch wenig genutztes Potential liefert dafür der fokussierte Blick auf Modellregionen, die als solche ein überschaubares Setting darstellen, in dem Befunde vernetzt, integriert und multiperspektivisch interpretiert werden können, ohne an Konkretheit zu verlieren.

Matthias Müller und *Michelle Proyer* zeigen in ihrem Beitrag die Problematik struktureller Diskriminierung von international ausgebildeten Lehrer*innen auf, wenn sie in Österreich in ihrem angestammten Berufsfeld tätig sein möchten. Dabei wird darauf verwiesen, dass sowohl die Ausbildung als auch die bisherigen Erfahrungen als Lehrpersonen vielfach als ungenügend deklariert werden. Darauf reagierend wurde der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ initiiert. Im vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund auf das Spannungsfeld des Nichtanerkennens von Qualifizierungen und des Anerkennens als Lehrperson eingegangen. Als Conclusio benennen die Autor*innen die Notwendigkeit struktureller Veränderungen zur Verbesserung der (beruflichen) Situation international ausgebildeter Lehrer*innen.

Transition: Von der Ausbildung zum Berufseinstieg

Den Berufseinstieg von Lehrpersonen (Induktion) beschreiben *Gabriele Beer*, *Astrid Ebenberger*, *Sylvia Potzmader* und *Rudolf Beer* als kritisches Ereignis und entscheidenden Faktor im beruflichen Sozialisationsprozess. In ihrem Beitrag legen die Autor*innen empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehrpersonen während der zugleich herausfordernden wie auch freudebereitenden beruflichen Einstiegsphase dar. Die Mixed-Methods-Studie gibt zudem Einblicke in Bewältigungsstrategien, welche Studierende im Berufseinstieg mit gleichzeitigem Masterstudium zur Anwendung bringen.

Der Induktionsphase widmen sich auch *Anne Frey* und *Silvia Pichler*. Ihr Beitrag fokussiert auf spezifische Fortbildungen und das Mentoring als wesentliche Hauptsäulen der Induktion. Die empirische Untersuchung der Autorinnen verwendet im Bundesland Vorarlberg gesammelte Daten und rekurriert auf für den Berufseinstieg relevante Entwicklungsaufgaben. Dabei zeigen sich Steigerungen im Kompetenzerleben sowie eine stabile Lage des Belastungserlebens der beginnenden Lehrpersonen. Die Ergebnisse zeichnen die Induktionsphase – und im Besonderen Lerngelegenheiten im Kontext von Mentoring – als wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Einsteiger*innen heraus.

Matthias Huber, *Manfred Prenzel* und *Marko Lüftenegger* reihen sich in die Riege der Forschenden ein, die die Induktionsphase, also den Berufseinstieg, untersuchen. Die Ergebnisse der quantitativen Onlinebefragung sowie der qualitativen Interviewstudie, in welchen Lehrpersonen der Induktionsphase und Mentor*innen aus ganz Österreich befragt wurden, geben zum einen Einblicke in die lokale Umsetzung sowie Erkenntnis über wahrgenommen Herausforderungen durch die Betroffenen. Besonders thematisiert wird im Zuge des Beitrags das Thema „Mentoring“. In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse auf, dass Faktoren wie Zeitmangel und Fachfremdheit den wahrgenommenen Mehrwert des Mentorings beeinflussen können.

Ausblick

Der abschließende Beitrag von *Colin Cramer* gibt einen Überblick über den Stand der Lehrer*innenbildungsforschung im deutschen Sprachraum. Ausgehend von einer kurzen Skizze der Reformen der Lehrer*innenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, liefert der Beitrag eine Tour d’Horizon über Bereiche der Professionalisierungsforschung, die u. a. vom Kerngeschäft von Lehrkräften, dem Unterrichten, hin zu Konzepten, Methoden und der Geschichte der Lehrer*innenbildung reicht. Abschließend fokussiert der Beitrag auf Perspektiven der Professionalisierung und Professionalisierungsforschung. Hier werden insbesondere Forschungsdesiderate, u. a. zur Bedeutung der Inhalte der Lehrer*innenbildung oder zur Abstimmung von Phasen, Institutionen und Komponenten der Lehrer*innenbildung (Stichwort Kohärenz) hervorgehoben. Daneben wird jedoch auch der Bedarf von begrifflich-konzeptionellen Klärungen und Theorieentwicklung betont.

Die Darlegung der Studienlage zur österreichischen Lehrer*innenbildung im Rahmen dieses Bandes distanziert sich vom Anspruch der Vollständigkeit. Dennoch wird aus dem vorgelegten repräsentativen Ausschnitt sichtbar, dass die wichtige Aufgabe der begleitenden Beforschung der Lehrer*innenbildung an vielen Standorten wahrgenommen und erfolgreich vorangetrieben wird. Der „Umstieg“ in eine forschungsbasierte und evidenzorientierte Auseinandersetzung mit Professionalisierungsprozessen in der österreichischen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen scheint also auf dem richtigen Weg zu sein. Mit Blick in die (Forschungs-)Zukunft stellt der aktuelle Forschungsstand eine gute Ausgangsbasis dar. Dennoch aber wird es in den kommenden Jahren eine weitere Verdichtung und Akkumulation von Evidenzen zur Lehrer*innenbildung brauchen, um den weiter oben skizzierten Herausforderungen hinreichend entgegenzutreten zu können. Ebenso werden zukünftig weitere (als institutionsübergreifende Kooperationen gestaltete) Forschungsinitiativen sowohl der Analyse der Bildungsprogramme als auch der Ableitung präziserer Schlussfolgerungen dienlich sein. Wenn der vorliegende Band für die Realisierung dieser zukünftigen lehrer*innenbildungsbezogenen Initiativen eine informative und unterstützende Ausgangsmarke bietet und dabei den einen oder anderen forschungsbezogenen „Einstieg“ oder „Aufstieg“ motiviert, wäre ein wesentliches Ziel der Herausgeber*innen erreicht.

Literatur

- Altrichter, H., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Schauer, G., Reitingner, J., Weber, C. & Helm, C. (2021). Tagen unter Corona-Bedingungen. Erfahrungen und Reflexionen anlässlich einer virtuellen Tagung zur Lehrer*innenbildungsforschung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 433–443. <http://doi.org/10.1007/s35834-021-00318-2>
- Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 91–104. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.01.06>

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339–344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. v. Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107–126). Weinheim: Beltz Juventa. <http://doi.org/10.25656/01:21383>
- Mayr, J., Bock, A., Müller, F. H. & Thomas, A. E (2021). Drei Wege zum Lehramt. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 235–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster: Waxmann.
- QSR [Qualitätssicherungsrat] (2014). Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. *Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe*. Zugriff am 13.3.2020 unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140610-133004-Basisinformationen_mit_besonderem_Fokus_auf_die_Studienarchitektur_der_allgemeinbildenden_Sekundarstufe_QSR_Maerz_2014.pdf
- Vogtenhuber, S., Juen, I., Zintl, R., Aschauer, D., Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 194–248). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Weber, C., Altrichter, H., Reitingner, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studiererleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–141). Münster: Waxmann.

Forschungen zur PädagogInnenbildung NEU

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag beschreibt die zur Vorbereitung des „FORSCHUNGSFORUM PÄDAGOGINNEN BILDUNG NEU“ durchgeführte Suche nach Forschungsprojekten, die sich mit Aspekten der neuen Pädagog*innenbildung befassen, und die Entwicklung eines Rasters zu ihrer inhaltlichen und methodischen Beschreibung. Im Anschluss daran erfolgt eine analytische Aufbereitung der erfassten Projekte nach den inhaltlichen und methodischen Kategorien dieses Rasters sowie eine daraus resultierende Kommentierung der laufenden Forschungen im Hinblick auf eine inhaltliche und methodische Weiterentwicklung.

Die beschriebenen 17 Forschungsprojekte befassen sich vor allem mit Fragen des Zugangs zur neuen Pädagog*innenbildung, insbesondere im Hinblick auf das Aufnahmeverfahren, sowie mit dem Studienverlauf und den Rahmenbedingungen des Studiums. Einen besonderen Schwerpunkt bilden auch Forschungen zur Induktionsphase. In methodischer Hinsicht dominieren empirische Forschungszugänge, in denen überwiegend mit quantitativen, vereinzelt auch qualitativen Zugängen Daten erhoben und analysiert werden. Zur Verbesserung der Forschungsqualität wird die Einbeziehung weiterer Themen, eine stärkere Ausrichtung an Theorie sowie eine intensivere Vernetzung und Koordination der Forschungsprojekte empfohlen.

Schlüsselwörter: PädagogInnenbildung NEU; Lehrer*innenbildungsforschung; Forschungsprojekte; Evaluation

Research on the reformed teacher education (PädagogInnenbildung NEU)

Abstract

The following article describes the search for research projects dealing with aspects of the reformed model of teacher education in Austria (PädagogInnenbildung NEU) and the development of a grid for their content-related and methodological description. This is followed by an analytical processing of the recorded projects according to the content-related and methodological categories of this grid as well as a resulting commentary on the ongoing research with regard to a further development in terms of content and methodology.

The 17 research projects described deal primarily with questions of access to the new teacher education, especially with regard to the admission procedure, as well as with the course of studies and the general conditions of the studies. Research on the induction phase also forms a special focus. From a methodological point of view, empirical research approaches dominate, in which data are collected and analyzed predominantly with quantitative, occasionally also qualitative approaches. To improve the quality of research, the inclusion of additional topics, a stronger orientation towards theory, and more intensive networking and coordination of research projects are recommended.

Keywords: Teacher education research projects; evaluation; reformed teacher education Austria

1. Ein „Jahrhundertgesetz“ als Anlass für Forschung

Die Einführung der PädagogInnenbildung NEU (PB-NEU) war nach Einschätzung mancher Proponenten ein so massiver Bruch mit der bisherigen Tradition der österreichischen Lehrer*innenbildung, dass ihnen die Bezeichnung „Jahrhundertgesetz“ dafür angemessen erschien (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018). Und tatsächlich signalisieren manche Maßnahmen einen klaren Bruch mit der Vergangenheit, insbesondere die gemeinsame Ausbildung aller Lehrpersonen für die Sekundarstufe I (wenn auch relativiert durch die Beibehaltung getrennter, wenn auch kooperierender Ausbildungsinstitutionen).

Eine Reform dieser Größenordnung bedarf der begleitenden Forschung, wobei zu unterscheiden ist zwischen Evaluationen zur Bewertung des Erfolgs einer Reform insgesamt, und Forschungen, die sich auf konkrete Fragestellungen im Prozess oder Kontext der Umsetzung einer Innovation beziehen. Für den erstgenannten Zugang wurde vom „Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ 2019 eine Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU ausgeschrieben und vergeben.¹ Unabhängig davon entwickelte sich gleichzeitig an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein breites Forschungsfeld zu sehr heterogenen Fragen der PB-NEU. Dieses steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

Unmittelbarer Anlass für einen evaluativen Blick auf diese Forschungen war die Vorbereitung der ÖFEB-Sektionstagung „Einstiege – Umstiege – Aufstiege“ im Februar 2021, in deren Rahmen ein „FORSCHUNGSFORUM PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU“ angesetzt war. Die Zielsetzung war, Forschungen zur PB-NEU genauer in den Blick zu nehmen, einen Überblick über laufende Arbeiten zu gewinnen, Gemeinsamkeiten zu finden, und die Projekte untereinander in Beziehung zu setzen und zu vernetzen.

Der folgende Beitrag beschreibt die im Rahmen der Vorbereitung dieses Forums durchgeführte Suche nach einschlägigen Projekten und die Entwicklung eines Rasters zu ihrer inhaltlichen und methodischen Beschreibung. Im Anschluss daran erfolgt eine analytische Aufbereitung der Projekte nach den inhaltlichen und methodischen Kategorien des verwendeten Rasters sowie eine daraus resultierende Kommentierung des IST-Standes im Hinblick auf eine mögliche Weiterentwicklung der Forschung.

2. Sammlung laufender Projekte

Für die Eingrenzung des Vorhabens war zunächst eine Festlegung notwendig, was als Projekt zur PB-NEU gelten sollte. In Absprache mit dem Organisationsteam der Tagung wurde folgende Festlegung getroffen:

„Generell sollen Projekte beschrieben werden, die im Hinblick auf die PädagogInnenbildung NEU entwickelt wurden, darauf bezogen sind, auf Schlussfolgerungen dafür

1 Siehe <https://www.qsr.or.at/dokumente/1903-20181217-072533-EvaluationAusschreibungQSR.pdf>

ausgerichtet sind und eine gewisse Größenordnung haben. Das könnten beispielsweise sein:

- Projekte, die Daten aus den Zulassungserhebungen nutzen, sei es zu seiner Optimierung oder zur Beantwortung sonstiger Fragen, die mit der Lehrer*innenbildung zu tun haben
- Projekte, die gezielt neue Elemente der PB-NEU thematisieren
- Projekte, in denen die Studierenden der PB-NEU als Datenbringer genutzt werden
- Projekte, in denen allgemeine methodisch-didaktische Konzepte für die Ausbildung in der PB-NEU erprobt werden
- u. Ä.“

Diese Formulierung sollte dazu beitragen, lediglich Projekte mit einem expliziten Bezug zur PB-NEU zu erfassen; Projekte ohne diesen Bezug waren aber nicht von vorneherein ausgeschlossen.

Die jeweiligen Projektverantwortlichen sollten identifiziert, angeschrieben und um eine Beschreibung der Projekte ersucht werden. Zusätzlich wurde im Anschreiben darauf hingewiesen, dass es vor allem um „Forschungs“-projekte² ging.

Die Suche nach solchen Projekten stützte sich – neben dem Wissensstand des Organisationsteams – auf die Homepages der Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Institute sowie auf die neu entstandene „Forschungslandkarte“ der Pädagogischen Hochschulen. Zudem wurden alle einbezogenen Projektverantwortlichen gebeten, weitere einschlägige Projekte zu nennen. Auf diese Weise wurden letzten Endes 17 Projekte identifiziert, die den oben angeführten Kriterien entsprachen (siehe Anhang)³.

Die identifizierten Projektverantwortlichen wurden angeschrieben und gebeten, in einer Art digitalem Interview Basisdaten zu ihren Projekten in einen vorgegebenen Raster einzutragen und zu erläutern, bzw. gegebenenfalls für Rückfrageschleifen verfügbar zu sein. Diese Phase der Datengewinnung zog sich – auch weil der ursprünglich angesetzte Tagungstermin verschoben wurde – über einen längeren Zeitraum hin, erfolgte aber in fast allen Fällen unter großer Kooperationsbereitschaft der angefragten Personen.

Die hier erfassten Projekte decken die Forschungslandschaft nicht vollzählig ab. Das liegt daran, dass sehr schwer definiert werden kann, ab wann etwas inhaltlich und formal ein „Projekt“ zur PB-NEU ist, nicht zuletzt aber auch daran, dass vermutlich nicht alle gefunden wurden (und auch nicht alle zur Beteiligung bereit waren). Es handelt sich damit um eine „anfallende Stichprobe“ (die aber dem Augenschein nach wohl alle größeren Projekte abdeckt).

2 Die Projekte sollten explizit als Forschung deklariert sein und auch eine gewisse Größenordnung aufweisen. Durch PB-NEU veranlasste Neukonzeptionen in der Lehre ohne begleitende Forschung waren nicht Gegenstand der Erhebung.

3 Eine ausführliche Darstellung der Projekte findet sich auf der Website „Pädagog*innenbildung Neu – ÖFEB vernetzt Forschung“ (<https://forschungvernetzen.oefeb.at/>)

3. Ein Raster zur Beschreibung von Projekten

Mit Blick auf die angestrebten Ziele – „die laufenden Projekte zu sichten, Kooperationsmöglichkeiten aufzuzeigen, die Gewinnung von kumulativer Evidenz zu unterstützen und den theoretischen Rahmen sichtbar zu machen, in dem sich die Projekte bewegen“ (aus dem Anschreiben an die Projektverantwortlichen) – wurden die folgenden Aspekte erfragt:⁴

Tabelle 1: Übersicht über die Kategorien des Rasters zur Beschreibung der Projekte

Allgemeine Angaben zum Projekt	Arbeitstitel, Laufzeit, Verantwortliche
Kurzbeschreibung	Allgemeine Intentionen des Projekts
Allgemeines Projektdesign	qualitativ – quantitativ – theoretisch
Theoretische Fundierung	Art und Zeitpunkt der Theorieentwicklung
Inhaltliche Schwerpunkte	Rekrutierung von Lehrpersonen / Studienentscheidung / Eignung für Studium und Beruf / Studienverlauf / Rahmenbedingungen und Gestaltung der Ausbildung / Wirkungen spezifischer Maßnahmen / Ausbildungserfolge und Ausbildungsergebnisse / Anderes
Inhaltliche und organisatorische Vernetzung	Einbindung in ein anerkanntes theoretisches Framework / Nationale Kooperationen / Internationale Kooperationen
Projektstand / Projektertrag	Arbeiten laufend, Datenerhebungen / Daten etc. wurden bereits für Publikationen genutzt / aus Daten, Auswertungen etc. wurden bereits Konsequenzen für die LB gezogen
Projektbezogene Publikationen	Anzahl, Hinweise zur Auffindung

Ergänzend zu den vorgegebenen Kategorien wurden jeweils zusätzliche Aspekte und erläuternde Hinweise zu den Angaben erbeten.

4. Ergebnisse

4.1 Eine diverse Forschungslandschaft

Ein erstes Bild der inhaltlichen Ausrichtung ergibt sich aus der Verteilung der *Forschungsthemen*, wie sie im Beschreibungsraster explizit aufgelistet sind (vgl. Tabelle 2). Es handelt sich um Mehrfachangaben, sodass die Zahl der Angaben nicht mit der Zahl der Projekte identisch ist. Die Verteilung der Angaben deutet zunächst auf drei größte Schwerpunkte:

- Zugang zum Studium einschließlich Aufnahmeverfahren
- Rahmenbedingungen und Verlauf der Ausbildung
- Anderes, insbes. Induktionsphase

⁴ Die Erstellung des Rasters erfolgte in enger Zusammenarbeit mit Johannes Reitingner und Christoph Weber. Beiden danke ich auch für kritische Rückmeldungen zum vorliegenden Beitrag!

Tabelle 2: Angaben zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Projekte

Projekt Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Summe
Zugang und Aufnahmeverfahren																		
1. Rekrutierung von Lehrpersonen		•						•	•	•								4
2. Studienentscheidung	•	•		•				•	•	•								6
3. Eignung für Studium und Beruf		•		•				•	•	•								5
Rahmenbedingungen und Verlauf der Ausbildung																		
4. Studienverlauf	•		•	•			•	•	•					•				7
5. Rahmenbedingungen und Gestaltung der Ausbildung	•			•	•	•	•			•				•	•			8
6. Wirkungen spezifischer Maßnahmen				•	•	•				•			•					5
7. Ausbildungserfolge und Ausbildungsergebnisse				•		•	•	•								•		5
Anderes																		
8. Induktionsphase, spez. Veranstaltungen						•					•	•					•	4

Anmerkung: Ein Punkt bedeutet, dass die jeweilige Kategorie angegeben wurde.

Sechs Projekte sprechen zwei von diesen größeren Schwerpunktbereichen an (insbesondere eine Kombination aus „Zugang“ und „Studienverlauf“); als Einzelkategorie dominiert das Thema „Rahmenbedingungen und Gestaltung der Ausbildung“, das in etwa der Hälfte der erfassten Projekte vorkommt.

Für die Strukturierung des Forschungsforums auf der oben genannten Sektionstagung wurde auf Basis der Projektbenennungen, der genannten Forschungsthemen und der mitgelieferten Kurzbeschreibungen versucht, die *Hauptintention* der einzelnen Projekte auf eine Kurzformulierung zu reduzieren und entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Die daraus resultierende, etwas differenziertere Beschreibung der Forschungsintentionen ist in Tabelle 3 dargestellt.

Die erste Zeile der Tabelle 3 enthält die übergeordneten Kategorien, nach denen die Projekte letzten Endes zugeordnet wurden, wobei manche – relativ breit angelegte – Projekte eine mehrfache Zuordnung sinnvoll erscheinen ließen.

Einen großen Schwerpunktbereich bilden Themenstellungen, die sich auf *Komponenten der Ausbildung* beziehen, die in der PB-NEU tatsächlich neu oder deutlich verändert eingeführt wurden: Das verbindlich vorgesehene Aufnahmeverfahren und die Induktionsphase. Bei ersterem geht es darum, diese – österreichweit unterschiedlich implementierten – Verfahren zu evaluieren und weiterzuentwickeln, insbesondere auch unter der Perspektive, valide und verlässliche Prädiktoren zumindest für die Vorher-

Tabelle 3: Überblick über die inhaltliche Ausrichtung der Forschungsprojekte

Veränderung personbezogener Merkmale	Studienbedingungen (Hochschule, Praktikum)	Erwerb berufsbezogener Merkmale / Kompetenzen	Induktionsphase	Lehrkonzepte („Tools“)	Aufnahmeverfahren im Kontext der PädagogInnenbildung NEU
Personale Merkmale; Veränderung durch/ während Ausbildung (SMILE)	Einschätzung der Studienbedingungen (SMILE)	Bewältigung von Unterrichtssituationen (SMILE)	Begleitung der Induktionsphase – Problemerkennung (BLP)	Weiterentwicklung von Lerntagebuch und Prozessportfolio zum Umgang mit kritischen Lernereignissen;	Entwicklung eines Evaluationskonzepts (AGELA)
Biographische, kognitive und motivationale Merkmale bei Rekrutierung (LASTK)	Erleben des Studiums und Emotionales Befinden nach Schulpraktikum (ELLIS) Identifikation von Lerngelegenheiten; Deskription von Studierbarkeit und Zufriedenheit (L3) Befinden (Emotionaler Status) nach dem ersten Schulpraktikum (EMOT)	Entwicklung von Professionalfähigkeiten (Pädagogisches Denken, subjektive Theorien) (ELLIS) Realisierung des neuen Curriculums: Wie nehmen Studierende die Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten wahr (ELLIS)	Professionalitätswirkung beim Berufseinstieg; Nutzen von Lehrveranstaltungen (INDUK2) Belastung und Kompetenzerleben der Einsteiger*innen; Art der Begleitung durch Mentor*innen (INDUK1)	Optimierung des Konzepts „Arbeit mit Fällen“ (PROBELE) Weiterentwicklung und Evaluierung des Tools „Klassenführungsstrategien“ (LLEKLAS) Lernangebot zur Entwicklung von Pädagogischem Ethos; Entwicklung eines Manuals (ELBE)	Evaluierung des Auswahlverfahrens durch Bezug auf Studium und Beruf (TESAT1) Erfolgsprognose auf Basis von Auswahldaten (TESAT2) Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens (EEQA)

Anmerkungen: Abkürzungen der Projektbezeichnungen siehe Anhang.

sage des Studienerfolgs zu finden. In diesem Kontext sind auch Projekte zu sehen, die den Blick auf die mitgebrachten (Persönlichkeits-)Merkmale der Studienbewerber*innen richten und der Frage nachgehen, ob es im und durch das Studium zu Veränderungen in diesen Merkmalen kommt.

Bezüglich der Induktionsphase steht im Vordergrund, ihren Ablauf generell zu evaluieren, auftretende Probleme zu erkennen, hilfreiche Formen von Mentoring zu entwickeln und insgesamt den Prozess der Professionalitätsentwicklung zu begleiten.

Die *Studienbedingungen an der Hochschule/Universität* bilden einen zweiten großen Forschungskomplex. Hier geht es darum, die Studienbedingungen vor allem aus der Perspektive der Studierenden zu rekonstruieren, ihre emotionale Befindlichkeit und ihre Zufriedenheit mit dem Studium zu beschreiben sowie nachzuzeichnen, wie professionelle Kompetenzen und berufsbezogene Einstellungen im Laufe des Studiums erworben werden. Unter diesen Bereich fällt auch die Intention, Lehrkonzepte zu entwickeln und zu erproben, die dafür in inhaltlicher oder methodischer Hinsicht einen wirksamen Beitrag leisten könnten.

Die vorgenommene Gruppierung bzw. Einordnung gibt einen groben Überblick über die Ausrichtung der erfassten Projekte. In der Zusammenschau ergeben sie ein insgesamt umfangreiches und differenziertes Forschungsprogramm, das wesentliche Komponenten der neuen Pädagog*innenbildung anspricht.

4.2 Theoretische und methodische Anbindung der Forschungsprojekte

Die oben angesprochenen Forschungsprojekte sind wissenschaftstheoretisch am ehesten einer „prozessorientierten“ *Forschungsstrategie* zuzuordnen. Im Anschluss an Cronbach charakterisiert Krapp (2011, S. 209) diese Forschungsstrategie wie folgt: „Das zentrale Anliegen der (allgemeinen) prozessorientierten Forschung ist die Aufklärung von Abläufen, Entwicklungen und funktionalen bzw. kausalen Beziehungen“. Und zur Rolle der Theorie: „Auf der Ebene wissenschaftstheoretischer und methodologischer Überlegungen wird stets großer Wert auf die Feststellung gelegt, dass die Auswahl geeigneter Forschungsstrategien und Messmethoden der Intention der Theorieentwicklung untergeordnet ist. Gefordert wird eine top-down-Strategie der Forschungsplanung, bei der es zunächst darauf ankommt, bislang ungelöste (theoretische) Probleme zu identifizieren um daraus weiterführende Fragestellungen zu entwickeln, die mit empirischen Methoden untersucht werden können.“ (Krapp, 2011, S. 209) Theorieentwicklung, so impliziert diese Position, sollte demnach in einer Art Top-down-Prozess vor der Auswahl von Strategien und Messmethoden etc. erfolgen. Allerdings bezweifelt Krapp, „dass dieses Idealmodell wissenschaftlichen Arbeitens häufig mit der tatsächlichen Arbeitsweise empirisch orientierter Forschergruppen übereinstimmt. Ich vermute, dass WissenschaftlerInnen in der Regel ziemlich pragmatisch vorgehen, wenn sie ein neues Forschungsprojekt planen. Der Wunsch nach „Verbesserung“ oder Erweiterung des theoretischen Wissens in einem pädagogisch bedeutsamen Themengebiet spielt dann eine eher untergeordnete Rolle.“ (S. 211).

Bei der Frage nach der *theoretischen Fundierung der Projekte*, die im Projektraster vorgegeben wurde, geht es um das zeitliche Verhältnis zwischen Theorieentwicklung und Datensammlung sowie die Einbindung der Projekte in anerkannte theoretische Modelle bzw. in die scientific community. Bei 8 der 17 Projekte wird angegeben, dass Theorie *vorher* entwickelt wurde (was dem oben angeführten „Idealmodell“ entsprechen würde), bei den übrigen, dass Theorie vorher entwickelt, aber auch laufend weiterentwickelt werde (5), bzw. dass die theoretische Auseinandersetzung erst parallel zur Datensammlung und Auswertung stattfindet. Hier wird also teilweise eine Art Bottom-up-Strategie der Theorieentwicklung angewendet, die realistischerweise wohl so zu verstehen ist, dass entweder nach Vorliegen von Daten überlegt wird, welche theoretischen Modelle zu ihrem Verständnis herangezogen werden könnten, oder dass theoretische Vorannahmen mit Blick auf die erhaltenen Daten modifiziert werden. Beide Strategien sind wissenschaftstheoretisch eher fragwürdig, können aber durchaus auch zu neuen Erkenntnissen führen.

Bei 11 Projekten erfolgt eine Orientierung an einem explizit genannten theoretischen Rahmen – angeführt werden hier vor allem das FIT-CHOICE-Modell (Watt & Richardson, 2007), das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011), das EPIK-Modell (Schratz, Paseka & Schrittmesser 2011) oder auch einzelne Untersuchungen, die als Ausgangspunkte und Orientierung herangezogen werden.

Die Einbindung in *Forschungsnetzwerke* ist unterschiedlich intensiv: 4 Projekte berichten nationale und internationale Kooperationen, 7 ausschließlich nationale, 2 ausschließlich internationale, und 4 Projekte geben keine Kooperationen an. Vernetzung wird entweder als Kooperation mit anderen Einrichtungen oder als Anbindung an bestehende Forschungsgruppen im jeweiligen Themenfeld verstanden.

4.3 Methodische Ausrichtung

Bei der methodischen Anlage von sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten spielt zunächst die Unterscheidung eine Rolle, ob es sich um „theoretische“ oder um „empirische“ Zugänge handelt. Empirische Zugänge arbeiten prinzipiell nach dem Muster, dass in irgendeiner Form Daten erhoben und diese mit theoretischen Annahmen in Verbindung gesetzt werden, und auf diese Weise „neues“ Wissen generiert wird. Theoretische Analysen sind dadurch charakterisierbar, dass sie bereits vorhandenes Wissen, Konzepte, Ideen und Denkformen zur Untersuchung, Reflexion oder Diskussion von Fragestellungen oder Problemen heranziehen und auf diese Weise die Neuformulierung oder Weiterentwicklung von Theorien oder Modellen anregen oder dazu beitragen.

Mit Bezug auf eine solche Unterscheidung sind *alle* erfassten Projekte „empirisch“, also auf die Generierung neuen Wissens im weitesten Sinne ausgerichtet; „theoretische“ Analysen wurden auch im Rahmen größerer Projekte nicht genannt. Im Hinblick auf die Datenerfassung enthalten 7 der 17 Projekte quantitative *und* qualitative Anteile, 6 verstehen sich als ausschließlich quantitativ, 4 als ausschließlich qualitativ.

Differenziert nach groben methodischen Zugängen ergibt sich die in Tabelle 4 dargestellte Aufgliederung.

Tabelle 4: Methodische Zugänge

Quantitative Zugänge		Qualitative Zugänge	
Deskriptive Analysen	10	Dokumentenanalyse	1
Korrelationsstudien	9	Interviewstudien	8
Wirkungsforschung	6	Gruppendiskussion	3
Evaluationsforschung	10	Handlungsforschung	2

Anmerkung: Eigenangaben aus den Projektbeschreibungen. Mehrfachnennungen möglich.

Vor allem bei den eher quantitativ ausgerichteten Projekten werden häufig verschiedene Zugänge miteinander verknüpft, sodass relativ komplexe Projektstrukturen entstehen, die in Einzelfällen dem Konzept von „mixed methods“ entsprechen würden.⁵ Bei den qualitativen Zugängen dominieren Interviewstudien.

4.4 Nutzung der Forschungsergebnisse

Zum Zeitpunkt der Erhebung (bis Anfang 2021) werden im Großteil der Projekte (13) die Daten bereits für Tagungsbeiträge und Publikationen genutzt. Zum Erhebungszeitpunkt wurden explizit 26 Publikationen, 16 Tagungsbeiträge sowie 4 vorliegende Projektberichte genannt. Es ist anzunehmen, dass diese Anzahl in der Zwischenzeit deutlich gestiegen ist.

Die angeführten Publikationen verteilen sich auf unterschiedliche Publikationsformate wie Zeitschriften (15), Buchbeiträge (7), Referate bei übernationalen (3), nationalen (1) und regionalen (7) Tagungen; ein großer Teil ist aber auch (noch) graue Literatur (7) oder Sonstiges (1).

Bei 10 Projekten wird angeführt, dass aus den Projektergebnissen auch bereits Konsequenzen für die Ausbildung gezogen wurden.

5. Anmerkungen zum IST-Stand und zur weiteren Entwicklung

Für die Beforschung der PB-NEU, wie sie aus der vorliegenden Darstellung sichtbar wird, besteht kein expliziter Forschungsauftrag. Die laufenden Forschungsarbeiten resultieren vielmehr aus Entscheidungen einzelner Personen oder einzelner Einrichtungen, die in den meisten Fällen untereinander nicht koordiniert sind. Das begünstigt – auch vor dem Hintergrund von eingeschränkten Finanzierungsmöglichkeiten – Fokussierungen auf leicht zugängliche Fragestellungen, was wiederum Lücken in anderen

⁵ Unter „mixed methods“ wird grundsätzlich eine „wissenschaftstheoretisch reflektierte“ Verbindung von qualitativen und quantitativen Forschungszugängen verstanden (Döring & Bortz, 2016, S. V). Die aufeinander abgestimmte Erfassung von Studiermotiven durch eine quantitativ ausgerichtete Motivskala in Verbindung mit Leitfadeninterviews, die auf die Dimensionen dieser Skala ausgerichtet sind, würde beispielsweise einem solchen Zugang entsprechen.

Bereichen impliziert. Unabhängig davon lässt sich aber feststellen, dass die Gesamtheit der erfassten Projekte ein sehr breites Spektrum an relevanten Themen aufweist.

Aus einer *externen* Perspektive erscheinen zwei Fragestellungen sinnvoll: (1) Wird inhaltlich „das Richtige“ beforscht, und (2) erfolgt die Forschung auf eine angemessene Art und Weise, d. h. entsprechend den Qualitätsstandards, die sich auf Forschung anlegen lassen.

Inhaltlich decken die beschriebenen Forschungen in ihrer Gesamtheit viele wichtige Aspekte der PB-NEU ab, insbesondere das Aufnahmeverfahren, die Studienbedingungen und die Induktionsphase. Weniger im Fokus stehen die Arbeit in den Praktika oder die Ergebnisse der Ausbildung im Verständnis tatsächlich erworbener Kompetenzen.⁶

Eine Einordnung der erfassten Projekte in das Modell „Kontext – Input – Prozess – Output“, das häufig zur Beschreibung von Entwicklungen im Bildungsbereich herangezogen wird, würde zeigen, dass der ganz überwiegende Teil in die Kategorie „Prozess“ fällt. Nur *ein* Projekt befasst sich explizit mit der Input-Frage, welche Personen in die PB-NEU eintreten, und auch die Projekte, in denen es um den Erwerb von Kompetenzen geht, weisen eher in die Richtung, *wie* Kompetenzen erworben werden, und weniger, *in welchem Ausmaß* angestrebte Kompetenzen tatsächlich erreicht werden. Auch die Evaluationsprojekte zum Aufnahmeverfahren stehen weniger unter der Perspektive: „Suchen wir – im Hinblick auf eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer*in – die Richtigen aus?“, sondern eher, für welche Erfolgskriterien im Studium (Noten etc.) die erfassten Merkmale prädiktiv sind (wobei die beiden Perspektiven natürlich ineinander übergehen). Auch Kontextfaktoren wie etwa die Begleitfolgen der regionalen Clusterbildung werden nicht explizit angesprochen.

Methodisch erscheint eine stärkere Auseinandersetzung mit Theorie wünschenswert. Viele Projekte sind zunächst einmal auf eine Sammlung von Daten ausgerichtet, was einen wichtigen Zugang darstellt. Wie auf Basis dieser Daten weitergearbeitet wird, ist dann Gegenstand einer laufenden Theorieentwicklung. Ein solcher Zugang ist, wie Krapp (2011) vermutet, nicht unüblich, aber doch mit erheblichen Problemen hinsichtlich der Belastbarkeit von Ergebnissen verbunden.

Die Verfahren zur Datenerhebung beschränken sich – ausgenommen die Projekte zum Aufnahmeverfahren, in denen Daten aus Testverfahren herangezogen werden – stark auf Zugänge, in denen die Studierenden als Auskunftspersonen über sich selbst und ihre Lernumwelt verwendet werden. Die damit verbundene Subjektivität schränkt die Belastbarkeit der Ergebnisse vor allem dort ein, wo es um tatsächliches Wissen und Können geht. Differenziertere Aussagen zu den Datengewinnungsmethoden sind – weil nicht entsprechend erhoben wurde – nicht möglich. Aus den Beschreibungen ergibt sich jedoch insgesamt der Eindruck, dass „Befragung“ (offen oder geschlossen, mündlich oder schriftlich) und „Testung“ (im Rahmen der Aufnahmeverfahren) die dominierenden Methoden der Datengewinnung sind. Davon abweichende Zugänge – z. B. Beobachtung oder Experiment – kommen in den Beschreibungen nicht vor.

Für eine Weiterentwicklung der Forschungsqualität sollte daher mehr Fokus auf Theorie, Methodik und Design gelegt werden. Dazu gehören, um nur einige Stichworte

6 Die Aussagen zur inhaltlichen Ausrichtung stützen sich auf die im Fragebogen angeführten Forschungsthemen und die Kurzbeschreibungen der Projekte.

zu nennen, zusätzliche theoretische Analysen zu Fragen des Lehrberufs⁷, Überlegungen zu Wirkmodellen, aussagefähige Theorie-Methoden-Verknüpfungen, Erweiterung des Methodenspektrums um Zugänge, die nicht nur auf Befragung im weitesten Sinne basieren, und *Mixed-methods*-Zugänge, um die Belastbarkeit von Ergebnissen zu erhöhen. Und nicht zuletzt sollte durch sinnvolle externe Kooperationen dem *bias* entgegenge wirkt werden, der zu befürchten ist, wenn Forscher*innen oder Forschungsreinrichtungen ihre eigene Praxis beforschen.

Für eine breitere inhaltliche Abdeckung des Forschungsfeldes erschiene es wichtig, Forschungsintentionen und Projekte einzelner Personen oder Einrichtungen bereits im Vorfeld stärker untereinander in Beziehung zu bringen, sodass Zugänge koordiniert und allenfalls auch kooperativ organisiert werden können. Eine solche Vorgangsweise setzt entsprechende Formate für Austausch und Koordinierung voraus, würde aber dazu beitragen, dass Forschung flächendeckender und inhaltlich strukturierter organisiert wird und durch Kooperation und Austausch an Qualität gewinnt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Krapp, A. (2011). Überlegungen zum Einfluss der Forschungsmethodik auf die Theorieentwicklung in der empirischen Bildungsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (Bd. 12, S. 207–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_15
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>

7 Solche Analysen zielen primär darauf ab, bestehende theoretische Annahmen kritisch zu reflektieren (vgl. z.B. Neuweg, 2021), weiterzuentwickeln oder neue Theorien oder Modelle zur Lösung von Problemen zu entwerfen. Im Bereich der PB-NEU zeichnen sich vielfältige Fragestellungen ab, die der theoretischen Aufarbeitung bedürfen, etwa zum Verhältnis von Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen bei der Auswahl von Lehramtsstudierenden, zur Angemessenheit des hinter der neuen Ausbildung stehenden Berufsbildes und Rollenverständnisses von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der laufenden gesellschaftlichen Trends wie Digitalisierung und Klimawandel, Modellvorstellungen zum Verhältnis von Wissen, Können und praktischem Handeln in der Ausbildung, um nur einige Beispiele zu nennen.

- Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.wuv. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.24989/9783990302101>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Anhang: Projektliste⁸

<i>Nr.</i>	<i>Abk.</i>	<i>Projektverantwortliche</i>	<i>Forschungs-partner</i>	<i>Kurzbeschreibung</i>
1	SMILE	Burkhard Gniewosz	Lehramts-studierende	Weiterentwicklung von Eingangs-merkmalen
2	LASTIK	Johannes Mayr, Florian Müller, Almut Thomas	Lehramts-studierende	Vergleich Lehramtsstudierende des alten und neuen Curriculums
3	ELLIS	Eeva Kaisa Hyry-Beihammer u. a.	Lehramts-studierende	Professionalitätsentwicklung während des Studiums
4	AGELA	Michael Hofer	Lehramts-studierende	Evaluation des neuen Lehramts-studiums
5	PROBELE	Christine Plaimauer	Lehramts-studierende	Beobachtung der Professionalitätsentwicklung im Kontext eines Ausbildungstools (Prozessportfolio)
6	LLEKlas	Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl, Petra Hecht, Georg Krammer	Lehramts-studierende	Evaluierung eines Lehrveranstaltungs-konzepts zur Klassen-führung
7	L3	Christoph Weber, Herbert Altrichter, Johannes Reitingner u. a.	Lehramts-studierende	Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung
8	TESAT1	Aljoscha Neubauer, Florian Müller, Johannes Mayr, Barbara Weißbacher u. a.	Lehramts-studierende	Entwicklung des Aufnahmever-fahrens
9	TESAT2	Aljoscha Neubauer, Barbara Weißbacher, Corinna Koschmieder u. a.	Lehramts-studierende	Einflussfaktoren auf Studien- und Berufserfolg
10	EEQA	Aljoscha Neubauer, Florian Müller, Johannes Mayr, Barbara Weißbacher u. a.	Lehramts-studierende	Evaluation und Verbesserung des Aufnahmeverfahrens
11	ELBE	Michael Schratz, Malte Brinkmann, Sales Rödel, Gabriele Schauer, Eveline Christof u. a.	Lehramts-studierende	Ethos im Lehrberuf: Manual
12	BLP	Johannes Dammerer	Lehramts-studierende	Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen
13	INDUK1	Anne Frey, Silvia Pichler	Einstei-ger*innen, Mentor*in-nen	Begleitung des Berufseinstiegs
14	EMOT	Elisabeth Haas, Klaus Schneider	Lehramts-studierende	Befinden nach Schulpraktikum

8 Kontaktinformationen zu den projektverantwortlichen Personen sind über die Website „Pädagog*innenbildung Neu – ÖFEB vernetzt Forschung“ (<https://forschungernetzen.oefeb.at/>) recherchierbar.

<i>Nr.</i>	<i>Abk.</i>	<i>Projektverantwortliche</i>	<i>Forschungs- partner</i>	<i>Kurzbeschreibung</i>
15	LBB	Heike Welte, Regine Mathies	Lehrer*innen, Berufsbildung	Chancen und Herausforderungen durch die Einführung des neuen Lehramts Sekundarstufe Berufsbildung – Evaluation
16	INDUK2	Elisabeth Haas, Klaus Schneider, Vasileios Symeonidis	Einsteiger*innen, Mentor*innen	Professionalitätsentwicklung im ersten Berufsjahr; Bewertung von Lehrveranstaltungen
17	INDUK3	Manfred Prenzel, Marko Lüftenegger	Einsteiger*innen, Mentor*innen	Evaluation Induktionsphase

**Professionalisierungsprozesse
und Kompetenzerwerb
in der Lehrer*innenbildung**

Johannes Mayr, Emmerich Boxhofer, Georg Krammer, Barbara Pflanzl und Ernst Nausner

TEDCA – Teachers’ Education, Development and Career in Austria

Genese, Design und exemplarische Ergebnisse einer Studie zur Berufsbiografie von Lehrkräften

Zusammenfassung

Das Projekt Teachers’ Education, Development and Career in Austria (TEDCA) kombiniert vier Längsschnittstudien, die teilweise bereits seit mehr als drei Jahrzehnte laufen. Ziel ist die Erforschung der Berufsbiografie von Lehrkräften – von der Studienwahl über die Ausbildungszeit bis zur Phase der Berufstätigkeit, einschließlich eventueller Karriereschritte inner- und außerhalb des Bildungssystems. Es sollen vertiefte Einsichten auch in bisher wenig beachtete Aspekte der Lehrer*innenlaufbahn gewonnen werden und dadurch – neben wissenschaftlichen Erkenntnissen – auch empirische Grundlagen für die Entwicklung von Materialien für die Laufbahnberatung und die Lehrer*innenbildung geschaffen werden. Die jüngste, alle Teilprojekte umfassende Erhebung startete 2018 und erfasste Daten von rund 900 Absolvent*innen aller österreichischen Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen aus den Jahren 1988 bis 2017 zu Themenbereichen wie Persönlichkeit, Kompetenzen, Befinden, Lernen im Beruf und Karrierewege.

Schlüsselwörter: Berufsbiografie, Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten, professionelle Kompetenz, Lehrer*innenbildung

Genesis, Design and Exemplary Results of a Study on Teachers’ Professional Biography

Abstract

The project Teachers’ Education, Development and Career in Austria (TEDCA) combines four longitudinal studies, some of which have been ongoing for more than three decades. The purpose of this project is to investigate teachers’ biographies – from choosing a course of study and training, through the years in the profession, and up to career decisions within and outside the education system. This project aims at gaining in-depth insights into teachers’ biographies which often remain invisible, and underpin developing research-based study materials for teacher education and career counselling purposes. The most recent survey started in 2018 and addressed approximately 900 graduates of university colleges of teacher education who completed their degree between 1988 and 2017 covering areas such as personality, competencies, wellbeing, professional development and career paths.

Keywords: Professional biography, prerequisites of learning, opportunities to learn, professional competence, teacher education

1. Ausgangspunkt und Forschungsinteresse

Im Projekt *Teachers' Education, Development and Career in Austria* (TEDCA) wird die Berufslaufbahn von Lehrpersonen in Quer- und Längsschnitten erkundet – vom Prozess der Studienwahl über den Kompetenzerwerb im Studium bis hin zum Berufseintritt und zur Entwicklung im Beruf. Darüber hinaus werden etwaige Karrierewege im Bildungswesen, ein Wechsel in andere Berufsfelder oder der Ausstieg aus der Erwerbstätigkeit in den Blick genommen. Bezüglich all dieser Lern- und Entscheidungsprozesse wird gefragt, von welchen individuellen Merkmalen und welchen kontextuellen Bedingungen sie beeinflusst werden.

Diese breite Perspektive war zu Beginn der Forschungen vor rund vier Jahrzehnten nicht absehbar. Den Ausgangspunkt bildete nämlich ein eng begrenztes Vorhaben, und zwar die Evaluierung eines Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz (Mayr, Eder & Riedl, 1985). Die Ergebnisse dieser Evaluierung fielen ernüchternd aus: Die im Zentrum der Auswahlprozedur stehenden kognitiven Merkmale wie Schulleistungen und Intelligenz erwiesen sich nur für die akademischen Studienleistungen als substanziell vorhersagefähig, nicht jedoch für die als wichtiger erachteten schulpraktischen Leistungen.

Eine zeitgleich begonnene österreichweite Studie (Urban, 1984, 1992) bestätigte die Linzer Ergebnisse bezüglich der beschränkten Relevanz kognitiver Merkmale. Sie zeigte aber auf, dass die schulpraktischen Leistungen und auch das spätere Befinden im Beruf durch nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion oder Überich-Stärke vorhergesagt werden können. Diese Befunde passten allerdings nicht zum damaligen wissenschaftlichen Mainstream, der die Bedeutung von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen für das Handeln von Menschen bezweifelte (Mischel & Peak, 1968) und die Beachtung solcher Merkmale im pädagogischen Kontext sogar für gefährlich hielt, weil sie das Nicht-Lernbare betonten (Haag & Lohrmann, 2006).¹

Angestoßen durch die Befunde von Urban und die erwähnten wissenschaftlichen Dispute begann der Erstautor des vorliegenden Beitrags, den von Urban verwendeten Persönlichkeitsfragebogen Studienanfänger*innen vorzulegen. Ziel war es, sie anzuregen, ihre persönlichen Fragebogenergebnisse vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zu reflektieren und mit ihnen zu besprechen, wie sie ihre Persönlichkeit weiterentwickeln könnten und welche unterstützenden Angebote es dafür in- und außerhalb der Pädagogischen Akademie gäbe. Die dabei anfallenden sowie zusätzlich erhobene Daten sollten es außerdem erlauben, die Befunde Urbans zu überprüfen und durch die Hinzunahme weiterer Prädiktoren und Kriterien, vor allem aber durch die Berücksichtigung von Lernprozessen in Studium und Beruf zu erweitern. Auf Grundlage der Befunde entstanden *Materialien zur Laufbahn- und Entwicklungsberatung*, insbesondere das inzwischen international verbreitete Online-Angebot Career Counselling for Teachers (CCT; für einen Überblick s. Mayr, Müller & Nieskens, 2016).

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den *wissenschaftlichen Studien*. In Kapitel 2 wird ein Rahmenmodell vorgestellt, in das die untersuchten Variablen eingeordnet

1 Aus Platzgründen wird hier und im Folgenden meist nur eine exemplarische Bezugsquelle angeführt.

werden können. Kapitel 3 gibt Auskunft über das Design der Studie, über die vier als Längsschnitte angelegten Teilstudien und über die vorläufig letzte, österreichweite Erhebungswelle, in der alle Teilstudien zusammengeführt werden (erst ab dieser, 2018 gestarteten Erhebung ist von einem „Projekt TEDCA“ die Rede). In Kapitel 4 werden ausgewählte bisherige Befunde in komprimierter Form berichtet und in Kapitel 5 folgt eine Einschätzung der Limitationen und der Potenziale der verfügbaren Datensätze.

2. Rahmenmodell, Fragestellungen und Hypothesen

Bereits am Beginn des Forschungsvorhabens bestand die Annahme, dass sich die *professionelle Kompetenz* von Lehrkräften aus einem Zusammenspiel von kognitiven und nicht kognitiven Dispositionen und der Nutzung von formellen und informellen Lerngelegenheiten entwickelt. Solche Konzeptionen firmieren in der Literatur meist unter dem Terminus *Angebots-Nutzungs-Modell*. Modelle dieser Art eignen sich zur Rahmung längerer Phasen der Professionalitätsentwicklung, z. B. eines kompletten Lehramtsstudiums, aber auch zur theoretischen Strukturierung kürzerer Lernsequenzen, z. B. einer einzelnen Fortbildungsveranstaltung (vgl. z. B. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Lipowsky, 2010). Abbildung 1 zeigt eine auf die zentralen Variablen der TEDCA-Studie abgestimmte Variante eines solchen Modells.

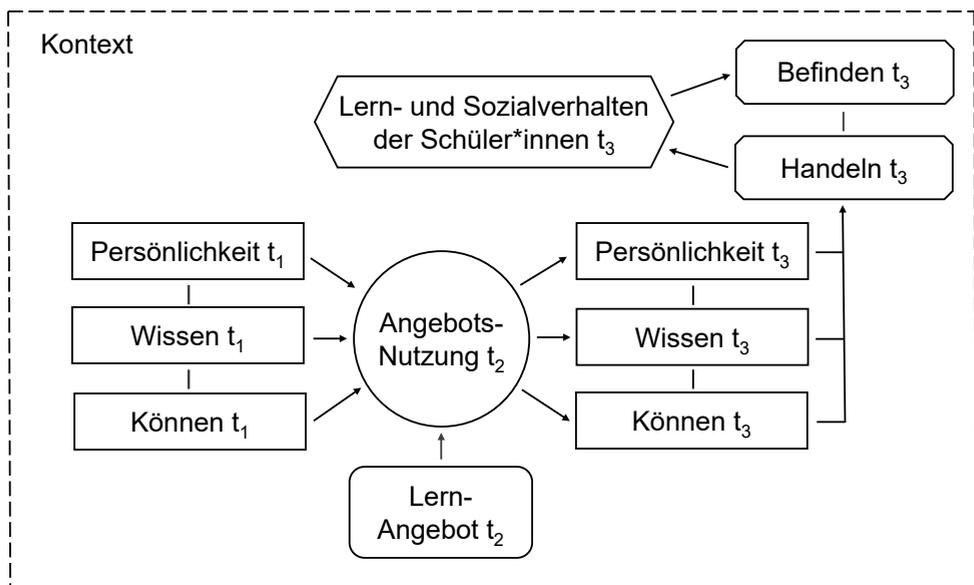


Abbildung 1: Rahmenmodell

Die Bezeichnungen t_1 , t_2 und t_3 stehen für die zeitliche Abfolge, die Pfeile für die als vorherrschend angenommene Wirkrichtung.

Die im Modell angegebenen Zeitpunkte können innerhalb des Professionalisierungsprozesses bzw. innerhalb der TEDCA-Studie variabel definiert werden. So könnte z. B. t_1 den Beginn des Lehramtsstudiums bezeichnen, t_2 die Phase des Studiums und t_3 die ersten Wochen des Berufseinstiegs. In diesem Fall würde die Variable *Können* bei t_1 z. B. die aus Erfahrungen in der Jugendarbeit resultierende Fähigkeit im Leiten von Gruppen repräsentieren und zu t_3 das Niveau dieser Fähigkeit, das durch die im Studium vorgefundenen und genutzten *Lernangebote* erreicht wurde. Das Können konstituiert zusammen mit Merkmalen der *Persönlichkeit*, z. B. den berufsbezogenen Interessen, und dem berufsrelevanten *Wissen*, z. B. den Kenntnissen im Unterrichtsfach, die *professionelle Kompetenz* der Lehrkraft.² Diese Kompetenz äußert sich dann in Abhängigkeit vom gegebenen *Kontext*, z. B. dem Kooperationsklima an der betreffenden Schule, im *Handeln*, z. B. in der Art der Klassenführung, sowie im *Befinden* der Lehrkraft, z. B. ihrer Berufszufriedenheit. Das Handeln wirkt sich in weiterer Folge auf das *Lern- und Sozialverhalten* der Schüler*innen aus.

Die im Modell enthaltenen Variablen sind nicht nur relevant für den Prozess der Professionalisierung, sondern auch für *Laufbahntscheidungen* (vgl. Herzog, 2014). So entscheiden sich z. B. viele Personen aus Interesse an der Arbeit mit Jugendlichen für ein Lehramtsstudium, einige verlassen es bald aus Unzufriedenheit mit dem Studienangebot, andere schließen es ab und treten in den Beruf ein, weil sie sich in den Praktika als kompetent erleben konnten. Nach einigen Dienstjahren bewerben sich manche um eine Leitungsfunktion, weil sich ihre Interessen in Richtung einer Arbeit mit Erwachsenen verändert haben, oder scheiden aus dem Beruf aus, weil sie persönliche Lebensumstände dazu zwingen.

Das Rahmenmodell legt – wie die Beispiele illustrieren – vielfältige *Fragestellungen* nahe und erlaubt die Ableitung von *Hypothesen* über Zusammenhänge zwischen den Variablen. Weitere mögliche oder bereits bearbeitete Fragestellungen werden im Zusammenhang mit der Beschreibung der Studie skizziert (siehe Kapitel 3 und 4). Dort finden sich auch Hinweise auf einige der verwendeten bereichsspezifischen Theorien, weitere sind den zitierten Publikationen zu entnehmen. Auch diese Theorien fungieren als Quellen für Fragestellungen und Hypothesen.

3. Projektverlauf und Stichproben

TEDCA setzt sich aus vier Teilstudien zusammen. Sie beinhalten im Allgemeinen Vollerhebungen an bestimmten Studierendenjahrgängen Pädagogischer Akademien bzw. an den 2007 aus ihnen hervorgegangenen Pädagogischen Hochschulen. Die Teilstudien sind jeweils nach dem Jahr der ersten einbezogenen Kohorte von Studierenden benannt (s. Abb. 2). TEDCA-85 begann demnach 1985 mit den Studienanfänger*innen einer Pädagogischen Akademie (s. Kapitel 1) und band dann sukzessive die Anfänger*innen aus den folgenden Jahren ein. Sie begleitete die Laufbahn dieser Personen

2 In TEDCA wird klarer zwischen Wissen und Können differenziert als in manchen anderen Studien; vgl. zur Komplexität dieser Thematik Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne und Kunter (2015) sowie Neuweg (2022).

durch Erhebungen während des Studiums (Wellen B, C und D) und anschließend im Beruf (Wellen M, N, O und G). Diesem Design folgen im Wesentlichen auch die anderen Teilstudien. Abweichungen gibt es bezüglich der Erfassung der Eingangsmerkmale der Studierenden, diese wurden nämlich bei TEDCA-95 und TEDCA-11 teilweise bereits vor dem Studium (Welle A) erfragt. Bei TEDCA-85 und TEDCA-01 entfielen außerdem einige Erhebungswellen (s. Abb. 2).

TEIL-STUDIE	JG	ERHEBUNGSJAHR																																					
		85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
TEDCA-85	85	B	C	D							M	N																								G			
	86		B	C	D						M	N												O												G			
	87			B	C	D					M	N												O												G			
	88				B	C	D				M	N												O												G			
	89					B	C	D			M	N												O												G			
	90						B	C	D		M	N												O												G			
	91							B	C	D	M	N												O												G			
	92								B	C	D	M	N											O													G		
	93									B	C	D	M	N										O													G		
	94										B	C	D	M	N									O													G		
T-95	95										AB	C	D											F												G			
TEDCA-85	96												C	D										O												G			
	97											B	C	D										O													G		
	98												B	C	D									O													G		
	99													B	C	D								O													G		
TEDCA-01	00														B	C	D																			G			
	01															B	C	D																			G		
	02																B	C	D																		G		
	03																	B	C	D																		G	
	04																		B	C	D																	G	
	05																			B	C	D																G	
	06																				B	C	D															G	
	07																					B	C	D														G	
	08																						B	C	D													G	
	09																							B	C	D												G	
10																								B	C	D											G		
TEDCA-11	11																									AB	C	D										G	
	12																										A	C	D									G	
	13																											A	C	D									G
	14																												A	C	D								G

Abbildung 2: Teilstudien, Erhebungswellen und Erhebungszeitpunkte

JG = Studierendenjahrgang; 85 usw. = 1985 usw.; A = Welle A: Studieninteressierte aus TEDCA-95 bzw. Studienbewerber*innen aus TEDCA-11; B, C, D = Wellen B, C und D: Studierende im 1., im 2. bis 5. bzw. im 6. Semester; E, F = Wellen E und F: Absolvent*innen aus TEDCA-95; M, N, O = Wellen M, N und O: Absolvent*innen aus TEDCA-85; G = Welle G: Absolvent*innen aus allen Teilstudien

In die Planung, Durchführung und Datenanalyse waren und sind Personen aus allen Pädagogischen Hochschulen sowie aus der Universität Klagenfurt involviert. Ergänzend werden thematisch einschlägig Forschende aus anderen österreichischen sowie aus deutschen und schweizerischen Hochschulen und Universitäten beigezogen. Als Projektleiter fungiert Johannes Mayr, die Teilprojekte werden von Ernst Nausner und Harald Reibnegger (TEDCA-85), Barbara Pflanzl (TEDCA-95), Emmerich Boxhofer (TEDCA-01) bzw. Georg Krammer (TEDCA-11) geleitet.³

3 Laufend aktualisierte Informationen sind der Projektwebsite zu entnehmen: <https://ius.aau.at/de/forschung-entwicklung/projekte/tedca>

3.1 Die Teilstudien

3.1.1 TEDCA-85

TEDCA-85 erforscht seit der in Kapitel 1 beschriebenen ersten Erhebungen an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz die Entwicklung von rund 2.400 Lehramtsstudierenden dieser Institution aus den Jahrgängen 1985 bis 1994 bzw. 1996 bis 2000. Für manche Analysen lassen sich auch die Daten des Jahrgangs 1995 hinzufügen, dem aufgrund der Einbindung aller anderen Pädagogischen Akademien ein eigenes Teilprojekt gewidmet ist (TEDCA-95; s. Kap. 3.1.2).

Der thematische Schwerpunkt lag aufgrund der einleitend skizzierten Ausgangslage zunächst auf der Frage nach der prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen. Zu deren Erhebung wurde in Fortsetzung der Forschungen von Urban (1984) der HSPQ (Schumacher & Cattell, 1977) eingesetzt. Dieser basiert auf dem damals wissenschaftlich vorherrschenden, 16 Primärfaktoren umfassenden Persönlichkeitsmodell von Cattell. Anknüpfend an die überraschende Erkenntnis, dass Intelligenz nur eine eng begrenzte Vorhersagekraft bezüglich der Bewährung im Studium zu haben schien (s. Kapitel 1), wurde in Teilstichproben von TEDCA-85 – im Unterschied zur Studie von Urban (1984) – ein Intelligenztests eingesetzt, der auch verbale Faktoren beinhaltet, und zwar das Leistungsprüfsystem (LPS) von Horn (1983).

Bald traten weitere nicht kognitive Variablen als potenzielle Prädiktoren hinzu, insbesondere die beruflich relevanten Interessen nach dem sechs Faktoren umfassenden Modell von Holland (1997), erhoben durch den damals erst im Entstehen begriffenen Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST; Bergmann & Eder, 1992). Parallel begann die Entwicklung eigener, auf den Lehrer*innenberuf zugeschnittener Persönlichkeits- und Interessenfragebögen (LPA; Brandstätter & Mayr, 1994, bzw. LIS; Mayr, 1998a). Diese griffen auf die angeführten Konzepte und Verfahren von Cattell und Holland zurück, sie sollten jedoch auch durch testpsychologische Laien auswertbar sein, um sie breitflächig in der Laufbahnberatung angehender Lehrkräfte verwenden zu können. Im LPA wurde außerdem eine Itemauswahl getroffen, die ihn anschlussfähig an das sich wissenschaftlich zunehmend durchsetzende Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (McCrae & Costa, 2008) macht, indem es drei für den Lehrer*innenberuf besonders relevante Faktoren der „Big Five“ abdeckt, nämlich Extraversion, Stabilität und Gewissenhaftigkeit.

Zusätzlich wurden – um dem Aspekt des Lernens im Studium gerecht zu werden – gemäß damaliger Konzepte der hochschulischen Lehrqualität (Kramis, 1990) und der Lernstrategien Studierender (Wild & Schiefele, 1994) Instrumente zur Beschreibung des Lehrens und Lernens im Studium entwickelt (Mayr, 1998b).

Als Kriterien für die Prognosekraft der Eingangsmerkmale der Studierenden bzw. die Wirkung von Lernprozessen dienten zunächst Kurzskalen zu Zufriedenheit und Befinden in Studium und Beruf (Mayr, 1998b). Später wurden diese durch differenziertere Verfahren wie den – damals noch unveröffentlichten – Fragebogen zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 1995) ersetzt. Ergänzend kam – als Reaktion auf die gerade populär gewordenen Studien zum Flow-

Erleben (Csikszentmihaly, 1987) – ein selbstentwickeltes Instrument zur Messung von Flow (vs. Langeweile) in der schulpraktischen Arbeit zum Einsatz (Mayr, 1998c). Eine weitere Besonderheit von TEDCA-85 liegt darin, dass ergänzend zu Selbsteinschätzungen des Lehrer*innenverhaltens durch die Studienteilnehmer*innen auch Einschätzungen durch deren Schüler*innen erhoben wurden, und zwar mit einer Vorform des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (LDK; s. Lenske & Mayr, 2015).

3.1.2 TEDCA-95

Im Zuge von TEDCA-85 war das Beratungsmaterial „Lehrer/in werden?“ (Mayr & Brandstätter, 1994) entstanden, das die bereits beschriebenen Instrumente LIS und LPA sowie eine Vorform des späteren Fragebogens zu pädagogischen Vorerfahrungen (Mayr, 2016a) enthielt. Eine Evaluationsstudie zu diesem Material, die unter Beteiligung aller 14 Pädagogischen Akademien durchgeführt wurde, und mehrere Nachfolgeerhebungen fungieren nun als Teilstudie TEDCA-95. Die Stichprobe umfasst rund 2.300 Personen, die 1995 ihr Studium begonnen haben. Zusätzlich liegen Daten, u. a. zur Einschätzung des Beratungsmaterials, von rund 1.000 Studieninteressierten vor (Mayr, 2002); ca. 500 dieser Datensätze lassen sich Personen zuordnen, die später tatsächlich das Studium aufgenommen haben.

Entsprechend der Zielstellungen der Evaluation wurden zur Validierung von LIS und LPA der Allgemeine Interessen-Struktur-Test AIST (Bergmann & Eder, 1992) bzw. der Big-Five-Persönlichkeitsfragebogen NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993) eingesetzt. Um auch bezüglich der Lerngelegenheiten im Studium an die internationale Forschung anschließen zu können, wurde eine Auswahl an Items aus der Studie zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerbildungssysteme verwendet (Oser, 2001; Mayr, 2006b). Außerdem ist über eine Single-Item-Version des AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2001) – wie schon in TEDCA-85 – eine Anbindung an die Forschungen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster möglich.

Ein Fokus von TEDCA-95 lag auf dem Lernen im Beruf, wobei u. a. Aussagen zu den Schwerpunkten der eigenen Kompetenzentwicklung, zur Intensität der Fortbildung und zu den persönlich genutzten formellen und informellen „Lernwegen“ sowie deren Nützlichkeit erfasst wurden (Mayr, 2007a). Es kamen auch Items hinzu, die nach der Attraktivität unterschiedlicher Laufbahnoptionen fragen, z. B. der Übernahme einer Leitungsfunktion oder den Wechsel in ein anderes Berufsfeld.

In TEDCA-95 werden fast alle im Rahmenmodell von TEDCA (s. Kapitel 2) als relevant postulierten Variablen abgedeckt. Sie werden in Abbildung 3 unter Angabe der verwendeten Instrumente vollständig wiedergegeben.

VARIABLEN (VERFAHREN) *	Vor dem Studium 1995 (A) n = 1.000	Beginn des Studiums 1995 (B) n = 1.700	Ende des Studienjahrs 1996 (C) n = 1.400	Ende des Studiums 1998 (D) n = 1.300	Ende des 3. Berufsjahrs 2001 (E) n = 600	Ende des 7. Berufsjahrs 2005 (F) n = 450	Ende des 20. Berufsjahrs 2018 (G) *** n = 200
Bewertung und Wirkung des Materials "Lehrer/in werden?" (Mayr & Brandstätter, 1994)							
Pädagogische Vorerfahrungen (FPV, Vorform; Mayr, 2016) **							
Bildungsbiografie / Berufsbiografie, Lebensumstände							
Sicherheit bezüglich der Berufswahl Lehramt							
Laufbahnoptionen (quantitativ und qualitativ)							
Motive für die Studien- und Berufswahl Lehramt / Motive für das Verbleiben im Lehrberuf							
Berufsspezifische Interessen (LIS; Mayr, 1998a) **							
Allgemeine Interessen (AIST; Bergmann & Eder, 1992)							
Berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale (LPA, Brandstätter & Mayr, 1994) **							
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (NEO-FFI; Borkenau & Ostendorf, 1993)							
Qualität der Praxisberatung							
Qualität der Lehrveranstaltungen / Qualität der Hausarbeitsbetreuung							
Lerngelegenheiten im Studium (Oser, 2001)							
Motive für die Wahl der Prüfungsgebiete und der Hausarbeitsthemen							
Lernstrategien in den Lehrveranstaltungen / Arbeitsstrategien bei den Hausarbeiten							
Noten in Lehrveranstaltungen, Klausuren und Hausarbeiten							
Noten im Praktikum							
Lerngelegenheiten im Beruf							
Lernwege im Beruf (quantitativ und qualitativ)							
Inhalte und Intensität der Fortbildung							
Unterrichtsqualität (Selbsteinschätzung)							
Unterrichtsqualität (Peereinschätzung)							
Kompetenz in den beruflichen Tätigkeitsbereichen							
Kontextbedingungen der Unterrichtsarbeit							
Erfolge u. Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (FESU, Vorform; Mayr & Nieskens, 2018) **							
Arbeitsbezogenes Verhaltens- u. Erlebensmuster (AVERM-SI; Schaarschmidt & Fischer, 2001)							
Berufsbelastung							
Berufszufriedenheit							

Abbildung 3: TEDCA-95 – Variablen, Verfahren und Erhebungszeitpunkte

Berufsahre = maximal mögliche Anzahl der Jahre; n = ungefährender Stichprobenumfang, der exakte Wert variiert je nach Variable; Graue Felder = Zeitpunkte der Erhebung der betreffenden Variablen; * Bei Verfahren ohne Autor*innenangabe handelt es sich um Eigenentwicklungen (dokumentiert in Mayr, 1998b); ** Das Verfahren ist Teil des Laufbahnberatungsprogramms CCT; *** Die Datenerhebung erstreckte sich bis Mitte 2019.

3.1.3 TEDCA-01

TEDCA-01 schließt nahtlos an TEDCA-85 an, indem es die rund 1.900 Studienanfänger*innen der Pädagogischen Akademie (ab 2007: Pädagogische Hochschule) der Diözese Linz aus den Jahren 2001 bis 2010 beforscht. Der inhaltliche Schwerpunkt sollte auf einer differenzierten Betrachtung der Persönlichkeit sowie deren Entwicklung und Relevanz für den Lehrer*innenberuf liegen. Deshalb wurde anstelle des NEO-FFI der damals noch in Entwicklung befindliche NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) eingesetzt, der eine Aufschlüsselung der Big Five in ihre jeweils sechs Facetten erlaubt. Bei mehreren Jahrgängen erfolgte die Vorgabe dieses Fragebogens zu Beginn und am Ende des Studiums. In diesen Fällen wurde auch nach eventuell wahrgenommenen Persönlichkeitsveränderungen und nach deren Gründen gefragt (Mayr, 2006c). Außerdem wurde meist auch der LPA und in zwei Jahrgängen zusätzlich das computergestützte Belastbarkeitsassessment BACo-D (Ortner, Kubinger, Schrott, Radinger & Litzenberger, 2006) eingesetzt. Dadurch ist ein Vergleich der prognostischen Validität dieser drei sehr unterschiedlichen, persönlichkeitsbezogenen Instrumente möglich.

Im Verlauf von TEDCA-01 wurden auch eine auf studentische Praktika bezogene Version des AVEM (SPAVEM; Boxhofer, 2014) und ein Fragebogen zur Beratung von Lehramtsinteressierten bei der Wahl ihres Fachstudiums (FWF; Mayr, 2003) entwickelt und eingesetzt.

3.1.4 TEDCA-11

Die an der Pädagogischen Hochschule Steiermark angesiedelte Teilstudie TEDCA-11 adressiert die rund 1.100 Personen, die in den Jahren 2011 bis 2014 am Zulassungsverfahren dieser Hochschule teilgenommen und auch das Studium begonnen haben (für einen Überblick zum Verfahren s. Schulz-Kolland, Krammer, Rottensteiner & Weitlauer, 2014).⁴

Ähnlich wie zu Beginn des Projekts TEDCA (s. Kapitel 1) liegt daher ein Fokus auf der Frage, welche kognitiven und nicht kognitiven Merkmale geeignet sind, die akademischen und praktischen Studienleistungen vorherzusagen und wie weit aus diesen Variablen auf die spätere Berufsbewährung geschlossen werden kann. Für die Beantwortung dieser Frage stehen u. a. Daten aus dem mehrfaktoriellen Intelligenztest INSBAT (Arendasy et al., 2012), aus dem speziell auf das Kommunikations-, Leistungs- und Gesundheitsverhalten bezogenen Persönlichkeitsinventar IPS (Schaarschmidt & Fischer, 2013) und aus dem Auswahl- und Beratungsgespräch (Krammer, Sommer & Arendasy, 2016) zur Verfügung.

Die Persönlichkeitsdaten stammen aus einem Selbstbeschreibungsverfahren. Es wird daher untersucht, in welchem Ausmaß die Aussagen der Studienbewerber*innen durch Faking in positive Richtung verzerrt sind (Krammer & Pflanzl, 2015) und ob sich dadurch eventuell die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens verändern und

4 Ab 2015 wurde ein anderes, auf die 2016 beginnende PädagogInnenbildung NEU abgestimmtes Verfahren verwendet.

so die prädiktive Validität des Instruments beeinträchtigt wird (Krammer, Sommer & Arendasy, 2017).

Für den Anschluss an internationale Befunde zur Entwicklung im Lehramtsstudium können Daten aus der EMW-Studie (s. z. B. König, Rothland, Darge, Schreiber & Tachtsoglou, 2013) genutzt werden, an welcher der Studierendenjahrgang 2011 teilnahm. Dabei handelt es sich u. a. um Informationen zu den pädagogischen Vorerfahrungen, zu den Lerngelegenheiten im Studium und zur Veränderung der Berufswahlmotive und des pädagogischen Wissens. Teile des Instrumentariums wurden auch in zwei weiteren Jahrgängen eingesetzt. Die Daten sind teilweise mit solchen zur Klassenführung, erfasst mit dem LDK (Lenske & Mayr, 2015), verknüpfbar.

Ein weiteres Spezifikum von TEDCA-11 ist eine Erhebung zur Verbreitung von Neuromythen und zum Wissen um Neurofakten unter den Studierenden (Krammer, Vogel & Grabner, 2021).

3.2 Erhebungswelle G (2018)

Bei einer alle Teilprojekte einschließenden Befragung im Jahr 2018 (Welle G) wurden rund 6.100 Absolvent*innen der Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen angeschrieben, die großteils bereits als Studierende an einer der Teilstudien teilgenommen hatten. Trotz des zumeist veralteten Adressenmaterials konnten viele der Absolvent*innen erreicht werden. Rund 900 von ihnen retournierten den zugesandten Fragebogen oder beantworteten die Fragen online.

Diese Erhebung enthielt ein weiteres Mal die bereits bei Welle F (2005) verwendeten Instrumente (s. Kapitel 3.1.2 und Abb. 3). In der Online-Version wurden zusätzlich vertiefende, offene Fragen zu den Gründen für oder gegen die Laufbahnoptionen Schulleiter*in bzw. Lehrerbildner*in gestellt (Mayr, Brauckmann et al., 2020).

Dieser für alle Teilstudien gemeinsame Kern wurde in einzelnen Teilstudien durch spezifische, sich aus deren bisherigem Verlauf ergebende Inhalte ergänzt. So wurde z. B. bei TEDCA-85 ein drittes Mal – nach 1995 und 2007 – das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster erhoben, und bei TEDCA-01 wurde nach der Persönlichkeitsentwicklung im Beruf gefragt, wodurch an vergleichbare, bereits im Studium gestellte Fragen angeknüpft werden kann.

4. Exemplarische Befunde

Im Zuge der bisherigen Datenanalysen fielen bereits umfangreiche wissenschaftliche Befunde an. Einige davon werden im Folgenden skizziert. Sie verdeutlichen die Bandbreite der Themen, die anhand der TEDCA-Daten bearbeitbar sind, und sie stehen exemplarisch für die Fragestellungen und Hypothesen, die sich aus dem Rahmenmodell von TEDCA bzw. aus bereichsspezifischen Theorien ergeben (s. dazu Kap. 2 und 3).

- Nicht kognitive Merkmale wie Berufswahlmotive, berufsspezifische Interessen (z. B. das Interesse am Unterrichten), allgemeine Interessen (z. B. soziale Interessen) und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Gewissenhaftigkeit) wirken sich auf das Lernen im Studium und im Beruf sowie auf das berufliche Handeln und Befinden aus. Lehramtsstudierende bringen bezüglich dieser Merkmale mehrheitlich günstige Eingangsvoraussetzungen mit (Mayr, 1994a, 2007a, 2012). Für theoretische Studienleistungen sind überdies kognitive Fähigkeiten relevant (Krammer et al., 2016).
- Nicht kognitive Merkmale erlauben auch Vorhersagen, wieweit später bestimmte berufliche Karrieren angestrebt werden, z. B. eine Laufbahn als Schulleiter*in oder als Lehrerbildner*in (Mayr, 2014; Brauckmann, Krammer & Mayr, 2018). Die Laufbahnoption Lehrerbildner*in ist für wesentlich mehr Lehrkräfte attraktiv als die Option, eine Leitungsfunktion zu übernehmen (Mayr et al., 2021). Gegen Letzteres spricht für viele u. a. der reduzierte Kontakt zu Schüler*innen (Mayr et al., 2020).
- Wenn in Auswahlverfahren Persönlichkeitsmerkmale über Selbstbeschreibungen erfasst werden, ist mit Faking zu rechnen. Die Studienbewerber*innen beschönigen ihre Aussagen jedoch weniger, als sie das tun könnten (Krammer & Pflanzl, 2015). Die psychometrischen Eigenschaften der Fragebögen, die für ihre prädiktive Validität notwendig sind, bleiben erhalten (Krammer et al., 2017).
- Kohortenvergleiche legen die Annahme nahe, dass sich ein absehbarer Mangel an freien Dienststellen oder sich verschlechternde Arbeitsbedingungen ungünstig auf die Rekrutierung des Lehrer*innennachwuchses auswirkt: Psychisch stabile und gewissenhafte Personen scheinen dann eher auf andere Ausbildungs- und Berufswege auszuweichen (Mayr, 1994b).
- Im Verlauf des Studiums und der ersten Berufsjahre steigen Gewissenhaftigkeit und Stabilität während Extraversion sinkt. Persönliche Erfahrungen (z. B. die soziale Einbettung im Studium) dürften an diesen Veränderungen beteiligt sein (Mayr, 2006c, 2010).
- Lernprozesse im Studium – vor allem solche, die durch Praktika angestoßen werden – erweisen sich als günstig für die Entwicklung beruflichen Könnens (Mayr, 2006b). Die lehrerbildenden Institutionen unterscheiden sich kaum bezüglich solcher schulpraktischer Lerngelegenheiten, wohl aber bezüglich des Umfangs theoretischer und übender Arbeit in den Lehrveranstaltungen (Mayr, 2007b).
- Fehlvorstellungen wie Neuromythen sind unter Lehramtsstudierenden stark verbreitet (Krammer et al., 2021). Ob diesen Fehlannahmen Glauben geschenkt wird oder nicht, steht in keinem Zusammenhang mit den erbrachten Studienleistungen (Krammer et al., 2021).
- Der Wechsel vom Hochschulstudium in den schulischen Alltag löst beim Berufseinstieg auch in einer einphasigen Lehrer*innenbildung markante Einstellungsänderungen aus. Der „Praxischock“ tritt jedoch in gemilderter Form auf, da er bereits im Zuge von Praktika teilweise vorweggenommen wird (Mayr, Eder & Fartacek, 1988).
- Die meisten Lehrer*innen erleben im Berufsalltag „mehr Flow als Frust“ (Mayr, 1998). Als unangemessen eingeschätzte bildungspolitische Maßnahmen sowie Medienberichte, die Lehrer*innen als Kritik an ihrer Arbeit empfinden, dämpfen jedoch die Berufszufriedenheit (Mayr, 1995).

- Die berufsspezifischen Interessen ändern sich in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau. Wenn die Attraktivität des Lehrberufs zu Beginn des Studiums sehr hoch eingeschätzt wird, kommt es im Berufsleben oft zu einem Abfall des Interesses, bei anfänglich geringem Interesse stagniert dieses auf niedrigem Niveau (Hanfstingl, 2008).

5. Limitationen und Perspektiven

Eine komplexe Studie wie TEDCA weist zwangsläufig viele *Limitationen* auf; ihre umfassende Erörterung würde den Rahmen sprengen. Zwei sehr grundlegende, die Stichprobe betreffende sollen jedoch angesprochen werden: Es wurden ausschließlich Studieninteressierte, Studierende und Absolvent*innen Pädagogischer Akademien und Hochschulen befragt und die Daten stammen von Personen, die frühere Formen der Lehrer*innenausbildung durchlaufen haben.

Diese Limitationen lassen sich nicht völlig, wohl aber teilweise kompensieren, u. a. durch die Nutzung von Vergleichsdaten bzw. -befunden aus Projekten, in denen dieselben Instrumente eingesetzt wurden wie bei TEDCA. In einer solchen Analyse zeigte sich z. B., dass sich – institutionsübergreifend betrachtet – die Studierenden der Sekundarstufen-Lehrämter der alten Lehrer*innenausbildung und der PädagogInnenbildung NEU zwar bezüglich einiger Merkmale statistisch signifikant unterscheiden, die Differenzen aber wegen ihrer Geringfügigkeit kaum praktisch relevant sind. Innerhalb des alten Systems gab es allerdings sehr deutliche Differenzen in den kognitiven und motivationalen Merkmalen zwischen den Studierenden der stärker praxisorientierten Hochschule oder der stärker wissenschaftlich ausgerichteten Universität (Mayr, Bock, Müller & Thomas, 2021). Außerdem wurde an beiden Institutionen vermutlich Unterschiedliches gelernt, da praxisorientierte Systeme verstärkt handlungsnahes Wissen vermitteln (König & Klemenz, 2015). Befunde dieser Art werden zumindest in die Interpretation der Ergebnisse aus TEDCA einfließen, teilweise ist auch eine Zusammenführung von Datensätzen und eine projektübergreifende Auswertung geplant.

Die *Besonderheit des Datensatzes* von TEDCA liegt darin, dass es sich um Längsschnittdaten handelt, die Zeiträume von bis zu 33 Jahren abdecken und dass bei der bisher letzten Erhebungswelle (G; 2018) insgesamt 29 aufeinanderfolgende Studierendekohorten einbezogen sind. Außerdem können teilweise schon Daten aus der Zeit vor Aufnahme des Lehramtsstudiums genutzt werden. Vergleichbare Studien aus dem deutschen Sprachraum (z. B. BilWiss, COACTIV-R, EMW, PaLea, SioS-L und STePS) umfassen meist ein bis sechs Kohorten, die über Zeiträume zwischen zwei und vier Jahren befragt wurden, also nur relativ kurze Ausschnitte aus der Berufslaufbahn umfassen. Auf eine Laufzeit von immerhin rund einem Jahrzehnt wird es die Studie COACTIV-expeRt bringen, die derzeit COACTIV-R fortführt. Noch langfristiger angelegt ist die Studie WEGE, die drei Absolvent*innenjahrgänge einer deutschen Hochschule über nun bereits 21 Jahren in ihrer beruflichen Entwicklung begleitet. Die Stärken dieser Studien liegen darin, dass sie überwiegend stringent geplant sind, inhaltlich auf wenige Themen fokussieren und diese methodisch präzise bearbeiten.

Im Vergleich dazu ähnelt TEDCA zumindest in manchen Abschnitten einem Patchwork, das die im Lauf der Jahrzehnte wechselnden Forschungsinteressen der Protagonist*innen widerspiegelt und immer auch von einer starken Entwicklungskomponente geprägt war, insbesondere in Bezug auf die Erstellung und Optimierung von Beratungsmaterialien. Das macht – positiv interpretiert – den Datensatz vielfältig und regt dazu an, neue Forschungsmöglichkeiten in ihm zu entdecken. So dürfte z. B. einiges an Potenzial in den erst ansatzweise genutzten verbalen Daten liegen. In Kombination mit den quantitativen Daten aus Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung sowie objektiven Tests sollten sich Möglichkeiten zu methodisch vielfältigen und inhaltlich facettenreichen Analysen der Lehrer*innenbildung und der Berufsbiografie von Lehrkräften eröffnen (vgl. Herzog, 2014; Cramer, 2020). Die dabei gewonnenen Erkenntnisse könnten auch Implikationen für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung und der Laufbahnberatung haben (vgl. Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020) – und damit dem Anspruch von TEDCA auf sowohl wissenschaftliche als auch praktische Relevanz entsprechen.

Literatur

- Arendasy, M., Hornke, L. F., Sommer, M., Häusler, J., Wagner-Menghin M., Gittler, G., Heindinger, C., Herle, M. & Körtner, T. (2012). *Manual Intelligence-Structure-Battery (INS-BAT)*. Mödling: Schuhfried.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test (AIST/UST)*. Weinheim: Beltz.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Boxhofer, E. (2014). SPAVEM – Schulpraxisbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster im Kontext der Änderungen von Persönlichkeitsmerkmalen. In I. Benischek et al. (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern, Bd. 4* (S. 21–36). Wien: facultas.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231–247). Innsbruck: Studienverlag.
- Brauckmann, S., Krammer, G. & Mayr, J. (2018). *Führungspersönlichkeiten verzweifelt gesucht! Empirische Befunde aus einer österreichweiten Längsschnittstudie*. Posterbeitrag zum Kongress der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Essen, 20. März 2018.
- CCT – *Career Counselling for Teachers*. Verfügbar unter <https://cct-austria.at>; <https://cct-germany.de>; <https://cct-switzerland.ch>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Csikszentmihaly, M. (1987). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haag, L. & Lohrmann, K. (2006). Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 617–626). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In E. Lan-

- kes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 123–136). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environment* (3rd ed.). Odessa: Psychological Assessment Ressources.
- Horn, W. (1983). *Leistungsprüfsystem (LPS)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 247–277.
- Kramis, J. (1990). Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8(3), 279–296.
- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 205–214.
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51(3), 341–348.
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2017). The psychometric costs of applicants' faking: Examining measurement invariance and re-test correlations across response conditions. *Journal of Personality Assessment*, 99(5), 510–523.
- Krammer, G., Vogel, S. E. & Grabner, R. H. (2021). Believing in neuromyths makes neither a bad nor good student-teacher: The relationship between neuromyths and academic achievement in teacher education. *Mind, Brain and Education*, 15(1), 54–60.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, T. Kleickmann, U. Klusmann & D. Richter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lenzke, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (1994a). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 177–199). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (1994b). LehrerstudentInnen – gestern, heute, morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 79–97). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (1995). Lehrer sein 1995: Berufs(un)zufriedenheit nach der Spardiskussion. *Erziehung und Unterricht*, 145(9), 611–619.
- Mayr, J. (1998a). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.

- Mayr, J. (1998b). *Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie. Eine Materialsammlung*. Linz: Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, J. (1998c). Mehr Flow als Frust. Qualitäten des Erlebens bei LehrerstudentInnen und LehrerInnen. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule – Schule als Chance* (S. 235–250). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413–434). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2003). Der „Fachwahl-Fragebogen“ (FWF). In K. Samac (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Arbeitsgemeinschaft der Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher an Pädagogischen Akademien. Theorie & Praxis, Heft 20* (S. 67–78). Wien: BMBWK.
- Mayr, J. (2006a). *Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV)*. Verfügbar unter <https://studieninteressierte.cct-austria.at/CCT/Fpv>
- Mayr, J. (2006b). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 149–163). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. (2006c). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249–260). Berlin: Lit.
- Mayr, J. (2007a). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2007b). Standards in der Lehrerbildung: Wo stehen die Pädagogischen Akademien? In F. Radits (Hrsg.), *Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik* (S. 139–148). Wien: Lit.
- Mayr, J. (2008). *Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (FESU)*. Verfügbar unter <https://studierende.cct-austria.at/CCT/Fesu>
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 1–29). Wien: Lit.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Brandstätter, H. (1994). *Lehrer/in werden?* (2. Aufl.) Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Mayr, J., Brauckmann, S., Beer, G., Heißenberger, P., Krammer, G. & Reibnegger, H. (2020). Was macht es attraktiv, SchulleiterIn zu sein? *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 79–87.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 16(1), 68–82.

- Mayr, J., Eder, F. & Riedl, J. (1985). Evaluierung eines Verfahrens zur Auswahl von Lehramtsstudenten. In F. Buchberger & H. Seel (Hrsg.), *Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform* (S. 136–144). Linz: Association for Teacher Education in Europe.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Krammer, G. & Pflanzl, B. (2021). Lehrerbildner*in sein: Wer findet das attraktiv – und wer nicht? *Referat bei der Online-Tagung von AEPF und KBBB*, 14. September 2021.
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS.
- McCrae, R. P. & Costa, P. T. jr (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts of the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality. Theoretical perspectives* (pp. 51–87). New York: Guilford Press.
- Mischel, W. & Peak, P. K. (1968). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review* 89(6), 730–755.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Ortner, T. M., Kubinger, K. D., Schrott, A., Radinger, R. & Litzenberger, M. (2006). *Belastbarkeits-Assessment: computerisierte Objektive Persönlichkeits-Testbatterie – Deutsch (BAcO-D)*. Software und Manual. Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1995). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Fragebogen zur Erfassung von gesundheitsrelevanten Arbeitseinstellungen*. Wien: COPING.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2013). *IPS – Manual Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen* (Version 21 – Revision 2). Mödling: Schuhfried.
- Schulz-Kolland, R., Krammer, G., Rottensteiner, E. & Weitlaner, R. (2014). Die Validität von Zulassungsverfahren – Befunde der Pädagogischen Hochschule Steiermark. *Neue@Hochschul-Zeitung*, 2(3), 85–88.
- Schumacher, G. & Cattell, R. B. (1977). *Deutscher HSPQ (High School Personality Questionnaire). Mehrdimensionaler Test der Persönlichkeitsstruktur und ihrer Störungen für Zwölf- bis Achtzehnjährige*. Bern: Huber.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6(2), 131–148.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185–200.

Daniela Martinek, Andreas Bach und Matteo Carmignola

Antizipiertes Unterrichtshandeln von Lehramtsstudierenden

Die Beziehungen zu im Studium wahrgenommener Autonomie und Selbstwirksamkeit

Zusammenfassung

Die Studie fokussierte unter Verwendung des vignettenbasierten Situations-in-School (SIS) nach Aelterman et al. (2019) vier Unterrichtsstrategien (Autonomieförderung, Struktur, Kontrolle, Chaos) und erfasste, welche dieser Strategien Lehramtsstudierende in ihrem späteren beruflichen Handeln umsetzen würden (bezeichnet als antizipiertes Unterrichtshandeln). Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020) und der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1997) wurde anschließend untersucht, in welchem Zusammenhang die im Studium wahrgenommene Autonomie und die Selbstwirksamkeit der Studierenden mit ihrem antizipierten Unterrichtshandeln in den vier genannten Dimensionen stehen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die wahrgenommene Autonomie und das Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf das Schüler*innen-Engagement mit der Präferenz erstrebenswerter Unterrichtsstrategien der Autonomieförderung und Struktur assoziiert waren. Die Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Schüler*innen-Engagements ging darüber hinaus mit einer geringeren Tendenz zu chaotischem und kontrollierendem Unterrichtshandeln einher, während die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Classroom Management mit kontrollierenden Unterrichtsstrategien verbunden war.

Schlüsselwörter: Autonomie, Autonomieförderung, Selbstwirksamkeit, Unterrichtsstrategien, Lehramtsstudierende

Abstract

Using Aelterman et al.'s (2019) vignette-based situation-in-school (SIS), this study focused on four teaching strategies (autonomy support, structure, control, chaos) and explored which of these strategies student teachers would implement in their subsequent professional actions (referred to as anticipated instructional action). Based on Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020) and self-efficacy theory (Bandura, 1997), the study then examined how pre-service teachers' perceived autonomy and self-efficacy were related to their anticipated teaching actions in the four dimensions mentioned above. The results indicate that perceived autonomy and self-efficacy for student engagement were associated with the preference for desirable instructional strategies of autonomy support and structure. Self-efficacy for student engagement was also linked to a lower tendency toward chaotic and controlling teaching strategies, whereas self-efficacy for classroom management was associated with controlling teaching strategies.

Keywords: Autonomy, autonomy support, self-efficacy, teaching strategies, pre-service teachers

1. Einleitung

Bildungswissenschaftliche Angebote im Lehramtsstudium fokussieren unter anderem die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen gelingend zu gestalten und somit förderlich zum Lernerfolg und zu einer ganzheitlichen Entwicklung beizutragen. Die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) von Ryan und Deci (2020) bietet einen erfolgsversprechenden Ansatz zur Gestaltung motivierender Lernumgebungen. Im Mittelpunkt steht dabei eine strukturierte Autonomieförderung, die darauf abzielt, die sogenannten psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie¹, Kompetenz und sozialer Einbindung angemessen zu berücksichtigen. Eine Reihe empirischer Studien verdeutlicht, welche Strategien diesbezüglich zur Verfügung stehen (Reeve & Jang, 2006), wie diese Strategien im Rahmen der Lehrer*innenbildung erworben werden können (Su & Reeve, 2011), welche Rolle die Orientierungen von Lehrpersonen in Bezug auf motivationsfördernde Lehrstrategien haben (Vermote et al., 2020) und wie Schüler*innen Autonomie bzw. Kontrolle in der Schule wahrnehmen (Bartholomew et al., 2018). Darüber hinaus belegen vielfältige Befunde die Vorteile schulischer Autonomieförderung, unter anderem im Hinblick auf eine günstigere Motivation, stärkere Beteiligung, einen nachhaltigeren Lernerfolg und ein gesteigertes Wohlbefinden (im Überblick Reeve & Cheon, 2021).

Autonomieförderung alleine reicht jedoch als Gelingensbedingung für die Schaffung einer motivierenden Lernatmosphäre nicht aus. In Bezug auf schulisches Lernen kommt hinzu, dass der Ansatz der Autonomieförderung idealerweise mit strukturiertem Vorgehen im Klassenzimmer einhergeht (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020). Das Schaffen transparenter Erwartungen und Abläufe sowie ermutigendes und informierendes Feedback, um ausgewählte Aspekte strukturierten Unterrichtsverhaltens zu nennen, kommt insbesondere der Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses entgegen. Darüber hinaus rücken aktuelle Studien neben der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse auch die Nicht Befriedigung bzw. die Bedeutung der Bedürfnisfrustration ins Zentrum (Cheon et al., 2019). Autonomieförderung ist nur dann für eine günstige Entwicklung und Potenzialentfaltung förderlich, wenn diese mit möglichst geringer Bedürfnisfrustration einhergeht (Benita & Matos, 2020). Schulische Lernumgebungen führen zu Frustration der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung, wenn Lehrpersonen ihre eigenen Anliegen und Erwartungen zu sehr priorisieren und versuchen, das Denken, Handeln und Fühlen der Schüler*innen in eine erwünschte Richtung zu lenken (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005). Lernende empfinden dieses Lehrverhalten als kontrollierend und das Gefühl unter Druck gesetzt zu werden geht mit Bedürfnisfrustration einher (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman & van den Bergh, 2016).

Wieso aber fällt es Lehrpersonen mitunter schwer auf Autonomieförderung zu setzen? Neben einer zu geringen Selbstwirksamkeit, dieses erstrebenswerte unterrichtliche Handeln tatsächlich erfolgreich umsetzen zu können (Bandura, 1997), liegt eine mögliche Erklärung darin, dass Lehrpersonen über (zu) wenig Kenntnisse hinsichtlich auto-

1 Im Rahmen von SDT werden die Begriffe „Autonomie“ und „Selbstbestimmung“ synonym verwendet.

nomiefördernder Strategien verfügen (Martinek, 2012). Darüber hinaus haben Studien gezeigt, dass Lehrpersonen häufig inkonsistente Motivationsstrategien anwenden (Frühwirth, Martinek & Carmignola, 2021; Martinek, 2007). Das bedeutet, sie legen Wert auf Autonomieförderung im Klassenzimmer, boykottieren dann aber ihre Motivationsstrategien selbst, indem sie – z. B. im Bereich der Leistungsüberprüfung – kontrollierend agieren. Es erscheint daher sinnvoll, im Rahmen der Lehrer*innenbildung darauf zu achten, dass Lehrpersonen diese unterschiedlichen Unterrichtsstrategien differenziert betrachten und dass sie für das Zusammenspiel von Autonomie und Kontrolle sensibilisiert werden.

Mit dem Situations-in-School (SIS) haben Aelterman et al. (2019) ein Instrument vorgelegt, das förderliche und wenig erstrebenswerte Lehr- und Motivationsstrategien in Bezug auf antizipiertes Unterrichtshandeln differenziert erhebt. Die Analyse individueller Zugänge ermöglicht angehenden Lehrpersonen eine reflektierte Weiterentwicklung und Schärfung ihrer Lehrstrategien im Laufe des Studiums. Die empirische Erhebung in diesem Beitrag setzt die im Lehramtsstudium wahrgenommene Autonomie sowie die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Studierenden in Beziehung zu den mit dem SIS gemessenen antizipierten Unterrichtsstrategien. Somit werden individuelle Tendenzen zu förderlichen und ungünstigen Lehrstrategien bereits im Studium sichtbar und können bewusst durch spezifisch adaptierte Angebote in der Ausbildung und in schulpraktischen Veranstaltungen weiterentwickelt bzw. reduziert werden.

2. Motivierendes Unterrichtshandeln

Der SIS unterscheidet vier Dimensionen: *Autonomieförderung*, *Struktur*, *Kontrolle* und *Chaos*, die wiederum in jeweils zwei Subkomponenten untergliedert werden (siehe Abbildung 1).

Im Sinne der *Autonomieförderung* begegnen Lehrpersonen ihren Lernenden verständnisvoll und sie berücksichtigen deren Interessen, Vorlieben und Gefühle im Klassenzimmer. Der Unterricht ist durch einen *partizipativen* Lehrstil gekennzeichnet. Lernende erhalten die Gelegenheit, sich einzubringen, Vorschläge zu machen und aus bedeutsamen Wahlmöglichkeiten auszuwählen. Autonomiefördernde Lehrpersonen streben eine *Passung* zwischen der Unterrichtsgestaltung und den Voraussetzungen der Schüler*innen an. Sie versuchen das Interesse der Lernenden zu wecken, akzeptieren etwaige Unmutsäußerungen der Schüler*innen und bieten bei Bedarf rationale Erklärungen für erforderliche Tätigkeiten an (Reeve, Deci & Ryan, 2004; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Neben der Autonomieförderung ist strukturierter Unterricht insbesondere für das Kompetenzbedürfnis der Lernenden von Bedeutung (Jang, Reeve & Deci, 2010). *Struktur* kommt zum Ausdruck, wenn ausgehend von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen hilfreiche Strategien, Unterstützung und Betreuung angeboten werden. *Begleitendes* Lehrverhalten, das auf schrittweises Vorgehen und systematische Fehleranalyse achtet, sowie *klärende* Hinweise, die Erwartungen transparent machen, kennzeichnen diesen Lehrstil. Autonomieförderndes und strukturiertes Lehrverhalten sind der Bedürfnisbefriedigung zuträglich.

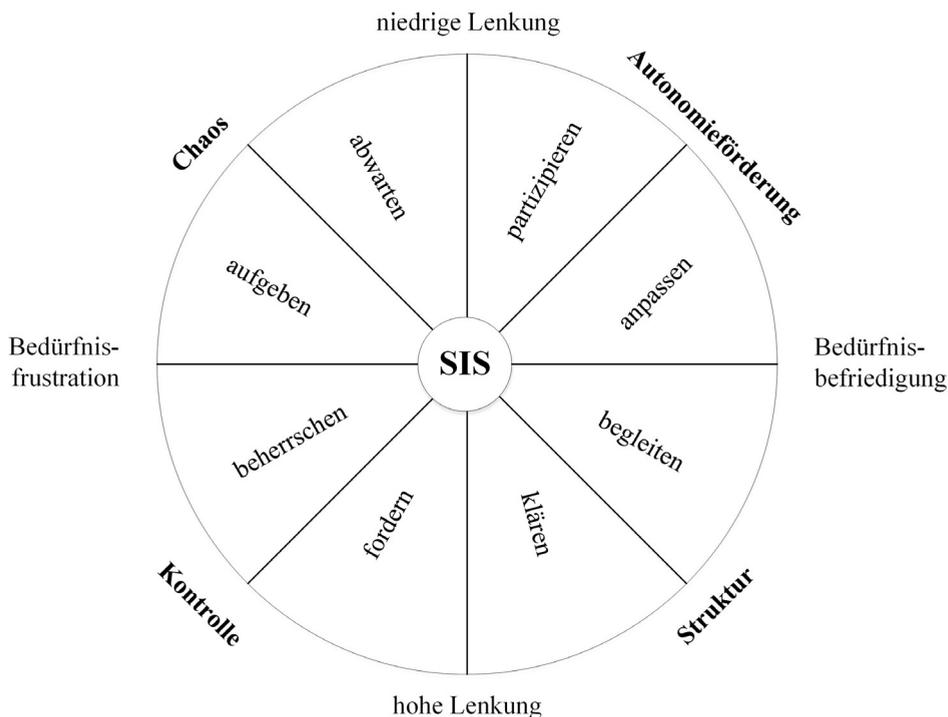


Abbildung 1: Das Circumplex-Modell des Situations-in-School-Instruments (nach Aelterman et al., 2019)

Im Gegensatz dazu tragen Kontrolle und Chaos im Klassenzimmer zur Bedürfnisfrustration bei. *Kontrolle* kommt zum Ausdruck, wenn Lehrkräfte ihre Sichtweise und Anforderungen mit Nachdruck den Lernenden aufzwingen, ohne auf individuelle Sichtweisen Rücksicht zu nehmen (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011). Kontrollierende Lehrpersonen treten *fordernd* auf. Dies kommt durch kommandierende Sprache, keine Toleranz gegenüber Einsprüchen und dem Androhen von Strafen bei mangelnder Fügsamkeit zum Ausdruck. Sie wirken auch mitunter *beherrschend*, indem sie Macht ausüben, um ihre Aufforderungen durchzusetzen, Schüler*innen beschämen oder an deren Schuldgefühle appellieren (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Von *Chaos* spricht man, wenn ein laissez-fairer Unterrichtsstil verfolgt wird, bei dem die Lernenden keine Begleitung erfahren und Unklarheit in Bezug auf Ziele, Strategien und Unterstützungsmöglichkeiten herrscht. Lehrpersonen können dabei ihre Schüler*innen *aufgeben* und sich selbst überlassen oder *abwartend* agieren, indem sie nicht viel planen, abwarten, wie sich die Ereignisse entwickeln, und den Dingen ihren Lauf lassen. Gemäß der Annahmen der SDT kann – wie in Abb. 1 ersichtlich – davon ausgegangen werden, dass Autonieförderung der Kontrolle gegensätzlich gegenüber liegt, ebenso verhält es sich mit Struktur und Chaos. Eine detaillierte Beschreibung der vier Lehrstile und deren Subbereiche bieten Aelterman et al. (2019).

3. Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden einen wichtigen Bestandteil in Banduras sozial-kognitiver Theorie und bezeichnen Überzeugungen von Individuen, anspruchsvolle Aufgaben und Anforderungen in spezifischen Handlungsdomänen aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1997). Im Kontext des Lehrberufs bezieht sich das Konstrukt entsprechend auf die Bewältigung verschiedener schulischer und unterrichtlicher Tätigkeiten (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Bereits Lehramtsstudierende verfügen aufgrund ihrer formellen und informellen Lernerfahrungen im künftigen Berufsfeld über vielfältige berufsbezogene Überzeugungen von der eigenen Wirksamkeit (Bach, 2022; Bach & Hagenauer, 2021; Zee & Koomen, 2016). Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verhaltensregulierende Effekte unter anderem in kognitiver und motivationaler Hinsicht haben (Bandura, 1997), ist zu erwarten, dass auch die Einschätzungen darüber, wie künftig im Unterricht gehandelt wird, durch diese selbstbezogenen Kognitionen reguliert werden. Personen mit starken Selbstwirksamkeitsüberzeugungen antizipieren nicht nur positivere Ergebnisse ihres Handelns, sie setzen sich auch anspruchsvollere Ziele und sind eher bereit, Herausforderungen anzunehmen, weil sie davon überzeugt sind, diese bewältigen zu können, auch wenn Hindernisse in den Weg treten (Bandura, 1997). Die Präferenzen von Studierenden für bestimmte Unterrichtsstrategien sollten somit erhöht werden, wenn starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezogen auf die entsprechende Handlungsdomäne vorhanden sind, d. h. wenn die Kontrolle über (antizipierte) Handlungen wahrgenommen wird (Gibbs, 2003).

Empirisch ließ sich belegen, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen Handlungsabsichten in verschiedenen unterrichtlichen Merkmalsbereichen regulieren können (u. a. Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018; Wertheim & Leyser, 2002; Yan & Cheng, 2015). Im Hinblick auf die vier in dieser Studie fokussierten Unterrichtsstrategien (Autonomieförderung, Struktur, Kontrolle, Chaos) zeigten Berger et al. (2018), dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen bezogen auf das Schüler*innen-Engagement einen positiven, direkten Effekt auf die Autonomieunterstützung und einen positiven, indirekten Effekt auf strukturierende Unterrichtspraktiken (u. a. klare Instruktionen und die Kommunikation von realistischen Zielen) hatten. Die klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen konnten strukturierende Unterrichtspraktiken ebenfalls positiv vorhersagen. Entgegen den Erwartungen wurden keine bedeutsamen Effekte auf die Dimensionen der Kontrolle und des Chaos (u. a. widersprüchliche Äußerungen und unklare Erwartungen gegenüber Schüler*innen) gefunden. Die Befunde korrespondieren mit weiteren Studien, die positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und ihrer Lernunterstützung im Unterricht, unter anderem im Hinblick auf die Autonomieförderung, belegen (u. a. Andreou & Rapti, 2010; Guo, McDonald Connor, Yang, Roehrig & Morrison, 2012; Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007). Leroy et al. (2007) beispielsweise kamen zu dem Ergebnis, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen einen schwach positiven Effekt auf die Unterstützung von Autono-

mie im Unterricht hatte. Je selbstwirksamer sich die Lehrpersonen einschätzten, desto mehr gaben sie an, ein autonomieunterstützendes Klima im Klassenzimmer zu schaffen, das die Befriedigung der Bedürfnisse der Schüler*innen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit förderte. Ob die berichteten Befunde auch für das antizipierte Unterrichtshandeln von Lehramtsstudierenden replizierbar sind, stellt ein Forschungsdesiderat dar und wurde im österreichischen Lehrer*innenbildungskontext unseres Wissens nach noch nicht untersucht.

4. Fragestellungen der vorliegenden Studie

Die vorliegende Untersuchung analysierte, in welchem Zusammenhang die erlebte Autonomie im Studium und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden bezogen auf das Classroom Management und das Engagement der Schüler*innen mit ihrem antizipierten Unterrichtshandeln in den vier Dimensionen der Autonomieförderung, Struktur, Kontrolle und des Chaos standen. Studienergebnisse sprechen dafür, dass Studierende, die selbst Autonomie in ihrem Studium erleben und sich nicht (zu sehr) unter Druck gesetzt fühlen, eher zu Autonomieförderung im Unterricht tendieren (Pelletier & Sharp, 2009). Ausgehend von den Befunden, dass eine gelingende Autonomieförderung im Klassenzimmer klare Strukturen benötigt (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020), geht die empirische Erhebung der Frage nach, ob die wahrgenommene Autonomie im Studium dazu beiträgt, strukturiertes Unterrichtshandeln zu favorisieren. (Angehende) Lehrpersonen, die sich in der Lage sehen, das Engagement ihrer Schüler*innen zu fördern, tendieren im Unterricht eher zu einer strukturierten Autonomieförderung als zu Kontrolle und chaotischem Unterrichtshandeln (Berger et al., 2018). Somit sollte diese Facette der Selbstwirksamkeit der Präferenz für vorteilhafte Unterrichtsstrategien zuträglich sein. Klassenführungsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich mit der in dieser Studie eingesetzten Skala primär auf den Umgang mit und die Kontrolle von störendem Verhalten im Unterricht beziehen, werden eher mit kontrollierendem und strukturierendem Unterrichtshandeln als mit Autonomieförderung oder chaotischem Unterrichtshandeln einhergehen (Berger et al., 2018).

Konkret werden folgende Annahmen geprüft:

Hypothese 1 (H1): Die im Studium wahrgenommene Autonomie steht in einer positiven Beziehung zur Autonomieförderung und Struktur und weist keine bedeutsamen Beziehungen zur Kontrolle und zum Chaos auf.

Hypothese 2 (H2): Studierende, die sich als selbstwirksam in Bezug auf die Förderung des Engagements der Schüler*innen wahrnehmen, tendieren eher zur Autonomieförderung und Struktur und weniger zur Kontrolle und zum Chaos.

Hypothese 3 (H3): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Classroom Management sind positiv mit kontrollierendem Unterrichtshandeln sowie Struktur assoziiert und weisen keine bedeutsamen oder negative Beziehungen zur Autonomieförderung und zu chaotischem Unterrichtshandeln auf.

5. Methode

5.1 Stichprobe

Die Stichprobe beruht auf einer Eingangsbefragung von Studierenden des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung am Studienstandort Salzburg, die im Rahmen der SMILE-Studie² zu Beginn des ersten Studienseesters durchgeführt wurde. In die Analysen wurden vier Erhebungskohorten von Studienanfänger*innen beginnend ab dem Wintersemester 2017/18 aggregiert ($n = 885$). Die Stichprobe setzt sich aus 67.7 % weiblichen und 32.3 % männlichen Studierenden zusammen. Die Altersangaben weisen eine Altersspanne von 17 bis 51 Jahre bei einem Median von 20 Jahren auf.

Aufgrund der Umstellung von einer Paper-Pencil-Erhebung in einer Vorlesung für die erste Kohorte auf eine webbasierte Erhebung innerhalb eines Seminars mit Anwesenheitspflicht variiert der Rücklauf in Bezug auf die gemeldeten Studierenden zwischen etwa 50 % und über 90 % für die späteren Erhebungswellen. In Analysen auf Grundlage von Kohortenvergleichen konnte gezeigt werden, dass die Unterschiede im Rücklauf zu keinen Selektionseffekten führen (Eder, Gniewosz & Katstaller, 2021).

5.2 Instrumente

5.2.1 Autonomie im Studium

Das Autonomieerleben im Lehramtsstudium wurde auf Grundlage einer neu entwickelten Skala erfasst, welche in Anlehnung an Befunde aus Experimentalstudien von Reeve, Nix und Hamm (2003) die wahrgenommene Autonomie hinsichtlich der Aspekte des Interesses und der persönlichen Relevanz, der wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten und des inneren Handlungsursprungs erfasst (Martinek, Kipman, Hofmann & Carmignola, 2018). Die Studierenden beantworteten auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“) sieben Items (*Beispielitem*: „Ich glaube, dass ich im Studium meine eigenen Zugänge zum Lehrberuf entwickeln kann.“). Die Skala verfügte über eine sehr gute interne Konsistenz ($\omega = .86$). Der Modellfit für eine eindimensionale Lösung betrug $\chi^2 = 172.81$; $df = 14$; CFI = .924; RMSEA = .119; SRMR = .043. Der RMSEA-Wert überschritt damit das Cut-Off-Kriterium³; der SRMR-Wert lag dagegen im akzeptablen Bereich. Für den CFI-Wert wird in der Praxis vielfach ein Wert von .90 als noch akzeptable Untergrenze angesehen (vgl. Hoyle, 2011).

2 Informationen zum Projekt SMILE – Studierendenmerkmale im Lehramt finden interessierte Leser*innen unter <https://smile.sbg.ac.at>

3 Der RMSEA-Wert liegt leicht über dem von MacCallum, Browne und Sugawara (1996) empfohlenem Cut-Off-Bereich von .08 bis .10. Die Abweichung kann durch die implizite Mehrdimensionalität (persönliche Relevanz, wahrgenommene Wahlmöglichkeiten und innerer Handlungsursprung) erklärt werden, die jedoch aufgrund niedriger Trennschärfe der Items zu einem Konstrukt zusammengefasst werden muss.

5.2.2 Berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden mittels der Kurzfassung der „Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)“ von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) erhoben. Die Skala unterscheidet drei unterrichtsbezogene Dimensionen, von denen zwei ausgewählt wurden, da sie sich insbesondere auf das antizipierte Unterrichtshandeln beziehen, welches als abhängige Variable untersucht wurde: Selbstwirksamkeit in Bezug auf das *Classroom Management* (Beispielitem: „Wie gut können Sie störendes Verhalten im Unterricht kontrollieren?“; 4 Items; $\omega = .77$) und in Bezug auf das *Schüler*innen-Engagement* (Beispielitem: „Wie gut können Sie Schüler*innen, die wenig Interesse am Unterricht haben, motivieren?“; 4 Items; $\omega = .69$). Das Antwortformat wurde sechsstufig (1 = „sehr schlecht“ bis 6 = „sehr gut“) gewählt. Die Ergebnisse von konfirmatorischen Faktorenanalysen (vgl. Tabelle 1) zeigten, dass ein zweidimensionales Modell die Daten zufriedenstellend abbilden konnte, während ein alternativ spezifiziertes Generalfaktormodell über keine akzeptable Anpassungsgüte verfügte.

Tabelle 1: Fit-Indizes und Modellvergleich der Faktormodelle für die Selbstwirksamkeitsskala

Modell	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2(df)$	p
Zwei-Faktoren-Modell	135.233	19	.922	.090	.054		
Ein-Faktor-Modell	330.527	27	.792	.143	.078	195.294 (8)	$p < .001$

Anmerkungen: CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Robust Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; $\Delta\chi^2$ = Chi²-Differenzwert.

5.2.3 Antizipiertes Unterrichtshandeln

Zur Erfassung der Strategien des Unterrichtshandelns wurde eine deutsche Übersetzung des Situations-in-School questionnaire (SIS; Aelterman et al., 2019) eingesetzt, die von den Autor*innen dieses Beitrags und einer englischsprachigen Mitarbeiterin auf Grundlage der Übersetzungsrichtlinien für psychologische Erhebungsinstrumente (Brislin, 1970) mit wiederholten (Rück-)Übersetzungsschleifen erstellt wurde. Über acht Vignetten zu unterrichtsbezogenen Situationen (u. a. Unterrichtsplanung, Phasenübergänge, Rückmeldung von Ergebnissen) wurden vier Unterrichtsstrategien erfasst, welche (1) *autonomieförderndes*, (2) *strukturiertes*, (3) *kontrollierendes* und (4) *chaotisches Unterrichtshandeln* darstellen. Die Studierenden wurden gebeten, die Vignetten und die insgesamt 32 Items zu den vorgeschlagenen Strategien in Bezug auf die Frage, „wie sehr eine beschriebene Unterrichtsweise dem entspricht, wie sie im Unterricht ähnliche Situationen regeln würden“, auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = „überhaupt nicht“ bis 7 = „voll und ganz“) einzuschätzen. Aufgrund der theoretisch plausiblen hohen Kovarianz zwischen den Faktoren des autonomiefördernden und strukturierenden Unterrichtszugangs wurde in einem Modellvergleich das postulierte Vier-Faktoren-Modell mit einem aggregierten Drei-Faktoren-Modell verglichen. Die

Ergebnisse des χ^2 -Differenztests sprachen für eine bessere Passung des Vier-Faktoren-Modells (vgl. Tabelle 2). Die erzielten Reliabilitätskoeffizienten und ein Beispielitem für jedes Konstrukt sind in Tabelle 3 abgebildet.

Tabelle 2: Fit-Indizes und Modellvergleich der Faktormodelle für das antizipierte Unterrichtshandeln

Modell	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2(df)$	$\Delta\chi^2$
Vier-Faktoren-Modell	1307.036	453	.902	.049	.056		
Drei-Faktoren-Modell	1341.459	456	.899	.049	.056	34.423 (3)	$p < .001$

Anmerkungen: siehe Tabelle 1

Tabelle 3: Beispielvignette, -items und Reliabilitäten der Skalen für das antizipierte Unterrichtshandeln

Skala des antizipierten Unterrichtshandelns	Beispielitem	Skalenreliabilität ω
<i>Eine Lernaufgabe ist beendet und Sie sind gerade dabei, zu einer neuen Lernaktivität überzuleiten. Sie machen Folgendes ...</i>		
<i>Autonomieförderung</i>	Sie nehmen sich einen Moment Zeit, um zu verdeutlichen, inwiefern die neue Lernaktivität auf die vorangegangene aufbaut, damit die Schüler*innen die Relevanz verstehen.	.81
<i>Struktur</i>	Sie zerlegen die gestellte Aufgabe in einzelne Schritte, damit sich die Schüler*innen eher zutrauen, diese zu lösen.	.82
<i>Kontrolle</i>	Sie weisen die Schüler*innen an, sich sofort wieder mit ihren Aufgaben zu beschäftigen, sonst wird es ernsthafte Konsequenzen haben.	.80
<i>Chaos</i>	Sie lassen es bleiben, weil Intervenieren zu aufreibend ist.	.81

5.3 Analyseverfahren

Die Beziehungen der Variablen wurden im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells auf latenter Ebene modelliert. Dabei wurden das Autonomieerleben im Studium und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden bezüglich des Classroom Managements und des Schüler*innen-Engagements als Prädiktoren für die vier Dimensionen des antizipierten Unterrichtshandelns spezifiziert. Die Analysen erfolgten mit dem Paket *lavaan* (Rosseel, 2012) für das Statistikframework *R* (R Core Team, 2017) und basierend auf dem ML-Schätzverfahren. Fehlende Werte wurden mittels des FIML-Verfahrens im Rahmen der Parameterschätzungen des Modells berücksichtigt.

6. Ergebnisse

Tabelle 4 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen. Die befragten Studierenden berichteten im ersten Studiensemester von einem hohen *Autonomieerleben im Studium* ($M = 5.19$, $SD = 0.90$) und erlebten sich als stark selbstwirksam im *Classroom Management* ($M = 4.62$, $SD = 0.60$) und im *Schüler*innen-Engagement* ($M = 4.72$, $SD = 0.58$). In Bezug auf das Unterrichtshandeln, das die Studierenden in ihrem ersten Semester für sich antizipierten, präferierten sie Strategien der *Autonomieförderung* ($M = 5.77$, $SD = 0.72$) und *Struktur* ($M = 5.71$, $SD = 0.74$), während *Kontrolle* eine moderate ($M = 3.06$, $SD = 0.94$) und *Chaos* eine niedrige Ausprägung ($M = 1.96$, $SD = 0.77$) erreichten.

Tabelle 4: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Interkorrelationen der Variablen

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Autonomie im Studium	5.19	0.90	–					
2. SW Classroom Management	4.62	0.60	.20**	–				
3. SW S*S-Engagement	4.72	0.58	.22**	.60**	–			
4. Autonomieförderung	5.77	0.72	.31**	.29**	.43**	–		
5. Struktur	5.71	0.74	.30**	.31**	.40**	.75**	–	
6. Kontrolle	3.06	0.94	-.01	.05	-.10**	-.14**	-.06	–
7. Chaos	1.96	0.77	-.08*	-.09*	-.12**	-.24**	-.33**	.39**

Anmerkungen: Die Variablen der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SW) wurden auf einer sechsstufigen, alle andere auf einer siebenstufigen Ratingskala eingeschätzt.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

In Abbildung 2 ist das spezifiziertere Strukturgleichungsmodell zur Analyse der Beziehungen zwischen dem Autonomieerleben, der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit und dem antizipierten Unterrichtshandeln mit standardisierten Parameterschätzungen dargestellt. Das Modell verfügte über eine insgesamt zufriedenstellende Anpassungsgüte an die Daten ($\chi^2 = 2245.910$; $df = 1008$; $CFI = .902$; $RMSEA = .037$; $SRMR = .051$). Das *Autonomieerleben im Studium* war sowohl mit einem *autonomiefördernden* ($\beta = .27$) als auch mit einem *strukturierenden Unterrichtshandeln* ($\beta = .28$) positiv assoziiert. Für die *Selbstwirksamkeit im Classroom Management* zeigte sich ein signifikanter, positiver Pfad zum kontrollierenden Unterrichtshandeln ($\beta = .24$). Die *Selbstwirksamkeit* bezogen auf *Schüler*innen-Engagement* hatte einen bedeutsamen Effekt auf alle Dimensionen des antizipierten Unterrichtshandelns: Für das *autonomiefördernde* und *strukturierende Unterrichtshandeln* zeigten sich positive Effekte ($\beta = .52$ und $\beta = .46$), während die Effekte auf das *kontrollierende und chaotische Unterrichtshandeln* negativ ausfielen ($\beta = -.26$ und $\beta = -.29$). Alle Regressionsbeziehungen waren auf dem Niveau von $p < .001$ signifikant. Das Strukturgleichungsmodell erklärte zwischen 5% und 7% der Varianz für die ungünstigen Unterrichtsstrategien (Chaos und Kontrolle), während für die günstigen Strategien *Autonomieförderung* ($R^2 = .38$) und *Struktur* ($R^2 = .34$) eine stärkere Varianzaufklärung erreicht wurde.

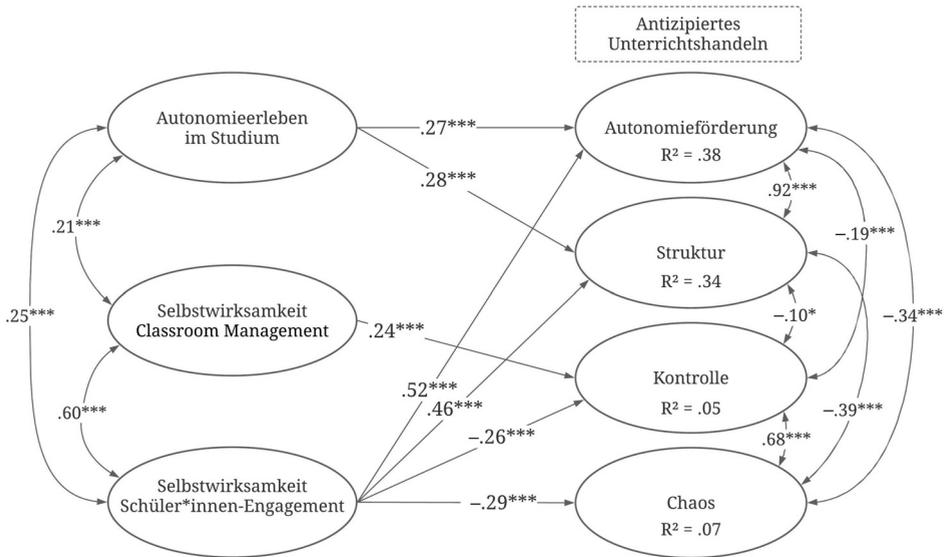


Abbildung 2: Latentes Strukturgleichungsmodell zu den Beziehungen zwischen Autonomieerleben, berufsbezogener Selbstwirksamkeit und antizipiertem Unterrichtshandeln. Nur signifikante Regressionspfade wurden eingezeichnet und mit standardisierten Koeffizienten beschriftet. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7. Diskussion

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die im Studium wahrgenommene Autonomie und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Schüler*innen-Engagement die Präferenzen von Studierenden für erstrebenswerte Unterrichtsstrategien der Struktur und Autonomieförderung erklären können. Insbesondere die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Schüler*innen-Engagements zeigten die stärksten Effekte und waren darüber hinaus mit einer geringeren Tendenz zu chaotischem und kontrollierendem Unterrichtshandeln verbunden. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen 1 und 2 und korrespondieren mit bisherigen Studienbefunden, die auf die Relevanz von Autonomie- und Selbstwirksamkeitserleben bei Lehrpersonen für ihr (antizipiertes) Handeln im Unterricht verweisen (u. a. Berger et al., 2018; Pelletier & Sharp, 2009). Bemerkenswert ist der Befund, dass die auf disziplinentorientiertes Classroom Management fokussierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit erhöhten Kontrolltendenzen einhergehen, was durch die Art der Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erklärt werden könnte (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie ist unnötiger Kontrolldruck ungünstig für nachhaltiges Lernen und mindert das Wohlbefinden. Kein bedeutsamer Effekt ließ sich entgegen den bisherigen Befunden von Berger et al. (2018) für die klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das strukturierte Unterrichtshandeln belegen. Hypothese 3 konnte somit zum Teil bestätigt werden. Die mit dieser Studie erfassten klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Tschannen-Mo-

ran & Woolfolk Hoy, 2001) scheinen je nach Untersuchungskontext vermutlich Effekte auf unterschiedliche Unterrichtsstrategien zu haben – entweder in Richtung eines stärker strukturierenden oder stärker kontrollierenden Unterrichtshandelns. Im Folgenden werden insbesondere die praktischen Implikationen dieser Befunde diskutiert, um die Ergebnisse für die Lehrer*innenbildung nutzbar zu machen.

Lehramtsstudierende monieren mitunter zurecht, dass die Art und Weise, wie sie im Lehramtsstudium studieren, nicht mit den Strategien übereinstimmt, die sie in Bezug auf zeitgerechtes Unterrichtshandeln entwickeln sollen. Die Relevanz von Selbstbestimmung im Klassenzimmer ist vielfältig belegt (Howard et al., 2021; Jang, Kim & Reeve, 2012; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020). Betrachtet man die Struktur von und die Angebote in der Lehrer*innenbildung, so erscheint es durchaus erstrebenswert, auch die Autonomie Studierender bewusst(er) zu gewichten. Wie eine aktuelle Studie belegt, nehmen beginnende Lehramtsstudierende ein moderat hohes Level an Autonomie im Studium wahr. Jedoch scheint dieses Niveau bis zum Ende des Bachelorstudiums signifikant zu sinken (Martinek, Zumbach & Carmignola, 2020). Die in der vorliegenden Erhebung gefundenen Beziehungen zu erstrebenswerten Unterrichtsstrategien und angesichts der Befunde, die dafürsprechen, dass sowohl Autonomie- als auch Selbstwirksamkeitserleben im Studium mit zahlreichen positiven Aspekten (z. B. bessere Leistungen, höheres Wohlbefinden; u. a. Goodman, Trapp, Park & Davis, 2021; Miksza, Evans & McPheron, 2021; Zee & Koomen, 2016) assoziiert sind, verdeutlichen, dass es sich lohnt, bei der Gestaltung von Studienmöglichkeiten die Selbstbestimmung der Studierenden angemessen zu berücksichtigen und eine positive Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen anzustreben.

Im Hinblick auf Limitationen der Studie muss berücksichtigt werden, dass Studierende zu Studienbeginn befragt wurden, deren Einschätzungen sich durch Erfahrungen im weiteren Studium vermutlich verändern. Die Befunde lassen außerdem nur Aussagen zu der untersuchten Studierendenkohorte zu und können nicht auf andere Lehrer*innenbildungskontexte übertragen werden. Darüber hinaus handelt es sich um eine Querschnittstudie, die keine kausalen Aussagen zulässt. Modellierungen im Längsschnitt wären nötig, um die Aussagen weiter empirisch zu erhärten. Bezüglich der Erfassungsstrategien ist zum einen anzumerken, dass es sich bei der eingesetzten Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen um eine nicht publizierte Übersetzung der Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) handelt. Bezüglich des Itemstamms wäre zu diskutieren, ob künftig eine stärker selbstwirksamkeitsbezogene Formulierung gewählt werden könnte, indem explizit auf die persönliche Überzeugung Bezug genommen wird (z. B. „Wie überzeugt sind Sie ...“). Zum anderen basieren alle Einschätzungen der Studierenden auf Selbsteinschätzungen, was die empirische Evidenz der verfügbaren Befunde aufgrund der Gefahr gemeinsamer Methodenvarianz begrenzt (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff, 2012). Des Weiteren sei auf hohe Korrelationen zwischen Konstrukten hingewiesen. Im Instrument *SIS* traten diese insbesondere zwischen *Struktur* und *Autonomieförderung* auf, die im Hinblick auf die empirische Trennbarkeit der beiden Dimensionen problematisch erscheint. In weiteren Studien sollte die Validität des Instruments erneut geprüft werden. Zwischen den untersuchten Selbstwirksamkeitsdimensionen lag ebenfalls eine hohe Korrelation vor. Eine mögliche Mul-

tikollinearität aufgrund der Abhängigkeit der beiden Prädiktorvariablen konnte allerdings auf Grundlage von zusätzlich durchgeführten Analysen ausgeschlossen werden.

Unter Berücksichtigung dieser Limitationen erweitert die Studie insgesamt die empirischen Erkenntnisse zur Bedeutung der wahrgenommenen Autonomie und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrpersonen für ihr antizipiertes Unterrichtshandeln. Aussichtsreich wäre es künftig, weiterführende (Längsschnitt-)Analysen vorzunehmen, unter anderem im Hinblick auf mediierende und moderierende Beziehungen zwischen den untersuchten Konstrukten.

Literatur

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Andreou, E. & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, *27*(1), 53–67.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*(5), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 101). Münster: Waxmann.
- Bach, A. & Hagenauer, G. (2021). Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann* (S. 227–244). Hamburg: Dr. Kovač. <https://doi.org/10.25598/fsfh-10>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C. & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, *53*, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *37*(11), 1459–1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Benita, M. & Matos, L. (2020). Internalization of mastery goals: The differential effect of teachers' autonomy support and control. *Frontiers in Psychology*, *11*. Article 599303. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599303>
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C. & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, *8*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *1*(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>

- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R. & Song, Y.-G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 685–702. <https://doi.org/10.1037/edu0000306>
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*(3), 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Eder, A. M., Gniewosz, B. & Katstaller, M. (2021). Why do you want to become a teacher? – A person-oriented approach. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann* (S. 294–314). Hamburg: Dr. Kovač. <https://doi.org/10.25598/fsfh-10>
- Frühwirth, G., Martinek, D. & Carmignola, M. (2021). Selbstbestimmung in Schulpraktika. *Zeitschrift Für Bildungsforschung, 11*(2), 271–289. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00306-6>
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 1–14.
- Goodman, R. J., Trapp, S. K., Park, E. S. & Davis, J. L. (2021). Opening minds by supporting needs: do autonomy and competence support facilitate mindfulness and academic performance? *Social Psychology of Education, 24*(1), 119–142. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09577-9>
- Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal, 113*(1), 3–24.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Hrsg.), *Building Autonomous Learners* (Vol. 36, S. 59–81). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hoyle, R. H. (2011). *Structural equation modeling for social and personality psychology*. Los Angeles: Sage.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 529–545. <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>

- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrberuf: Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Martinek, D. (2012). *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Martinek, D., Kipman, U., Hofmann, F. & Carmignola, M. (2018). Autonomieerleben im Lehramtsstudium: Motivationale Kausalorientierungen, Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse von Studierenden und autonomiefördernde sprachliche Formulierungen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 81–99). Münster: Waxmann
- Martinek, D., Zumbach, J. & Carmignola, M. (2020). The impact of perceived autonomy support and autonomy orientation on orientations towards teaching and self-regulation at university. *International Journal of Educational Research*, 102, 101574. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101574>
- Miksza, P., Evans, P. & McPherson, G. E. (2021). Wellness Among University-level Music Students: A Study of the Predictors of Subjective Vitality. *Musicae Scientiae*, 25(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/1029864919860554>
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. <https://doi.org/10.1177/1477878509104322>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. van Etten (Hrsg.), *Big theories revisited* (Volume 4: Research on sociocultural influences on motivation and learning, S. 31–60). Greenwich: Information Age Publishing.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(3), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

- Su, Y.-L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F. & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Wertheim, C. & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Yan, Z. & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Christoph Weber, Herbert Altrichter und Johannes Reitingner

Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender?

Zusammenfassung

Die Studie ist im Kontext der jüngsten Reform der österreichischen Ausbildung für das Sekundarschul-Lehramt angesiedelt. Anhand von Längsschnittdaten eines Standorts wird beispielhaft die Entwicklung von einigen Elementen der professionellen Kompetenz, nämlich unterrichtsbezogenen Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Aspekten beruflichen Selbstkonzepts, bei 301 Studierenden des neuen Studiengangs (Bachelorstudium) untersucht und mit entsprechenden Entwicklungen bei 181 Studierenden des Vorgänger-Studiums verglichen.

Schlüsselwörter: Lehramtsausbildung, professionelle Entwicklung, unterrichtsbezogene Einstellungen, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept

Abstract: Teacher education old and new – Is there a difference in the professional development of students?

The paper is situated in the context of the recent Austrian reform of secondary teacher education. Using longitudinal data of a programme site, the development of some exemplary elements of professional competence, namely teaching attitudes, self-efficacy, and professional self-concept, is examined among 301 students in the new bachelor programme and compared with corresponding developments among 181 students in the predecessor programme.

Keywords: Teacher education, professional development, attitudes, self-efficacy, self-concept

1. Einleitung

Mit der Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU (QSR, 2014) gehen verschiedene Erwartungen hinsichtlich einer Qualitätssteigerung der Lehramtsausbildung im Vergleich zu den Vorgängerstudien einher. Waren vor der Einführung der neuen Studienstrukturen in Österreich noch drei – zugleich inhaltlich als auch studienorganisatorisch sehr unterschiedliche – Wege ins Sekundarstufenlehramt möglich (Mayr, Bock, Müller & Thomas, 2021), so ist aktuell ein vereinheitlichter Weg vorgesehen (BMBWF, o. J.; Kucher & Rulofs, 2018). Dabei kooperieren die lehrer*innenbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in vier österreichischen Clusterregionen (Mitte, Nord-Ost, Süd-Ost, West), um einheitliche Lehramtsstudien auf Basis clusterspezifischer Curricula anzubieten. Diese Zusammenführungen sollen sicherstellen, „dass die jeweiligen Kompetenzen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten in neu eingerichtete Studien einfließen“ (QSR, 2014, S. 3), wobei hier wohl an schulpraxisorientierte und fachdidaktische Ausbildung einerseits und wissenschaftsorientierte Fundierung der fach- und bildungswissenschaftlichen Ausbildung andererseits gedacht ist. Weiters erhofft man sich durch stärkere Betonungen einer Kompetenz- sowie Forschungsorientierung in den neu entworfenen Curricula einen Professionalisierungsschritt in der

Lehrpersonenbildung (Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014; Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018, S. 135; Prenzel, 2019, S. 27). Dabei wird erwartet, dass diese Neuerungen – abseits des seit längerem im Fokus stehenden professionellen Wissens (Kunter et al., 2013; Tachtsoglou & König, 2018) – auch weitere Merkmale professioneller Kompetenz, wie etwa unterrichtsbezogene Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Aspekte beruflichen Selbstkonzepts, beeinflussen (Rothland & Straub, 2018; Seifert & Shaper, 2018).

In Österreich¹ sind seit der Umsetzung der sogenannten PädagogInnenbildung NEU mehrere Begleitforschungsprozesse in Gang gekommen (Eder, 2022, in diesem Band). Zu diesen zählt auch die *Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung* (L3-Studie; Weber, Altrichter, Reitinger, Bergmann & Himmelsbach, 2021), die sich als Beitrag zum sich entwickelnden Diskurs über Lehrpersonenbildungsprozesse und die Umsetzung der Lehrer*innenbildung NEU versteht. Der vorliegende Beitrag untersucht auf Basis von Längsschnittdaten der L3-Studie die Entwicklung von unterrichtsbezogenen Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Aspekten des beruflichen Selbstkonzepts bei Studierenden des Bachelorstudiums der Lehrer*innenbildung NEU und vergleicht diese mit Daten aus dem vorherigen Studium. Gegenüberstellungen dieser Art liegen in Österreich zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages noch nicht vor, sind aber in Hinblick auf die Frage des Mehrwerts der curricularen Neuauflage des Lehramtsstudiums von Bedeutung.

2. Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3-Studie)

Die L3-Studie verfolgt die Zielsetzung, sowohl evaluativ ausgerichtete als auch theoriegeleitete Fragestellungen zu klären. Hierzu werden von einem Forschungsteam an vier kooperierenden Institutionen² seit 2016 Daten über die Entwicklung der Lehrer*innenbildung NEU im Raum Linz gesammelt, ausgewertet und sukzessive veröffentlicht (Hecht & Weber, 2020; Reitinger, Altrichter, Weber, Bergmann & Himmelsbach, 2021; Kemethofer, Altrichter & Weber, 2022).

2.1 Theoretisch-konzeptionelle Rahmung der L3-Studie

Die Lehrer*innenbildungsforschung hat in der vergangenen Dekade Modelle entworfen, die Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch ein Zusammenwirken verschiedener professionsbezogener Merkmale erklären (Bauer et al., 2010; Hascher & Kittinger, 2014; König & Rothland, 2018). Zu diesen zählen berufsbezogene Merkmale, wie etwa professionelles Wissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale

-
- 1 In Österreich zeichnet sich damit eine Parallele zu den Bemühungen um eine Qualitätssteigerung der Lehrer*innenbildung in Deutschland durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2021; Altrichter et al., 2020) ab, die auch zu einer Intensivierung der Forschung über Lehrpersonenbildung beigetragen hat (Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020).
 - 2 Johannes Kepler Universität Linz (JKU), Kunstuniversität Linz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) und Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL).

Orientierungen oder Selbstregulation (Kunter et al., 2013). In solchen Modellen werden diese Merkmale als entwickelbare Lernvoraussetzungen betrachtet, wenn Studierende in geeigneten Lerngelegenheiten (u. a. Klemenz, König & Schaper, 2019; Kunina-Habenicht et al., 2013) mit Angeboten konfrontiert werden, die sie im Sinne der eigenen professionellen Entwicklung nutzen können (Angebots-Nutzungs-Modell; Fend, 1981; Helmke, Rindermann & Schrader, 2008).

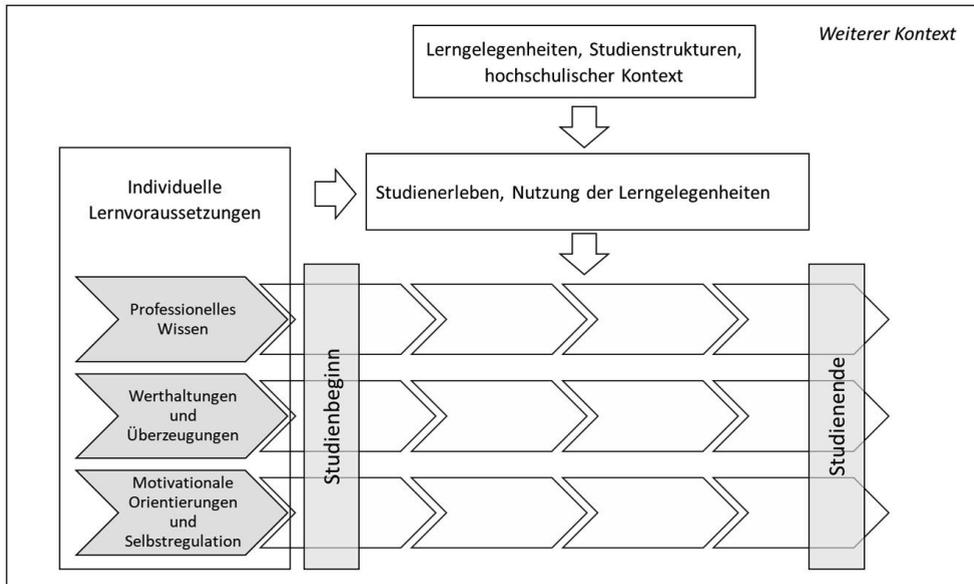


Abbildung 1: Konzeptionelles Rahmenmodell (Weber et al., 2021; Ergänzung und Adaption eines Modells von Bauer et al., 2010)

Das konzeptionelle Rahmenmodell der L3-Studie nimmt ebenfalls auf diese Konzepte Bezug (vgl. Abb. 1). Die hier skizzierten berufsbezogenen Merkmale repräsentieren Elemente von pädagogischer Handlungskompetenz, die als „the latent cognitive and affective-motivational underpinning of domain-specific performance in varying situations“ (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) verstanden werden kann. Die Merkmale entwickeln sich im Studienverlauf (Kauper, Bernholt & Bauer, 2018; Müller, Weißbacher, Koschmieder & Mayr, 2021a) und haben einen Einfluss auf das professionelle Handeln im unterrichtlichen Kontext und – in weiterer Folge – auch auf die Lernergebnisse der Schüler*innen (Kunter et al., 2013).

2.2 Studien zu Merkmalen professionellen Lehrer*innenhandelns

Die aktuelle Studienlage zu den einzelnen berufsbezogenen Merkmalen ist von differenzierten Zugängen und unterschiedlicher Ausarbeitungsdichte geprägt. So ist beispielsweise die Bedeutung *professionellen Wissens* gut belegt. Betrachtet man einzelne Dimensionen des professionellen Wissens, wie etwa fachbezogene, fachdidaktische oder

überfachliche pädagogische Anteile, stößt man bei Letzteren auf eine eher heterogene Forschungslage (Kleickmann et al., 2013; König & Blömeke, 2010; Voss, Kunina-Habicht, Hoehne & Kunter, 2015) und erst in jüngerer Zeit ist wieder eine Verdichtung diesbezüglicher Forschungsbemühungen zu verzeichnen (z. B. Dittrich, 2020).

Von wesentlichem Interesse in der Lehrer*innenbildungsforschung zu professionellen Handlungsmerkmalen sind – bezugnehmend auf die kompetenztheoretische Deutung des Lehrer*innenhandelns (Baumert & Kunter, 2006) – *lehrberufsrelevante Werthaltungen und Überzeugungen*. Einstellungen bzw. Überzeugungen fungieren als „Filter der Wahrnehmung“ (Wilde & Kunter, 2016, S. 304) und bilden – z. B. als Sichtweisen auf Lernen und Unterrichten, Einschätzungen von störendem Verhalten und Überzeugungen hinsichtlich eines wirksamen Umgangs mit Störungen – einen wesentlichen Rahmen für die Einordnung und Bewertung von Unterrichtssituationen. Durch ihre Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht hängen sie letztlich auch mit unterrichtsbezogenen Zielsetzungen sowie Schüler*innenleistungen zusammen (Bernholt, Kauper, Zimmermann & Rösler, 2020; Buehl & Beck, 2015; Levin, 2015). Hierzu zeigen mehrere Studien, dass bei Lehrkräften beispielsweise transmissive, stark steuerungsorientierte Einstellungen und Überzeugungen betreffend Unterricht dazu führen, dass deren Unterricht von den Lernenden weniger kognitiv herausfordernd wahrgenommen wird und damit bei diesen auch niedrigere Lernerfolge nach sich zieht (Bernholt et al., 2020; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Lernen – dem entgegengesetzt – als aktiven, persönlichen Konstruktionsprozess zu verstehen, wirkt hinsichtlich der Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler*innen dahingehend positiv prädiktiv, dass Selbstregulation und Interessensförderung als unterrichtsbezogene Zielsetzungen in den Vordergrund rücken (Bernholt et al., 2020, S. 222).

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation bilden nach Baumert und Kunter (2006) zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von Lehrkräften. *Motivation* als individuelle Lernvoraussetzung spielt etwa eine wesentliche Rolle im Zuge professioneller Entwicklung (Müller, 2006; Richardson & Watt, 2010). Während des Professionalisierungsprozesses von Lehramtsstudierenden kann es jedoch zu Veränderungen der Motivation kommen (König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016). So steigt zwar einerseits die intrinsische Motivation im Laufe der ersten Studienjahre. Altruistische Facetten der Motivation – wie etwa die Motivation, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten – verebben hingegen mit fortschreitendem Studium. Insgesamt wird die Motivation von Lehrpersonen durch frühe praktische Lerngelegenheiten und Mentoring positiv beeinflusst. Ebenso hat die Lehrmotivation dort, wo den praktischen Studien höhere Aufmerksamkeit geschenkt wird, eine höhere praktische Relevanz, als beispielsweise in Kontexten, die sich stärker der theoretischen Auseinandersetzung widmen (König et al., 2016, S. 98).

Selbstregulation als „allgemeine Fähigkeit, komplexe Handlungen auch dann weiter zu verfolgen, wenn Einflüsse auftreten, welche die Motivation und Konzentration beeinträchtigen“ (Müller et al., 2021a, S. 224; siehe auch Schwarzer, 2000), stellt mit Blick auf die Lehrer*innenprofession, die vielschichtige und oft unvorhersagbare Herausforderungen mit sich bringt, eine dienliche Disposition dar (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Dabei erweist sich Selbstregulation u. a. als prädiktiv für den Verbleib im Be-

ruf, die Gesundheit und die Qualität der Berufsausübung von Lehrkräften (Menge & Schaeper, 2018). Studierende der Lehrer*innenbildung NEU weisen nach Müller et al. (2021a) eine hohe Selbstregulationsdisposition auf, unabhängig davon, ob sie sich für die Primarstufe oder Sekundarstufe entschieden haben.

Den Merkmalen motivationale Orientierungen und Selbstregulation von Lehrpersonen sind weiters lehrpersonenspezifische *Selbstkonzepte* sowie die *Selbstwirksamkeit* von Lehrer*innen (Schmitz & Schwarzer, 2000) zuzuordnen. Sowohl Selbstwirksamkeit also auch Selbstregulation determinieren Berufszufriedenheit und Handlungskompetenz (Mayr, 2014) und gelten als prädiktiv für die Retention in der Lehramtsausbildung (Müller, Koschmieder & Kramer, 2021b). Es wird angenommen, dass Selbstwirksamkeit mit entsprechenden Kompetenzerfahrungen während des Professionalisierungsprozesses einer Lehrperson steigt (u. a. Seifert & Schaper, 2018), wenngleich es während des Ausbildungsprozesses auch zwischenzeitig zu einer Absenkung kommen kann (Müller et al., 2021a, S. 222–224; Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017). Mit Blick auf die Entwicklung inklusionsrelevanter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben Hecht und Weber (2020, S. 23) gezeigt, dass mit Fortschritt der eigenen professionellen Biografie die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung steigt.

3. Fragestellungen

Eine Reform eines Studienprogramms tritt immer mit dem Anspruch einer Verbesserung gegenüber dem vorherigen Zustand an. Die Lehrer*innenbildung NEU unterscheidet sich von den Lehramtsstudien der alten Curricula (Lehrer*innenbildung ALT)³ durch strukturelle Merkmale, durch eine längere Studiendauer, die Anpassung der Studienstruktur an das Bologna-Schema mit der Mindestqualifikation Master, die Zusammenführung der unterschiedlichen schultypenbezogenen Lehramtsstudien von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie die Einführung eines Eignungsfeststellungsverfahrens im Zugang zum Lehramtsstudium (QSR, 2014; BMBWF, o.J.; Weber et al., 2021). Curriculare Akzente wollte die Reform durch eine stärkere Kompetenzorientierung der Curricula, ein ausgewogeneres Verhältnis von schulpraktischen und akademisch-fachorientierten Lerngelegenheiten (jedenfalls im Vergleich zu den beiden Vorgänger-Studienrichtungen) sowie durch Modularisierung, Inklusionsorientierung und Bildungsorientierung als Leitlinien für die Curriculumentwicklung setzen (Braunsteiner et al., 2014).

In diesem Beitrag fragen wir nun, in welcher Weise sich unterschiedliche berufsbezogene Merkmale der Studierenden im Verlauf des Bachelorstudiums NEU entwickeln und ob sich dabei Unterschiede zur Lehrer*innenbildung ALT zeigen. Folgende Fragestellungen sollen in den Blick genommen werden.

- Ist bei Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU im Studienverlauf ein Zuwachs in den gemessenen berufsbezogenen Merkmalen festzustellen?

3 Im Folgenden wird mit den Kürzeln NEU und ALT auf die unterschiedlichen Lehrerbildungsprogramme bzw. auf die Studierendengruppen in diesen Programmen verwiesen.

- Im Sinne der Reformintention interessiert weiters: Ist bei Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU im Studienverlauf ein – im Vergleich zu Studierenden der Lehrer*innenbildung ALT – höherer Zuwachs in den gemessenen berufsbezogenen Merkmalen festzustellen?
- Unterscheiden sich Studierende der Lehrer*innenbildung NEU von jenen der Lehrer*innenbildung ALT in den berufsbezogenen Merkmalen am Ende des Bachelorstudiums?

Einschränkend muss betont werden, dass wir in diesem Beitrag von den oben skizzierten berufsbezogenen Merkmalen nur auf unterrichtsbezogene Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und das berufsbezogene Selbstkonzept fokussieren.

4. Methode

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden L3-Daten herangezogen. Im Rahmen dieser Studie wurden zwei Jahrgangskohorten (letzter Jahrgang ALT und erster Jahrgang NEU) wiederholt im Verlauf des Bachelorstudiums befragt (siehe Tabelle 1 und Abbildung 2). Die Zielgruppe der Studie stellen alle Studierenden der gewählten Jahrgänge dar, die an einer erstzulassenden Linzer lehrer*innenbildenden Institution (JKU, Kunstuniversität, PH OÖ, PHDL) studierten. Die Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU ($n = 445$, zu Beginn des Studiums⁴) wurden im Laufe des Bachelorstudiums fünfmal befragt (siehe Tabelle 1 und Abbildung 2). Für Studierende der Lehrer*innenbildung ALT liegen drei Erhebungswellen vor ($n = \text{ca. } 400$ zu Beginn des Studiums⁵). Anzumerken ist, dass sich die Gruppe der Studierenden ALT aus PH-Studierenden des sechssemestrigen Lehramts für Mittelschulen (86 %) und Diplomstudierenden des neunsemestrigen Lehramts für Höhere Schulen (14 %) zusammensetzt. Für PH-Studierende fällt die letzte Erhebungswelle mit dem Studienende zusammen, während für Universitätsstudierende – auf Grund des individuellen Studienfortschritts – keine einheitliche Zahl der absolvierten Semester angegeben werden kann. Alle Erhebungen erfolgten online via www.socsisurvey.de (Leiner, 2019), wobei die Befragungen der Wellen 1 bis 3 im Rahmen von Pflichtlehrveranstaltungen stattfanden. Die Erhebungen von Welle 4 erfolgten sowohl per Mailaussendung als auch im Rahmen der Anmeldung zu Praktikumsplätzen. Die Befragungen der 5. Welle, die in das erste Corona-Semester fielen, wurden ausschließlich über Maileinladung durchgeführt, was sich in der geringeren Rücklaufquote – die jedoch vermutlich auch der pandemiebedingten Ausnahmesituation geschuldet ist – niederschlägt.

4 Darin sind auch Personen enthalten, die zwar das Lehramtstudium inskribierten, jedoch das Studium nicht aktiv begannen (d.h. keine Lehrveranstaltungen besuchten).

5 Siehe auch Fußnote 3. Die nicht exakte Angabe der Fallzahl beruht zudem darauf, dass im Studienjahr 2015/16 noch keine institutionsübergreifende Dokumentation der Anfänger*innen von Lehramtstudien erfolgte.

4.1 Stichprobe

Für den vorliegenden Beitrag verwenden wir Daten von Studierenden, die zumindest an zwei Erhebungswellen teilgenommen haben.⁶ Insgesamt fließen so Daten von 302 Studierenden der Lehrer*innenbildung NEU und von 181 Studierenden der Lehrer*innenbildung ALT in die Analysen ein. Nähere Details zu den Fallzahlen je Erhebungswelle sind in Tabelle 1 dargestellt. Der Anteil der weiblichen Studierenden macht unter den Studierenden ALT 73 % und unter den Studierenden NEU 71 % aus. Für die Studierenden NEU zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Teilnahme an Befragungen: Weibliche Studierende nahmen vermehrt an mehreren Erhebungswellen teil ($r_{pb} = .231$, $p < .002$), was sich auch in höheren Frauenanteilen bei den Wellen 4 und 5 widerspiegelt (um 80 %).⁷ Das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der ersten Welle liegt bei NEU-Studierenden bei 22.2 Jahren ($SD = 4.8$) und bei ALT-Studierenden bei 24.1 Jahren ($SD = 5.9$). Berücksichtigt man, dass ALT-Studierende zum Zeitpunkt der ersten Welle bereits ein Studienjahr absolviert haben, bleibt ein nichtsignifikanter Altersunterschied von rund einem Jahr zum Zeitpunkt des Studienbeginns ($t[317.2] = 1.84$, $p > .05$).

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungswellen und -zeitpunkte⁸

	Welle 1	Welle 2	Welle 3	Welle 4	Welle 5
Ende 8. Sem.					6.–7. 2020
Ende 6. Sem.			5. 2018	5.–6. 2019	
Ende 4. Sem./ Mitte 5. Sem.		5.–6. 2017	11.2018–1.2019		
Ende 2. Sem./ Anfang 3. Sem.	10.–11. 2016	5.–6. 2017			
Anfang 1. Semester	10.–11. 2016				
Realisiertes n (alte Curricula)	174 (313)	106 (149)	147 (229)	–	–
Realisiertes n (neues Curriculum)	264 (295)	259 (271)	209 (227)	155 (223)	88 (94)

Anmerkungen. Dunkelgraue Schattierung = „alte Curricula“, hellgraue Schattierung = „neues Curriculum“. Sem. = Semester. Das realisierte n bezieht sich auf jene Studierende, die zumindest an zwei Befragungen teilgenommen haben. Die Werte in Klammer beziehen sich auf alle Fälle, die bei der jeweiligen Welle teilgenommen haben.

- 6 Die Daten wurden über einen durch die Studierenden selbst generierten anonymen Code verbunden. Verwendet wurden also Daten von Studierenden, bei denen sich über die Wellen hinweg zumindest zwei Erhebungszeitpunkte verbinden ließen.
- 7 Dieses Ergebnis kann aus einer differenziellen Teilnahmebereitschaft resultieren, da bei den Wellen 4 und 5 nicht im Rahmen von Lehrveranstaltungen befragt wurde und somit die „Freiwilligkeit“ der Teilnahme stärker gegeben ist. Jedoch kann das Ergebnis auch auf einen stärkeren Dropout bei männlichen Studierenden hinweisen, wobei diese Frage im Rahmen dieses Beitrags nicht geklärt werden kann.
- 8 Die Benennung der Erhebungswellen in Tab. 1 erfolgt für die Studierenden ALT der Einfachheit halber nach der absolvierten Semesterzahl der PH-Studierenden, obwohl die in der jeweiligen Erhebungswelle ebenfalls befragten Universitätsstudierenden aufgrund der flexibleren Studiengestaltung von der angegebenen Semesteranzahl abweichen können.

4.2 Messungen

Dem Rahmenmodell (Abb. 1) folgend, fokussieren wir im vorliegenden Beitrag auf Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulation als Aspekte professioneller Handlungskompetenz. Detailliertere Informationen zu den Messungen finden sich bei Weber (2022).

4.2.1 Überzeugungen und Werthaltungen

Als Aspekte von lehr- und lernbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen wurden zwei Skalen der TALIS 2008 Studie (OECD, 2009) herangezogen: 1.) Traditionelle Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens (4 Items, z. B. „Effektive/gute Lehrer*innen zeigen den richtigen Weg vor, wie ein Problem zu lösen ist“, Cronbachs α zwischen .50 und .57) fokussieren auf die Überzeugung, dass effektives Lernen am besten in einem lehrer*innenzentrierten, ruhigen Unterricht, der sich mit eindeutigen lösbaren Problemen beschäftigt, erfolgt. 2.) Konstruktivistische Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens (4 Items, z. B., „Schüler/innen lernen am meisten, wenn sie Problemlösungen eigenständig erarbeiten“, Cronbachs α zwischen .54 und .65) fokussieren hingegen auf die Ansicht, wonach schüler*innenzentriertes, forschendes Lernen effektiv ist. Alle Items wurden auf einer 4-stufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ beurteilt.

4.2.2 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Im Bereich der motivationalen Orientierungen wurden Aspekte der Lehrer*innenselbstwirksamkeit und unterschiedliche Aspekte des lehrkraftbezogenen Selbstkonzepts erfasst.

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Lehrer*innenselbstwirksamkeit wurde mit vier Items von Schmitz und Schwarzer (2002) erfasst. Die Skala fokussiert auf die Überzeugung, auch mit schwierigen Bedingungen im unterrichtlichen Kontext erfolgreich umgehen zu können („Ich werde auch mit den problematischen Schüler*innen in guten Kontakt kommen können, wenn ich mich darum bemühe“). Cronbachs α liegt zwischen .67 bis .85. Alle Items wurden auf einer 4-stufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ beantwortet.

Darüber hinaus wurden die drei Subdimensionen der Skala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP; Sharma, Loreman & Forlin, 2012) verwendet. TEIP erfasst mit je 6 Items die Selbstwirksamkeit in den Bereichen (1) individualisierte Unterrichtsgestaltung (z. B.: „Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern.“), (2) interdisziplinäre Kooperation (z. B.: „Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.“) und (3) wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (z. B.: „Ich bin zuversichtlich, dass

ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.“). Cronbachs α liegt zwischen .68 und .83 (individualisierte Unterrichtsgestaltung), .78 und .87 (interdisziplinäre Kooperation) und .79 und .89 (Umgang mit störendem Verhalten). Die Items wurden auf einer 6-stufigen Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (6) „trifft voll zu“ beantwortet. Anzumerken ist, dass nur die Subskala zu interdisziplinären Kooperationen (Einschätzung der Fähigkeiten in der Kooperation mit anderen Akteur*innen bei der Betreuung von beeinträchtigten Kindern) einen expliziten Inklusionsfokus aufweist.

Selbstkonzept

Das mehrdimensionale Konstrukt des berufsbezogenen Selbstkonzepts wurde mit dem Instrument ERBSE-L (Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften; Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014) erfasst, das sich an den KMK-Standards zur Lehrer*innenbildung orientiert (KMK, 2004). Die Skala umfasst die folgenden sechs Selbstkonzeptdimensionen: 1.) Fach (3 Items, z. B. „Was meine Studienfächer angeht, bin ich ziemlich fit“; Cronbachs α zwischen .73 und .78), 2.) Erziehen (4 Items, z. B. „Ich finde auch zu „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen einen guten Zugang“; Cronbachs α zwischen .73 und .83), 3.) Diagnostizieren (4 Items, z. B. „Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen“, Cronbachs α zwischen .66 und .82), 4.) Innovieren (3 Items, z. B. „Es liegt mir, neue Projekte zu planen und umzusetzen“, Cronbachs α zwischen .68 und .72), 5.) Medien (3 Items, z. B. „Ich kann Präsentationsmedien angemessen einsetzen“, Cronbachs α zwischen .85 und .87) und 6.) Beraten (3 Items, z. B. „Ich kann andere gut beraten“, Cronbachs α zwischen .74 und .83). Die Items wurden auf einer 4-stufigen Skala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (4) „trifft voll zu“ beurteilt.

4.3 Analysen

Für die Analysen wurde ein Strukturgleichungsmodellansatz unter der Nutzung von Mplus 8.1 (Muthén & Muthén, 1998–2017) verwendet. Eine zumindest akzeptable Modellanpassung wird wie folgt beurteilt: $\chi^2/df \leq 3$, CFI (Comparative Fit Index) $\geq .95$, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) $\leq .080$, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) $\leq .10$ (u. a. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden latente Wachstumsmodelle (latent growth models, LGM) zweiter Ordnung (Hancock, Kuo & Lawrence, 2001) herangezogen. In einem ersten Schritt wurden longitudinale konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt, auf Basis derer die latenten Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Konstrukte zu den fünf Messzeitpunkten berechnet wurden. Die Analyse von zeitlichen Änderungen erfordert starke longitudinale Invarianz der Messmodelle (d. h. Ladungen der Items und Intercepts sind über die Zeit hinweg invariant; siehe u. a. Little, Preacher, Selig & Card, 2007). Analysen zur longitudinalen Invarianz (starke Invarianz wird bestätigt) werden aus Platzgründen nicht in diesem Beitrag

berichtet, sondern in Weber (2022). In einem zweiten Schritt wurden (lineare) latente Wachstumsmodelle verwendet, um die zeitliche Entwicklung der Konstrukte über die fünf Messzeitpunkte (siehe Abbildung 2) zu untersuchen. Bei linearen Wachstumsmodellen wird die zeitliche Entwicklung durch eine Konstante (Intercept) und einen Steigungsparameter (Slope) beschrieben. In der vorliegenden Arbeit liegt der zentrale Fokus auf dem Mittelwert und der Varianz des Slopes. Der Mittelwert gibt Auskunft darüber, ob es im Schnitt zu einer Änderung (Abnahme oder Zunahme) des jeweiligen Konstrukts kommt. Die zugehörige Varianz gibt Auskunft darüber, ob interindividuelle Entwicklungsunterschiede bestehen. Auch wenn sich die Entwicklung über wenige Messzeitpunkte in der Regel gut durch ein lineares Wachstum approximieren lässt (Hancock & Lawrence, 2006), wurden für den Fall, dass die latenten Mittelwerte bzw. die Änderung des Modellfit zwischen longitudinaler CFA und LGM auf eine nichtlineare Entwicklung hinweisen, zusätzliche Analysen unter Berücksichtigung eines quadratischen Wachstumsterms (siehe etwa u-förmige Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Schüle et al., 2017) durchgeführt.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Entwicklungen der Konstrukte über eine zeitlich vergleichbare Studienphase zwischen ALT und NEU (siehe Abbildung 2) mittels Wachstumsmodellen und multiplen Gruppenvergleichen (Kim & Willson, 2014) gegenübergestellt. Analog zu oben wurde auch hier in einem ersten Schritt eine longitudinale CFA einschließlich der Prüfung von longitudinaler Invarianz und Gruppeninvarianz durchgeführt (starke Invarianz wird bestätigt, Ergebnisse werden in Weber (2022) berichtet). Anschließend wurden latente Mittelwerte und Standardabweichungen nach Gruppe und Zeitpunkt berechnet. Schließlich erfolgte die Berechnung der gruppenspezifischen Intercepts und Slopes, die anschließend mittels Wald- χ^2 -Test auf Gleichheit geprüft wurden. Ein signifikanter Testwert würde auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hinweisen.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurden mittels multiplen Gruppenvergleich latente Mittelwertsunterschiede am jeweiligen Studienende (Abbildung 2) in den Blick genommen, die als standardisierte Mittelwertsunterschiede abgebildet werden.

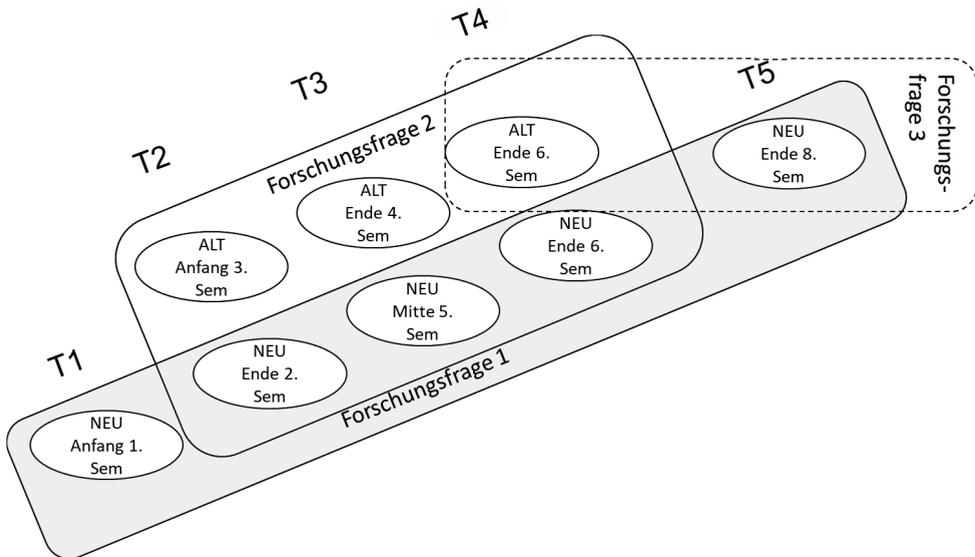


Abbildung 2: Untersuchungsdesign

5. Ergebnisse

5.1 Entwicklung im Bachelorstudium NEU

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Fitindizes (siehe Weber, 2022) weisen im Großen und Ganzen auf eine akzeptable Anpassung hin, wobei der SRMR eher schlecht ausfällt. Im linken Teil der Tabelle finden sich die latenten Mittelwerte und Standardabweichungen. Im rechten Teil der Tabelle sind die Ergebnisse der linearen Wachstumsmodelle abgebildet. Im Bereich der *Einstellungen* zeigt sich, dass traditionelle Sichtweisen des Lernens und Unterrichts im Laufe des Bachelorstudiums ($M_{\text{slope}} = -.12, p < .001$) rückläufig sind, während konstruktivistische Sichtweisen zunehmen ($M_{\text{slope}} = .04, p < .001$). Die nichtsignifikanten Slopevarianzen weisen auf kaum vorhandene Entwicklungsunterschiede hin.

Tabelle 2: Latente Mittelwerte und Ergebnisse der Wachstumsmodelle

	Latente Mittelwerte					Latente Wachstumsmodelle			
	T1	T2	T3	T4	T5	Intercept		Slope	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SE)</i>	<i>Var (SE)</i>	<i>M (SE)</i>	<i>Var (SE)</i>
<i>Einstellungen</i>									
Traditionelle Sichtweise	3.08 (0.36)	3.02 (0.35)	2.81 (0.32)	2.71 (0.37)	2.65 (0.28)	3.09 (0.04)	0.11 (0.03)	-0.12*** (0.01)	0.01 (0.03)
Konstruktivistische Sichtweise	3.66 (0.24)	3.72 (0.23)	3.74 (0.23)	3.80 (0.23)	3.76 (0.30)	3.67 (0.03)	0.03 (0.01)	0.04*** (0.01)	0.01 (0.02)
<i>Selbstwirksamkeit</i>									
TEIP – Individualisierte Unterrichtsgestaltung	4.58 (0.45)	4.49 (0.47)	4.43 (0.46)	4.52 (0.45)	4.61 (0.57)	4.53 (0.04)	0.11 (0.03)	-0.02 (0.02)	0.06 (0.06)
TEIP – Interdisziplinäre Kooperation	3.99 (0.73)	3.89 (0.80)	3.58 (0.98)	3.67 (0.91)	3.49 (1.02)	3.99 (0.08)	0.40 (0.08)	-0.13*** (0.03)	0.06** (0.02)
TEIP – Umgang mit störendem Verhalten	4.67 (0.53)	4.68 (0.53)	4.55 (0.55)	4.52 (0.65)	4.68 (0.68)	4.68 (0.04)	0.16 (0.04)	-0.04* (0.02)	0.01 (0.01)
Lehrkraftsbezogene Selbstwirksamkeit	3.47 (0.36)	3.45 (0.36)	3.36 (0.37)	3.43 (0.41)	3.46 (0.52)	3.46 (0.02)	0.06 (0.02)	-0.02 (0.01)	0.00 (0.00)
<i>Selbstkonzept</i>									
Fach	2.86 (0.36)	2.85 (0.45)	2.94 (0.40)	2.99 (0.43)	2.98 (0.43)	2.84 (0.03)	0.07 (0.02)	0.04*** (0.01)	0.00 (0.00)
Erziehen	3.74 (0.28)	3.68 (0.31)	3.68 (0.33)	3.69 (0.34)	3.70 (0.36)	3.72 (0.02)	0.06 (0.01)	-0.02 (0.01)	0.003* (0.002)
Diagnostizieren	3.11 (0.23)	3.10 (0.25)	3.08 (0.29)	3.09 (0.24)	3.18 (0.30)	3.10 (0.03)	0.03 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.00)
Innovieren	3.30 (0.47)	3.32 (0.40)	3.29 (0.50)	3.33 (0.49)	3.42 (0.46)	3.30 (0.04)	0.15 (0.03)	0.01 (0.01)	0.00 (0.00)
Medien	3.45 (0.52)	3.50 (0.52)	3.57 (0.44)	3.53 (0.52)	3.63 (0.47)	3.46 (0.03)	0.19 (0.03)	0.04*** (0.01)	0.01 (0.01)
Beraten	3.45 (0.32)	3.42 (0.34)	3.39 (0.37)	3.45 (0.40)	3.47 (0.43)	3.44 (0.03)	0.09 (0.02)	-0.01 (0.01)	0.01* (0.00)

Anmerkungen: SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung. Varianzen der Slopes wurde einseitig getestet. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Im Bereich der *Selbstwirksamkeit* lassen sich zwei signifikante Abnahmen feststellen. So sinkt die Selbstwirksamkeit in Hinblick auf die interdisziplinäre Kooperation ($M_{\text{Slope}} = -.13, p < .001$) und auch die Selbstwirksamkeit im Umgang mit störendem Verhalten nimmt im Studienverlauf ab ($M_{\text{Slope}} = -.04, p < .05$). Auffallend ist die hohe und

signifikante Streuung des Slopes der interdisziplinären Kooperation. Folglich gilt, dass, auch wenn im Schnitt eine Abnahme erfolgt, bei einigen Studierenden eine Zunahme zu vermuten ist (unter der Annahme der Normalverteilung gilt, dass rund 16 % eine Zunahme von zumindest Slope = .11 (= $-.13 + \sqrt{.06}$) aufweisen). Des Weiteren weisen insbesondere die Mittelwerte für individualisierte Unterrichtsgestaltung und Umgang mit störendem Verhalten auf einen u-förmigen Verlauf hin, d.h. nach einer Abnahme in der ersten Hälfte des Studiums kommt es zum Ende des Bachelorstudiums hin wieder zu einer Zunahme. Dieser u-förmige Verlauf wird auch durch einen signifikanten negativen linearen Slope (indiv. Unterrichtsgestaltung: $M_{\text{Slope}} = -.14, p < .001$; Umgang mit störendem Verhalten: $M_{\text{Slope}} = -.08, p < .01$) und einen signifikanten positiven quadratischen Slope (indiv. Unterrichtsgestaltung: $M_{\text{Slope}^2} = .04, p < .001$; Umgang mit störendem Verhalten: $M_{\text{Slope}^2} = .02, p < .05$) bestätigt. Schließlich zeigt sich im Bereich der *Selbstkonzepte* eine Zunahme bei fach- ($M_{\text{Slope}} = .04, p < .001$) und bei medienbezogenen Selbstkonzepten ($M_{\text{Slope}} = .04, p < .001$).

5.2 Entwicklungsunterschiede zwischen den Studien ALT und NEU

Die Ergebnisse für die Forschungsfrage 2 sind in Tabelle 3 dargestellt. Abermals finden sich in der linken Hälfte die latenten Mittelwerte und Standardabweichungen, in der rechten Hälfte die Ergebnisse der Wachstumsmodelle. Nachfolgend wird nur auf die Ergebnisse der Wachstumsmodelle eingegangen. Konform mit den vorangegangenen Analysen zeigt sich, dass traditionelle *Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens* im Studienverlauf abnehmen und konstruktivistische Sichtweisen zunehmen. Diese Entwicklung zeigt sich sowohl bei Studierenden des Lehramts ALT als auch des Lehramts NEU. Anzumerken ist, dass traditionelle Sichtweisen bei NEU-Studierenden nach rund einem Jahr signifikant höher ausfallen als bei ALT-Studierenden (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 2.98$ vs. $M_{\text{Alt}} = 2.84$; Differenz: $\chi^2(1) = 4.48, p < .05$), im Studium NEU jedoch ein stärkerer Rückgang zu verzeichnen ist (Slope: $M_{\text{Neu}} = -.20, p < .001$ vs. $M_{\text{Alt}} = -.09, p < .001$; Differenz: $\chi^2(1) = 7.94, p < .01$). Weiters zeigt sich bei beiden Gruppen ein Rückgang der *Selbstwirksamkeit* zur interdisziplinären Kooperation, wobei anzumerken ist, dass bei Studierenden des Lehramts NEU die Werte nach dem ersten Studienjahr signifikant höher lagen (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 3.78$ vs. $M_{\text{Alt}} = 3.60$; Differenz: $\chi^2(1) = 4.97, p < .05$). Im Bereich des Umgangs mit störendem Verhalten zeigt sich ein interessantes Muster. Während NEU-Studierende signifikant höher starteten (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 4.70$ vs. $M_{\text{Alt}} = 4.52$; Differenz: $\chi^2(1) = 9.13, p < .01$), kam es in dieser Gruppe auch zu einer signifikanten Abnahme (Slope: $M_{\text{Neu}} = -.10, p < .01$), während bei ALT-Studierenden eine Zunahme zu verzeichnen war (Slope: $M_{\text{Neu}} = .14, p < .001$; Differenz: $\chi^2(1) = 27.80, p < .001$). Mit Fokus auf die Entwicklung des *Selbstkonzepts* zeigt sich, dass das fachbezogene Selbstkonzept in beiden Gruppen signifikant zunahm. Des Weiteren fällt auf, dass NEU-Studierende in den Bereichen Innovieren (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 3.27$ vs. $M_{\text{Alt}} = 3.14$; Differenz: $\chi^2(1) = 5.61, p < .05$), Medien (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 3.52$ vs. $M_{\text{Alt}} = 3.37$; Differenz: $\chi^2(1) = 7.80, p < .01$) und Beraten (Intercept: $M_{\text{Neu}} = 3.40$ vs. $M_{\text{Alt}} = 3.31$; Differenz: $\chi^2(1) = 4.08, p < .05$) signifikant höhere Werte nach dem ersten Studienjahr auf-

Tabelle 3: Latente Mittelwerte und Ergebnisse der Wachstumsmodelle – Vergleich Studium ALT und Studium NEU

	Latente Mittelwerte				Latente Wachstumsmodelle					
	T2	T3	T4	Intercept Differenz X ² (1)	Var (SE)	M (SE)	M (SE)	Slope Differenz X ² (1)	Var (SE)	
<i>Einstellungen</i>										
Traditionelle Sichtweise	Alt	2.83 (0.42)	2.78 (0.46)	2.65 (0.52)	2.84 (0.05)	4.48*	0.18*** (0.04)	-0.09*** (0.03)	7.94**	0.03 (.023)
	Neu	2.99 (0.41)	2.75 (0.39)	2.63 (0.46)	2.98 (0.05)		0.17*** (0.04)	-0.20*** (0.03)		0.04 (.022)
Konstruktivistische Sichtweise	Alt	3.68 (0.26)	3.70 (0.28)	3.74 (0.25)	3.68 (0.033)	n.s.	0.04** (0.02)	0.03* (0.01)	n.s.	@0.001
	Neu	3.71 (0.24)	3.72 (0.23)	3.78 (0.24)	3.70 (0.02)		0.04* (0.02)	0.04* (0.02)		0.00 (0.01)
<i>Selbstwirksamkeit</i>										
TEIP – Individualisierte Unterrichtsgestaltung	Alt	4.44 (0.47)	4.36 (0.50)	4.55 (0.42)	4.42 (0.05)	n.s.	0.16 (0.07)	0.05 (0.03)	n.s.	0.00 (0.04)
	Neu	4.49 (0.48)	4.49 (0.46)	4.56 (0.47)	4.48 (0.04)		0.10 (0.04)	0.04 (0.03)		@0.001
TEIP – Interdisziplinäre Kooperation	Alt	3.62 (0.70)	3.36 (0.75)	3.45 (0.75)	3.60 (0.07)	4.97*	0.35 (0.11)	-0.10** (0.04)	n.s.	@0.001
	Neu	3.82 (0.76)	3.53 (0.92)	3.64 (0.88)	3.77 (0.07)		0.24 (0.12)	-0.11* (0.05)	n.s.	0.07 (0.08)
TEIP – Umgang mit störendem Verhalten	Alt	4.52 (0.57)	4.64 (0.57)	4.80 (0.53)	4.52 (0.05)	9.13**	0.29*** (0.09)	0.14*** (0.03)	27.80***	0.06 (0.04)
	Neu	4.71 (0.54)	4.58 (0.57)	4.55 (0.67)	4.70 (0.04)		0.15*** (0.04)	-0.09** (0.03)		0.06* (0.03)
Lehrkraftsbezogene Selbstwirksamkeit	Alt	3.49 (0.38)	3.43 (0.38)	3.50 (0.37)	3.48 (0.04)	n.s.	0.10 (0.04)	0.01 (0.02)	n.s.	0.00 (0.02)
	Neu	3.47 (0.39)	3.37 (0.36)	3.44 (0.39)	3.45 (0.03)		0.08 (0.03)	-0.03 (0.02)		0.02 (0.02)
<i>Selbstkonzept</i>										
Fach	Alt	2.93 (0.47)	2.97 (0.44)	3.06 (0.42)	2.93 (0.04)	n.s.	0.19 (0.05)	0.06** (0.02)	n.s.	0.02 (0.02)
	Neu	2.88 (0.47)	2.99 (0.42)	3.03 (0.46)	2.89 (0.04)		0.14 (0.03)	0.08*** (0.02)		@0.001
Erziehen	Alt	3.73 (0.32)	3.75 (0.27)	3.74 (0.29)	3.73 (0.03)	n.s.	0.08 (0.02)	0.01 (0.01)	n.s.	@0.001
	Neu	3.72 (0.29)	3.71 (0.30)	3.74 (0.31)	3.72 (0.02)		0.06 (0.01)	0.01 (0.01)	n.s.	@0.001
Diagnostizieren	Alt	3.05 (0.24)	3.08 (0.18)	3.16 (0.20)	3.04 (0.03)	n.s.	0.03* (0.01)	0.05*** (0.02)	8.67*	0.00 (0.01)
	Neu	3.08 (0.24)	3.06 (0.28)	3.07 (0.23)	3.06 (0.03)		0.03* (0.02)	-0.01 (0.01)		0.01 (0.01)
Innovieren	Alt	3.14 (0.48)	3.20 (0.48)	3.26 (0.49)	3.14 (0.05)	5.61*	0.22*** (0.06)	0.06** (0.02)	4.68*	@0.001
	Neu	3.28 (0.40)	3.24 (0.49)	3.28 (0.48)	3.27 (0.04)		0.16*** (0.03)	-0.01 (0.02)		0.02 (0.02)
Medien	Alt	3.36 (0.58)	3.43 (0.55)	3.44 (0.61)	3.37 (0.05)	7.80**	0.32 (0.05)	0.04 (0.02)	n.s.	@0.001
	Neu	3.50 (0.52)	3.57 (0.43)	3.52 (0.51)	3.52 (0.03)		0.16 (0.04)	0.02 (0.02)	n.s.	@0.001
Beraten	Alt	3.33 (0.38)	3.30 (0.37)	3.44 (0.38)	3.31 (0.04)	4.08*	0.11 (0.03)	0.05** (0.02)	n.s.	0.00 (0.02)
	Neu	3.40 (0.35)	3.39 (0.38)	3.45 (0.41)	3.40 (0.03)		0.08 (0.02)	0.01 (0.02)		@0.001

Anmerkungen: SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung. Varianzen der Slopes wurde einseitig getestet. @0.001 ... wenn sich in Analysen negative Slopevarianzen ergaben, wurde mit der Restriktion Var(Slope) ≥ .001 sichergestellt, dass sich keine unzulässigen (negativen) Varianzschätzer ergaben. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

wiesen, die sich über die nächsten zwei Jahre jedoch nicht mehr signifikant änderten (für Medien gibt es eine Zunahme bis ans Ende des Bachelorstudiums, siehe oben). Bei ALT-Studierenden kommt es hingegen in den Bereichen Beraten und Innovieren zu signifikanten Zunahmen, wobei der Entwicklungsunterschied für Innovieren auch signifikant ausfällt (Slope: $M_{\text{Neu}} = -.01, p > .05$ vs. $M_{\text{Alt}} = .06, p < .01$; Differenz: $\chi^2(1) = 4.68, p < .05$). Ein ähnlicher Entwicklungsunterschied zeigt sich auch beim Diagnostizieren (Slope: $M_{\text{Neu}} = -.01, p > .05$ vs. $M_{\text{Alt}} = .05, p < .001$; Differenz: $\chi^2(1) = 8.67, p < .01$). Da die Gruppe ALT sowohl Studierende des sechssemestrigen PH-Studiums als auch des achtsemestrigen Universitätsstudiums umfasst, wurden zusätzliche Analysen durchgeführt, ob sich diese Subgruppen unterscheiden. Es zeigen sich jedoch weder Unterschiede im Intercept noch im Slope.

5.3 Unterschiede am Ende der Studien ALT und NEU

Schließlich wurde untersucht, ob am Ende des Studiums (d. h. nach vier Jahren im Studium NEU und nach drei Jahren im Studium ALT⁹) Unterschiede in den untersuchten Merkmalen bestehen. Mit der Ausnahme von zwei Merkmalen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (siehe Tab. 4). Studierende des Lehramts NEU vertreten am Ende des Studiums zu einem geringeren Ausmaß traditionelle Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens (Effektstärke $d = -.43, p < .01$) als Studierende des Lehramts ALT. Des Weiteren verfügen sie über ein positiveres Selbstkonzept im Bereich der Medien (Effektstärke $d = .39, p < .01$).

Tabelle 4: Mittelwertsunterschiede zwischen ALT und NEU am Ende des Studiums

	Effektstärke d (SE)
<i>Einstellungen</i>	
Traditionelle Sichtweise	-0.43** (0.19)
Konstruktivistische Sichtweise	0.24 (0.18)
<i>Selbstwirksamkeit</i>	
TEIP – Individualisierte Unterrichtsgestaltung	0.13 (0.20)
TEIP – Interdisziplinäre Kooperation	-0.04 (0.19)
TEIP – Umgang mit störendem Verhalten	-0.20 (0.17)
Lehrkraftsbezogene Selbstwirksamkeit	-0.02 (0.19)
<i>Selbstkonzept</i>	
Fach	-0.15 (0.17)
Erziehen	-0.02 (0.18)
Diagnostizieren	0.02 (0.18)
Innovieren	0.23 (0.17)
Medien	0.39** (0.13)
Beraten	0.06 (0.18)

Anmerkungen: Effektstärke d = standardisierte latente Mittelwertsdifferenz, zur Berechnung der Effektstärke wurde die gepoolte Standardabweichung verwendet. SE = Standardfehler.

9 In der Gruppe ALT wurden nur PH-Studierende berücksichtigt, da nur diese nach 6 Semestern das Bachelorstudium abschlossen.

6. Diskussion und Ausblick

Die Reform der österreichischen Lehrpersonenbildung im Zuge der PädagogInnenbildung NEU hat zweifellos große strukturelle Veränderungen – wie die Reorganisation der Studienstruktur nach dem Bologna-Muster oder die Zusammenführung der schul-typenbezogenen Studienprogramme von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – mit sich gebracht. Aber hat sich durch diese Reform auch etwas an den Lernangeboten für Studierende und an den von ihnen schließlich entwickelten Kompetenzen geändert? In einer solchen Perspektive wird also gefragt, ob durch die neuen Curricula, die ja (zumindest für einen Teil der Studierenden) deutlich umfangreicher sind, die Stärken von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zusammenführen und durch verstärkte Kompetenzorientierung, Modularisierung, Inklusions- und Bildungsorientierung (Braunsteiner et al., 2014) charakterisiert sein sollen, andere oder „bessere“ Lernerfahrungen und Lernergebnisse ermöglicht werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Ausschnitt aus diesem Fragenkomplex in den Blick genommen: Als Indikatoren für erreichbare Lernergebnisse wurden drei Aspekte professioneller Handlungskompetenz, nämlich unterrichtsbezogene Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und berufsbezogenes Selbstkonzept in ihrer Entwicklung im Lehramtsstudium NEU untersucht sowie mit entsprechenden Entwicklungen und Ergebnissen im Lehramtsstudium ALT verglichen.

(1) Wie entwickeln sich unterschiedliche Aspekte professioneller Handlungskompetenz im Verlauf des neuen Bachelorstudiums? In Hinblick auf die erste Fragestellung zeigt sich, dass es zu einer gewünschten Änderung unterrichtbezogener Einstellungen kommt. So nehmen traditionelle Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens (u. a. Lehrkraftzentrierung) im Studienverlauf ab, während konstruktivistische Sichtweisen (Schüler*innenzentrierung) zunehmen. Es zeigt sich auch, dass das fach- und medienbezogene Selbstkonzept im Laufe des Studiums gestärkt wird. Im Gegensatz dazu ist im Bereich der Selbstwirksamkeit (u. a. Umgang mit störendem Verhalten, interdisziplinäre Kooperation) ein Rückgang zu verzeichnen, wobei hier die Ergebnisse auf einen u-förmigen Verlauf hindeuten (d. h. es kommt zu Beginn zu einer Abnahme und gegen Studienende wieder zu einer Zunahme).

Die Studierenden im neuen Lehramtsstudium lernen offenbar als sinnvoll erachtete unterrichtsbezogene Überzeugungen und stärken einzelne – nämlich fach- und medienbezogene – Aspekte ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts. Warum andere wichtige Aspekte des Selbstkonzepts keine gleichsinnige Entwicklung erfahren, könnte als kritische Anfrage an das Curriculum gestellt werden. Jedenfalls weisen deutsche Untersuchungen zur Selbstkonzeptentwicklung im Verlauf von Praxisphasen für alle Teilaspekte auf signifikante Zunahmen hin (Rothland & Straub, 2018; Straub, Kreische & Rothland, 2021). Denkbar wäre, dass diese Zunahmen über die Praxisphase nicht nachhaltig sind, also die Zuwächse im weiteren Verlauf wieder abgebaut werden. Da in der L3-Studie Messungen nicht unmittelbar vor und nach Praxisphasen erfolgten, könnten

solche eher kurzfristigen Effekte verdeckt sein. Ähnliche Befunde finden sich etwa auch bei Kauper (2018).

Die Ergebnisse, die gegen eine (lineare) Zunahme von Aspekten der Selbstwirksamkeit sprechen, sind möglicherweise im Kontext differenzieller Kompetenzerfahrungen (Mastery experiences; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) je nach Studienphase und einer anfänglichen Überschätzung seitens der Studierenden (Müller et al., 2021a) zu sehen. Eingangs hohe Selbstwirksamkeitserwartungen werden nach herausfordernden Praxiserfahrungen nach unten korrigiert, anschließende erfolgreiche Kompetenzerfahrungen fördern die Selbstwirksamkeit. Ein entsprechender u-förmiger Verlauf findet sich auch bei Schüle et al. (2017). Der – auch bei Hecht und Weber (2020)¹⁰ berichtete – Rückgang der Selbstwirksamkeit im Bereich der interdisziplinären Kooperation ist möglicherweise durch ein Fehlen entsprechender Lerngelegenheiten im Studium zu erklären.

(2) Die Studierenden im neuen Lehramtsstudium lernen also etwas, doch wie sind Lernverläufe und Lernergebnisse im Vergleich zum Vorgängerstudium einzuschätzen? Forschungsfrage 2 vergleicht Verläufe der Lernentwicklung zwischen dem alten und dem neuen Studienangebot. Die Analyse zeigt, dass es bei Studierenden des Lehramts NEU zu einem signifikant stärkeren Rückgang der traditionellen Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens kam. Auffallend ist des Weiteren, dass im Bereich der Selbstwirksamkeit (Umgang mit störendem Verhalten) eine gegenläufige Entwicklung vorliegt. Während es in der Gruppe Studium ALT zu einer signifikanten Zunahme kam, ist für die Gruppe Studium NEU ein Rückgang zu verzeichnen. Schließlich zeigen sich im Studium ALT auch vermehrt Zunahmen bei Aspekten des Selbstkonzepts (Beraten, Innovieren, Diagnostizieren), die sich bei Studierenden des Studiums NEU nicht erkennen lassen. Wodurch diese Unterschiede entstehen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Vor dem Hintergrund, dass Zunahmen der Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeit vor allem im Kontext von Lerngelegenheiten in der Praxis zu sehen sind (Rothland & Straub, 2018; Straub et al., 2021; Seifert & Schaper, 2018), könnten unterschiedliche Verortungen von Praxisphasen in den Studien ALT und NEU näher in den Blick genommen werden.

(3) Wie unterscheiden sich nun die Lernergebnisse am Ende des Studiums? Zur Zeit des ersten Studienabschlusses (d.h. nach 8 Semestern im Studium NEU und nach 6 oder mehr Semestern im Studium ALT¹¹) zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Die beiden Ausnahmen fallen jeweils zugunsten der Studierenden des Lehramts NEU aus und betreffen traditionelle unterrichtsbezogene Überzeugungen (geringere Werte bei NEU) und das medienbezogene Selbstkonzept (höhere Werte bei NEU).

Aus der Sicht einer Reform, die die Studiendauer für einen großen Teil der Studierenden verlängerte und eine Reihe curricularer Verbesserungen postulierte, mag es enttäuschend sein, dass Studierende aus dem neuen Konzept in einigen Bereichen

10 Anzumerken ist, dass bei dieser Studie unterschiedliche Samples gepoolt und gemeinsam ausgewertet wurden, wobei auch ein Teil der L3-Daten (Wellen 1 und 2) verwendet wurde.

11 Diese Formulierung ergibt sich aus der – oben dargestellten – unterschiedlichen Länge der beiden Vorgänger-Studienprogramme.

nicht mehr Gewinn als aus dem früheren und kürzeren Studiengang ziehen. Dagegen kann man vielleicht einwenden, dass die Studierenden des Studiengangs NEU tatsächlich noch nicht „am Ende des Studiums“ angelangt sind und – von dieser Ausgangslage – weitere Entwicklungen der professionellen Kompetenzen im Masterstudium erwartbar sind. Auf der anderen Seite sollte sich – wenn diese Ergebnisse sich bestätigen lassen – eine Curriculumrevision durchaus die Frage stellen, welche spezifischen Lernangebote sie den Studierenden für die Entwicklung wichtiger Elemente professioneller Handlungskompetenz, wie Selbstwirksamkeit und verschiedene Aspekte des berufsbezogenen Selbstkonzept, stellt. Hierin zeigt sich auch der Bedarf an weiteren Studien, die konkreter analysieren, was in Angeboten der Lehrer*innenbildung NEU tatsächlich passiert und inwiefern diese Lerngelegenheiten von den Studierenden konkret genutzt werden. Mixed-Methods-Designs, welche quantitativ erhobene Daten aus der L3-Studie mit qualitativem Material triangulieren, würden sich für diese weiterführenden Fragen anbieten.

Eine Beschränkung unserer Studie liegt darin, dass wir hier lediglich einen kleinen Ausschnitt möglicher Lernergebnisse – nämlich unterrichtsbezogene Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und das berufsbezogene Selbstkonzept – untersucht haben. Der Analyse anderer Aspekte professioneller Kompetenz, insbesondere des professionellen Wissens, sollen sich weitere Arbeiten widmen. Eine weitere Limitation der Studie besteht auch darin, dass für die Vergleichsgruppe der Studierenden des Studiums ALT keine Daten für die Studieneingangsphase vorliegen, wodurch nur ein beschränkter Abschnitt des Studiums verglichen werden kann, wie überhaupt die Vergleichbarkeit durch die Verortung und Bedeutung von Praxisphasen eingeschränkt sein kann. Auch ist der geringe Rücklauf bei der 5. Welle des Studiums NEU – die in das erste Corona-Semester fiel – als Einschränkung zu nennen.

Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (2020). *Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Abschlussbericht. Berlin: Ramböll. Zugriff am 27.7.2020 unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/abschlussbericht-2020-2305.html>
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2014). Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 56–76). Münster: Waxmann.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), 34–55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bernholt, A., Kauper, T., Zimmermann, F. & Rösler, L. (2020). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden als Prädiktoren individueller Nutzung und Gestaltung unterrichtsbezogener Lern- und Lehrgelegenheiten beim Übergang in die Praxis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 212–227.

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2021). Webpage Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zugriff am 17.1.2022 unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/programm_node.html;jsessionid=1E09A35540E4ED071AAF4217F0046822.live091
- BMBWF (o. J.). *Pädagog*innenbildung Neu*. Zugriff am 17.1.2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Braunsteiner, M.-L., Soukup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Schulz-Kolland, R. & Weitlaner, R. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 66–84). New York: Routledge.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eder, F. (2022). Forschungen zur PädagogInnenbildung NEU . In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 21–34). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hancock, G. R., Kuo, W. L. & Lawrence, F. R. (2001). An illustration of second-order latent growth models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 470–489.
- Hancock, G. R. & Lawrence, F. R. (2006). Using latent growth models to evaluate longitudinal change. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural equation modeling: A second course* (S. 171–196). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–245). Münster: Waxmann.
- Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Helmke, A., Rindermann, H. & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 145–158). Göttingen: Hogrefe.
- Kauper, T., Bernholt, A. & Bauer, J. (2018). Zur Entwicklung professioneller Haltungen bei Studierenden des Grundschullehramts im Kontext heterogener Studienstrukturen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 231–251.
- Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288.
- Kemethofer, D., Altrichter, H. & Weber, C. (2022). Schulbezogene professionelle Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 172(3–4), 236–243.
- Kim, E. S. & Willson, V. L. (2014). Testing measurement invariance across groups in longitudinal data: Multigroup second-order latent growth model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(4), 566–576.

- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106.
- Klemenz, S., König, J. & Schaper, N. (2019). Learning opportunities in teacher education and proficiency levels in general pedagogical knowledge: New insights into the accountability of teacher education programs. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 221–249.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Zugriff am 23.5.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW): Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. & Klemenz, S. (2016). Comparing the change of teaching motivations among preservice teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do in-school learning opportunities matter? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 91–103.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- Kucher, V. & Rulofs, M. (2018). Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1(1), 147–157.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Leiner, D. J. (2019). SoSci survey (version 3.2) [computer software]. München: SoSci Survey GmbH.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg), *International handbook on research on teachers' beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Little, T. D., Preacher, K. J., Selig, J. P. & Card, N. A. (2007). New developments in latent variable panel analyses of longitudinal data. *International journal of behavioral development*, 31(4), 357–365.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Bock, A., Müller, F. H. & Thomas, A. E. (2021). Drei Wege zum Lehramt. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 235–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Menge, C. & Schaeper, H. (2018). Berufliche Selbstregulation von Lehrkräften. Überprüfung eines Kurzinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1489–1513.
- Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krai-

- ner, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen (in) der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 130–143). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Müller, F. H., Weißenbacher, B., Koschmieder, C. & Mayr, J. (2021a). Wer wird in den nächsten Jahren Lehrerin oder Lehrer? In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 203–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, F. H., Koschmieder, C. & Krammer, G. (2021b). *Der frühe Zweifel: Personen- und studienbezogene Bedingungen der Studienzufriedenheit und des Dropouts zu Beginn des Lehramtsstudiums*. Vortrag im Rahmen der Sektionstagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) „Einstiege, Umstiege, Aufstiege“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Linz, am 26.2.2021.
- OECD (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Prenzel, M. (2019). Warum eine neue Pädagog*innenbildung? Die Sicht der Bildungsforschung. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung* (S. 18–32). Heiligenkreuz: Be&Be-Verlag.
- QSR [Qualitätssicherungsrat] (2014). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe*. Zugriff am 13.3.2020 unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140610-133004-Basisinformationen_mit_besonderem_Fokus_auf_die_Studienarchitektur_der_allgemeinbildenden_Sekundarstufe_QSR_Maerz_2014.pdf
- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Forschendes Lernen im Kontext der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 171(5–6), 436–444.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The decade ahead. Applications and contexts of motivation and achievement* (S. 139–173). Bingley: Emerald.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 135–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23–74.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- Schüle, C., Besa, K. S., Schriek, J. & Arnold, K. H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

- Straub, S., Kreische, T. & Rothland, M. (2021). Die differentielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–24.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal for Educational Research*, 10(2), 3–33.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 18, 18–223.
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierenerleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L³). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Weber, C. (2022). *Zusatzergebnisse zum Beitrag „Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender?“*. Zugriff am 23.05.2022. Verfügbar unter <https://www.jku.at/linz-school-of-education/forschung/bildungsforschung/kompetenzentwicklung-und-studierenerleben-in-der-ausbildung-von-lehrpersonen/>
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 299–315). Münster: Waxmann UTB.

Aufstieg durch Umstieg?

Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen

Zusammenfassung

An die Fortbildung von Lehrpersonen bestehen große Erwartungen, dennoch gibt es bis dato wenig Forschung zu jenen Personen, die diese Fortbildungen durchführen. Daher soll dieser Beitrag die Perspektive der Lehrerfortbildner*innen beleuchten, welche in einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt an vier Pädagogischen Hochschulen erhoben wurde. Die 14 Interviewpartner*innen wurden unter Berücksichtigung größtmöglicher Heterogenität ausgewählt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Bezug auf die Motive und Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen sowie das Rollenverständnis und eventuelle Rollenkonflikte. Dabei zeigt sich, dass das zentrale Motiv für die Aufnahme der Tätigkeit darin besteht, durch die Weitergabe von Wissen an andere wirksam zu sein. Für die Entwicklung in der Rolle als Fortbildner*in bedarf es adäquater Rahmenbedingungen durch die Institution, um den Anforderungen des Feldes gerecht werden zu können. Fortbildner*innen beschreiben ihre Rolle als Begleiter*innen, Coaches und Motivator*innen. Für den gelungenen Umstieg in die Funktion als Fortbildner*innen braucht es Strukturen, die Personal-, Team- und Formatentwicklung fördern.

Schlüsselwörter: Lehrer*innenfortbildung, Professionalisierung, Motive, Entwicklungsaufgaben, Rolle

Abstract

There are great expectations of in-service teacher training, although there has been little research of the understanding of people who conduct such trainings. Therefore, this article will shed light on the perspective of in-service teacher trainers, which was collected in a qualitative-empirical research project at four university colleges for teacher education teacher training colleges. The 14 interview partners were selected considering the greatest possible heterogeneity in mind. The evaluation was carried out by means of qualitative content analysis with regard to the motives and developmental tasks of continuing education teachers as well as their understanding of their roles and possible role conflicts. The results show that the central motive for taking up the activity is to be effective by passing on knowledge to others. In order to develop in the role of an in-service teacher trainer, the institution needs adequate framework conditions to be able to meet the demands of the field. In-service teacher trainers describe their role as guides, coaches and motivators. For a successful transition to the role of in-service teacher trainer, the university colleges for teacher education need to promote the development of staff, team and formats.

Keywords: In-service teacher training, professionalisation, motives, developmental tasks, role

1. Ausgangslage

Wenn es um die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen geht, wird der Bereich der Fortbildung oft nicht stark genug wahrgenommen. Im Gegensatz zur Ausbildung und der Induktionsphase erhält die zeitlich am längsten währende Phase der

Fortbildung von Lehrpersonen, die als dritte Phase parallel zu deren Tätigkeit im Schuldienst erfolgt, wenig Aufmerksamkeit. Dabei steht wohl außer Frage, dass selbst ein umfassendes, nunmehr auf Bachelor- und Masterstudium erweitertes Curriculum samt Mentoring beim Berufseinstieg nicht für die unabsehbaren Entwicklungen von bis zu vier Jahrzehnten im Berufsfeld vorzubereiten vermag. Vielmehr bedarf es laufender Inputs hinsichtlich fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, fachdidaktischer Neuerungen, diversitätssensibler Gebote, digitaler und technischer Innovationen, organisatorischer Änderungen oder auch zur individuellen professionellen Entwicklung von Lehrpersonen. Diese Notwendigkeit von Professionalisierungsprozessen im komplexen und dynamischen Umfeld von Schule zeigt sich etwa durch die

zunehmende Einbettung des Schullebens in erweiterte Bildungskontexte, die den fachgebundenen Unterricht längst auch überschreiten, das Gestalten der Lernprozesse für und mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft, sozialräumliche Ansätze, die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern, die Einbeziehung der Eltern und nicht zuletzt die Berücksichtigung der Potenziale der digitalen Welt. (Deutsche Kultusministerkonferenz, 2020, S. 2)

Im Nationalen Bildungsbericht für Österreich sowie in den Ausführungen zum österreichischen Teil der TALIS-Studie 2018, der internationalen Vergleichsstudie zu den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften, finden sich Aufforderungen, das Feld der Lehrer*innenfortbildung näher zu untersuchen (vgl. Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbar & Soukup-Altrichter, 2019, S. 132; Schmich, Lindemann & Gurtner-Reinthal, 2019, S. 39–52). Während es zur ersten Phase der Professionalisierung von Lehrkräften vergleichsweise großes, durch Studien gesichertes Wissen gibt, spricht Murray (2015) von Fortbildner*innen als „*hidden profession*“. Müller et al. (2019) betonen zudem die Komplexität der Aufgaben als Lehrerfortbildner*in und plädieren daher für die stärkere Beachtung und Beforschung dieser Berufsgruppe. Denn bisher ist offen, wer Fortbildung durchführt und wer diese Personen sind, die Expertise in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und Prozessbegleitung (vgl. Katschnig, Auferbauer, Prorok & Wanitschek, 2020, S. 513) in sich vereinen sollen. Neben der Weiterbildung kommt der Lehrer*innenfortbildung eine zentrale Rolle als Unterstützungselement in der Professionalisierung zu (vgl. Vigerske, 2017, S. 15f.). Die Fortbildner*innen selbst müssen dabei verschiedenen Aufgaben gerecht werden: Einerseits müssen sie wissenschaftliche Expertise einbringen, um forschungsgeleitete Lehre anbieten zu können, und andererseits die Fähigkeit haben, Veranstaltungen so zu gestalten, dass Lehrer*innen diese als hilfreich für ihre Praxis empfinden. Obwohl hinsichtlich der Fortbildung von Lehrer*innen große Erwartungen bestehen, gibt es bislang wenig Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis und den Entwicklungsprozessen jener Personen, die diese Fortbildungen durchführen. Zudem zeigt sich auch, dass die Pädagogischen Hochschulen als quasi regionale Monopolistinnen im Anbieten von Fortbildung sehr heterogenes Personal in Hinblick auf Ausbildung, Zuständigkeitsbereich, Erfahrung und Anstellungsverhältnis einsetzen. Dies kann ihr Stammpersonal, mitverwendete Lehrkräfte aus dem Schuldienst, aber auch externe Träger*innen von Expertise umfassen – damit sind es zwar oftmals, aber keineswegs zwingend, Personen, die selbst ein Lehramtsstudium ab-

solviert haben und eigene Unterrichtserfahrung mitbringen (vgl. Katschnig et al., 2020). In unserem Forschungsprojekt soll daher drei leitenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- Welche Motive haben Lehrende der Fortbildung für ihre Tätigkeit?
- Welchen Entwicklungsaufgaben müssen Lehrende in der Fortbildung gerecht werden?
- Welches Verständnis ihrer professionellen Rolle haben Lehrende der Fortbildung?

2. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden soll die professionelle Entwicklung von Fortbildner*innen ausgehend von Motiven für die Ergreifung der Tätigkeit, über die dafür nötigen Entwicklungsaufgaben bis hin zur Ausformung der professionellen Rolle als Fortbildner*in mit theoretischen Bezügen dargestellt werden.

2.1 Motive, als Fortbildner*in tätig zu werden

Will man die Motivation von Menschen für eine Tätigkeit verstehen, so muss man sich mit deren Motiven auseinandersetzen. Denn, wenn sich ein Mensch im Zustand der Motivation befindet, so ist immer ein Motiv wirksam (vgl. Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2007, S. 459).

Was versteht man unter Motiven? Kuhl (2010, S. 28) definiert sie als „überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, die die Motivation beeinflussen, bestimmte Anreizbereiche wie Leistung, Anschluss (Beziehungen) oder Macht (Durchsetzen) aufzusuchen“. Unter Motiv wird dabei nicht eine isolierte Einzelheit verstanden, sondern ein „ganzes Muster von Einzelheiten, welches das Handeln bzw. das Erleben prägt“ (ebd., S. 258). Am stärksten beforscht sind das Leistungs-, Macht- und Beziehungsmotiv, gefolgt vom Freiheitsmotiv.

Kuhl ordnet die Motive den Kategorien „Haben“ und „Sein“ zu. Unter „Haben“ subsumiert er Macht und Leistung, weil es sich bei ihnen um Bedürfnisse handelt, die auf Erreichen („Haben“ wollen) gerichtet sind. Beziehung und Freiheit hingegen richten sich stärker am eigenen Erleben („Sein“) aus (Kuhl, 2010, S. 276).

Auf Basis dieser individuellen Motivation, als Fortbildner*in tätig zu werden, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den dafür notwendigen Entwicklungsaufgaben.

2.2 Entwicklungsaufgaben als dynamisches Konzept der Sozialisation

Entwicklungsaufgaben sind ein klassisches Konzept der Sozialisation. Das Konzept der Developmental Tasks von Havighurst (1948) geht davon aus, dass Menschen wiederholt im Laufe ihres Lebens alters- beziehungsweise lebensphasenspezifische Herausforderungen bewältigen müssen. Laut Dreher (2015, S. 10) bestehen diese Entwicklungs-

aufgaben aus der Überlagerung spezifischer Veränderungen, die biologische, kognitive, emotionale sowie aktionale Anteile haben können. Diese Veränderungsprozesse können zudem auch durch die Art ihrer Verursachung (internal bzw. external), ihre zeitliche Erstreckung (lange bzw. kurz andauernde Prozesse) und den Grad des Bewusstseins über den Entwicklungsprozess unterschieden werden. Ob und wie diese Herausforderungen bewältigt werden können, ist abhängig von zahlreichen Faktoren wie etwa der Physis und Gesundheit sowie der sozialen, ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen. Zudem findet die jeweilige individuelle Entwicklung im Fluss sich verändernder gesamtgesellschaftlich determinierter Rahmenbedingungen statt. Der Diskurs zu den Entwicklungsaufgaben ist stark durch die zahlreichen Bezugnahmen auf die Anforderungen im Jugendalter geprägt (etwa: Ecarius, Eulenbach, Fuchs & Walgenbach, 2011; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Darüber hinaus gibt es aber auch Überlegungen zu Entwicklungsaufgaben, die sich bei der Übernahme der Rolle als Lehrer*in (Hericks, 2006; 2009) beziehungsweise beim Einstieg als Hochschullehrperson an tertiären Bildungseinrichtungen (Kopp-Sixt, 2014) als „unhintergebar“ stellen, damit es zu einer „Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität“ (Hericks, 2006, S. 60) kommen kann. Diese Konzepte umfassen jeweils vier Bereiche, die durch einen Begriff (Hericks) oder ein Begriffspaar (Kopp-Sixt, 2014) beschlagwortet werden. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung dieser beiden Konzepte für die Aufgabe als Fortbildner*in von Lehrpersonen findet sich bei Auferbauer, Katschnig, Wanitschek und Prorok (2021):

Tabelle 1: Darstellung der Konzeptionen von Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen

Hericks (2006)	Hericks (2009)	Kopp-Sixt (2014)	Auferbauer et al. (2021)
Bezogen auf: <i>Lehrer*innen</i>	<i>Lehrer*innen</i>	<i>Hochschullehrer*innen</i>	<i>Fortbildner*innen</i>
Kompetenz	Rollenfindung	Kompetenz & Expertise	Rollenfindung & Expertise
Vermittlung	Vermittlung	Vermittlung & Lehre	Forschung & Vermittlung
Anerkennung	Anerkennung	Anerkennung & Reflexion	Anerkennung & Reflexion
Institution	Kooperation	Institution & Organisation	Institution & Kooperation

Als besonders herausfordernd stellt sich hierbei die Ausformung einer professionellen Rolle als Fortbildner*in dar, die eine gesonderte Betrachtung erfordert.

2.3 Das Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen

Die Rolle der in der Lehrer*innenfortbildung tätigen Personen ist nicht definiert. Im Englischen werden sie als „In-service-Teachers“ bezeichnet, im deutschsprachigen Raum gibt es keinen eigenen Berufsverband. Bis heute besteht zudem wenig Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis jener Personen, die diese Fortbildungen durchführen (vgl. Müller et al., 2019). Der fehlende Status zeigt sich in einer nicht etablierten Verankerung des Berufs (Boyd, Harris & Murray, 2011; Murray, 2014). Dennoch ist es wichtig, professionelle Identität zu entwickeln, wie es die Europäische Kommission bereits 2013 treffend bezeichnet:

In any profession, the issue of professional identity is important. The collective sense of self helps the group to shape the common aims, values and philosophy. Professional identity is also closely linked to the issue of quality, for it is the professional group as a whole that determines what standards should apply to its members. (European Commission, 2013, S. 8)

Eine Erhöhung der Anforderungen an Qualität und formale Qualifikation von Lehrerfortbildner*innen kann folgend zu einer umfassenderen Verbesserung der Bildung führen (vgl. Europäische Kommission, 2010).

Lipowsky und Rzejak (2012; 2015) sprechen im Kontext von Lehrer*innenfortbildung von einem „Rollentausch“ der Lehrperson zur*um Lehrerfortbildner*in. Dieser muss gelingen, damit die Teilnehmenden von der Fortbildung profitieren können. Lipowsky und Rzejak (2021, S. 12) entwickelten zudem jüngst einen Leitfaden für Fortbildungen, wobei auch insbesondere die Rolle der Fortbildner*innen angesprochen wird: „Beispielsweise geht es um das Verständnis der eigenen Rolle als Fortbildnerin oder als Fortbildner sowie um Überzeugungen und Vorstellungen zum Lernen von Lehrkräften und zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Unterricht“.

Zur Erforschung dieser Perspektive von Lehrenden in der Fortbildung schlossen sich ausgehend von einer Initiative der Rektorate der Pädagogischen Hochschulen (PHen) im Herbst 2017 Wissenschaftler*innen von mehreren PHen in Österreich (PH Steiermark, KPH Wien/Krems, PH OÖ, HAUP) zusammen.

3. Empirische Studie

Mittels qualitativ-empirischem Forschungszugang in Form von Interviews mit Lehrerfortbildner*innen sollen Fortbildner*innen explorativ zu ihren Motiven, Entwicklungsaufgaben sowie ihrem professionellen Rollenverständnis befragt werden. Für diese Studie wurden etwa einstündige, halbstrukturierte Interviews im Einzelsetting geführt. Dafür entwickelte das Forschungsteam auf Grundlage veröffentlichter empirischer Forschungsbefunde und theoretischer Überlegungen einen Leitfaden. Dieser beinhaltete die oben angeführten Ebenen sowie Einstiegsfragen und erzählgenerierende Fragen. Der Zugang zur Stichprobe erfolgte anhand ausgewählter und relevanter Merk-

male (Geschlecht, Dienstalter, Beschäftigungsstatus, Zielgruppe) durch die Projektmitglieder an den vier beteiligten PHs. Die Durchführung der Interviews mit 14 Lehrerfortbildner*innen aus Österreich erfolgte im Jahr 2019 in wechselseitigen Besuchen der beteiligten Forschenden zur Erreichung von größtmöglicher Objektivität und Unvoreingenommenheit. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) – je nach Forschungsfrage unter Anwendung von induktiver und deduktiver Kategorienbildung – mit dem Programm MaxQDA ausgewertet. Für die Auswertung wurden Validierungsschleifen im Team der Forscher*innen unter Beiziehung von critical friends aus dem eigenen Arbeitsbereich vorgenommen.

Die Stichprobe besteht aus acht Frauen, fünf Männern und einer Person mit non-binärer Geschlechtsidentität. Das Dienstalter war in drei Kategorien gestaffelt (geringe Erfahrung: drei Personen, mittlere Erfahrung: sechs Personen, große Erfahrung: fünf Personen). Es wurde zudem darauf geachtet, Interviewpersonen mit unterschiedlichem Beschäftigungsstatus zu beforschen: sieben Personen als Stammpersonal mit Dienstverhältnis an einer PH, fünf mitverwendete Lehrende aus dem Schuldienst mit zusätzlicher Anstellung an einer PH sowie zwei externe Lehrende. Die Befragten unterscheiden sich auch nach den Zielgruppen ihrer Teilnehmer*innen in Generalist*innen (dies sind fünf Personen, die Fortbildungen für unterschiedliche Schultypen anbieten), Allgemeinbildner*innen (dies sind vier Personen, die Pflichtschullehrer*innen und AHS-Lehrer*innen fortbilden) sowie Berufsbildner*innen (dies sind fünf Personen, die auf das berufsbildende Schulwesen fokussieren).

4. Ergebnisse

Nachfolgend sollen die Ergebnisse für die Motive, Entwicklungsaufgaben und Rollengestaltung als Fortbildner*in dargestellt werden.

4.1 Motive für die Tätigkeit als Fortbildner*in

Angelehnt an die vier Motivklassen nach Kuhl (2010) wurden die Interviews nach verbal vermittelten Erfahrungen durchsucht, um auf einer allgemeinen Ebene die Motive der interviewten Fortbildner*innen sichtbar zu machen. Die Ergebnisse sind im folgenden Kategorienschema zusammengefasst.

Tabelle 2: Entwickelte Kategorien zu Motiven

	Haben	Sein
	<i>Macht</i>	<i>Beziehung/Begegnung durch</i>
Auf die*den anderen gerichtet	Einfluss durch – wirksam sein – überzeugen – weitergeben von Wissen/Er-fahrung/Ideen – helfen	– alle miteinbeziehen – zusammenarbeiten – wertschätzen
	<i>Leistung</i>	<i>Freiheit und Selbstbestimmung durch</i>
Auf sich selbst gerichtet	Erfolg durch – sich bilden – sich austauschen – sich Herausforderungen stellen	– sich öffnen – sich verändern – Spaß haben

Am häufigsten wurden Begriffe, die auf das Machtmotiv schließen lassen, gefunden. In diesem Bereich werden besonders oft Aspekte des Wirksam-Seins angesprochen:

Diese, diese Liebe zur Wirksamkeit, also das ist glaube ich so etwas, was sich in meiner Biografie auch ganz stark geändert hat. Ahm oder irgendwann in einem gewissen Alter einfach sichtbar wird, dass man sich denkt, ah die Lebenszeit ist begrenzt ahm. Was tue ich und wie werde ich wirksam und wo werde ich am besten wirksam, ja. (B 40)

Ebenso prägend ist das Leistungsmotiv, nach dem Erfolg als Fortbildner*in über die eigene Entwicklung und das eigene (Fach-)Wissen hergestellt werden muss: „*Aber ja, schon gut umso breiter das Wissen ist, umso mehr kann man dann auch einfließen lassen, wenn man merkt, hier braucht es das einfach.*“ (I 131)

Unter dem Beziehungsmotiv finden sich Äußerungen zu Begegnung, Kooperation und Wertschätzung, die die Grundlage sein können, um als Fortbildner*in aktiv zu werden: „*Und dass sich das einfach total schön ergänzt hat. Und ein schönes Miteinander geworden ist. [...] Also ich war früher vielleicht mehr ein Einzelkämpfer. Und bin jetzt sicher mehr im Team unterwegs.*“ (J 58)

Unter dem Freiheitsmotiv finden sich vereinzelt Äußerungen, wonach die Motivation für die Tätigkeit als Fortbildner*in in der Veränderung und Freude an neuer Erfahrung liegt. Die Motivation liegt hier in der persönlichen Weiterentwicklung aus der Funktion als Lehrer*in heraus. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der monetäre Aspekt lediglich einmal als Motiv angesprochen wurde (vgl. dazu Prorok, Wanitschek, Auferbauer & Katschnig, 2021).

4.2 Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen

Die vier identifizierten Bereiche der Entwicklungsaufgaben für Fortbildner*innen sollen hier kurz nachfolgend expliziert und eingeordnet werden.

4.2.1 Rollenfindung und Expertise als Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen

Für die Einfeldung in die Rolle als Fortbildner*in bedarf es adäquater Rahmenbedingungen durch die Institution, um sich inhaltlich (weiter-)entwickeln und mit anderen Fortbildner*innen austauschen zu können (Strauch et al., 2019; Wanitschek, Katschnig, Auferbauer & Prorok, 2020). Die Aussagen der Befragten legen nahe, dass es zudem „Systemkompetenz“ (B 350), also eine hohe Kenntnis des Feldes Schule braucht, um in der Fortbildung von Lehrpersonen bestehen zu können. Allerdings gibt es auch vereinzelte Aussagen, wonach eine Außenperspektive sehr hilfreich sei – auch um etwa „produktive Verstörungen“ (B 152) leisten zu können. Diese Ambivalenz deckt sich mit dem Befund von Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer und Nieskens (2015) und Schratz (2015) zu Lehrenden in der Lehramtsausbildung. Die vielfache Betonung der hohen notwendigen intrinsischen Motivation in diesem Feld zeugt einerseits von den vielfältigen und als hoch erachteten Herausforderungen, die das Arbeitsfeld Fortbildung mit sich bringt; zum anderen stellt dieser Bereich für Lehrpersonen eine der in unserem Bildungssystem knapp bemessenen Möglichkeiten einer individuellen beruflichen Weiterentwicklung dar (Richter, Lazarides & Richter, 2021).

4.2.2 Forschung & Vermittlung als Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen

Die Inhalte der Fortbildung sollen den aktuellen Erkenntnissen der Forschung Rechnung tragen. Idealerweise sind Fortbildner*innen in die Forschung selbst eingebunden oder können deren Ergebnisse zumindest bewerten, einordnen und vermitteln. Diese Wichtigkeit von (eigener) Forschung wird nur von einzelnen Befragten hervorgehoben, während die Fähigkeit einer gekonnten Vermittlung von allen Befragten als zentral erachtet wird. In den Ausführungen der Befragten zeigen sich drei Aspekte, die für das Gelingen von Fortbildung relevant sind: Persönliche Eigenschaften der Fortbildner*innen, Praxistransfer und Gruppendynamik. Zudem muss das didaktische Format auch immer mit dem Inhalt in Einklang stehen: Es geht nicht „wenn einer zwei Stunden referiert, wie wichtig Bewegung ist und die Leute sitzen zwei Stunden“ (E 456). Zudem wird der Aspekt, konstruktiv mit Gruppen arbeiten zu können, von mehreren Befragten betont: Fortbildner*innen brauchen die Methodenkompetenz, um „Leute zusammenzubringen und das Potenzial aus der Gruppe zu holen“ (J 132), indem man sie „ins gemeinsame Tun und Entwickeln“ bringt (B 350).

4.2.3 Anerkennung & Reflexion als Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen

Hinsichtlich der Anerkennung und Reflexion zeigen sich in unseren Ergebnissen drei Stränge: Bereitschaft zum wechselseitigen Lernen, Kritikfähigkeit und Abgrenzungsfähigkeit. Neben den personalen Eigenschaften, derer es dafür bedarf, braucht es auch eine grundsätzlich wertschätzende Einstellung gegenüber Lehrpersonen und ihrer Tä-

tigkeit (Lipowsky & Rzejak, 2021): Es dürfe trotz des zu vermutenden Wissens- und/oder Erfahrungsüberhangs kein Gefälle hin zu den Teilnehmer*innen entstehen (C 187). Ein konstruktiver Umgang mit Kritik trägt zur persönlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung bei, zudem ist die Abgrenzung bei frustrierenden Episoden, im Umgang mit Widerständen, mangelnden Rückmeldungen und allfälligen Projektionen nötig. Aus dem folgenden (Negativ-)Beispiel wird deutlich, dass mangelnde Reflexionsfähigkeit und Empathie Garantien für das völlige Scheitern einer Fortbildung sind, selbst wenn sie von inhaltlich kompetenten Personen geleitet wird: *„Wenn ich mir manchmal Fortbildungen anschau, wo da einer vorne steht und außer gut nur gut ist und wie toll er nicht ist und was er nicht alles kann, denke ich mir: Die [Teilnehmer*innen] gehen leer raus, leerer als sie reingekommen sind.“* (H 228)

4.2.4 Institution & Kooperation als Entwicklungsaufgaben von Fortbildner*innen

Die Befragten beschreiben den wahrgenommenen Unterstützungsbedarf, den die Institution leisten muss, um sich als Fortbildner*in optimal entwickeln zu können und Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten, auf drei Ebenen: *Personalentwicklung, Team- und Organisationsentwicklung* sowie *Formatentwicklung*. Allfällige Probleme in der Tätigkeit von Fortbildner*innen sollten zudem nicht individualisiert werden, da für Professionalisierungsprozesse Einzelner die jeweilige Institution (hier: die Pädagogische Hochschule) nicht aus der Pflicht entlassen werden dürfen, wenn es darum geht, gute Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Entwicklung gelingen kann. Personal- sowie Teamentwicklungsprozesse sind im Kontext Fortbildung jedoch herausfordernd zu initiieren, da die Zielgruppe neben Stammpersonal der Hochschulen auch externe Lehrbeauftragte und mitverwendete Lehrer*innen aufweist. Diese Heterogenität hat sicherlich viele inhaltliche Vorteile (etwa hinsichtlich der Möglichkeiten für Innovation), gleichzeitig wird dadurch die Chance zur *Kooperation* wohl nicht begünstigt. Mögliche *Train-the-Trainer*-Formate sollten jedenfalls so gestaltet sein, dass sie möglichst viele Aspekte aus den Bereichen Personalentwicklung, Team-, Organisations- und Formatentwicklung kombinieren. Dabei soll bewusst auf experimentelle Formate und die Erschließung neuer Methoden sowie Online-Settings geachtet werden und das gemeinsame Lernen inklusive einer reifen Fehlerkultur im Vordergrund stehen. Als Richtschnur kann dafür immer auf die klare Formel für gelungene Fortbildung eines Befragten zurückgegriffen werden: *„Am Ende des Tages geht es immer um eine ausreichend gute Expertise und darum, eine Begeisterung entfachen zu können.“* (M 305)

4.3 Die professionelle Rolle von Fortbildner*innen

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen wurde erforscht, welches Verständnis Lehrerfortbildner*innen der beteiligten Hochschulen von ihrer professionellen Rolle haben. In der offenen Kodierung des Interviewmaterials wurden folgende Kategorien abgeleitet:

Tabelle 3: Entwickelte Kategorien zu Rollenverständnis und Rollenkonflikt von Fortbildner*innen

Rollenverständnis	Rollenkonflikt
- Coach/Begleiter*innen/Motivator*innen/ Moderator*innen	- Konflikt Schulleitung vs. Lehrerfortbildner*innen
- Expert*innen/Wissensvermittler*innen	- Neid der Kolleg*innen
- Vertreter*innen der PH	- Konflikt Lehrer*innen vs. Fortbildner*in
- Außenperspektive	- Konflikt PH-konform vs. eigene Meinung, Ressourcen, Inhalte
- Mehrere Rollen	- Keine Rollenkonflikte wahrgenommen

Die Ergebnisse dieser Bereiche, die im folgenden Kapitel dargestellt werden, beziehen sich einerseits auf das Rollenverständnis der Lehrerfortbildner*innen und andererseits auf Rollenkonflikte, welche bei einigen Befragten mit der Tätigkeit als Lehrerfortbildner*in einhergehen.

4.3.1 Rollenverständnis von Fortbildner*innen

Wie Tabelle 3 zeigt, konnten fünf Subkategorien zum Rollenverständnis gebildet werden: Die Daten zeigen auf, dass sich Befragte vor allem vermehrt als *Begleiter*innen und Coaches* von Lernprozessen sehen: „[...] *Ich sehe mich als Begleitung, als Motivator auch, als Wissensvermittler, als Coach, als Vorbild. Ganz oft als Vorbild, ja. Und so als Mentor ein bisschen*“ (K 105). Viele Befragte sehen sich als *Expert*innen* (A 144). Vor allem die Befragten, die fix an einer PH angestellt sind, das Stammpersonal, haben ihre Rolle als *Dienstleister*innen* und *Vertreter*innen* der Pädagogischen Hochschule im Blick. Darüber hinaus sprach die Hälfte der befragten Lehrerfortbildner*innen auch von der Ein- bzw. Übernahme mehrerer Rollen: „*Also ich sehe mich da so als Zwischen-ding, zwischen der kompletten Praktikerin und der harten Forscherin.*“ (C 39) Auch als *Repräsentant*innen* einer Außenperspektive im Sinne von „[...] *Impulsgeber, aus einer anderen Welt kommend [...]*“ (C 152) sprachen vor allem die externen Kolleg*innen an, die nicht aus dem Schulbereich kommen bzw. derzeit nicht in der Schule tätig sind. Der Bezug zur Praxis, zum Geschehen in der Schule selbst wird als wesentlich für Fortbildner*innen von Lehrpersonen erachtet (J 34).

4.3.2 Rollenkonflikte von Fortbildner*innen

Was Rollenkonflikte betrifft, so konnten auch hier fünf Subkategorien gefunden werden. Hier finden sich vor allem Aussagen der Lehrer*innen, die mitverwendet sind, d. h. Lehrer*innen, die fix an einer Schule unterrichten (halbe Lehrverpflichtung) und bis zu zehn Werteinheiten an einer Pädagogischen Hochschule arbeiten. Diese haben zwei vorgesetzte Instanzen (Schule und PH), deren Erwartungen sie täglich in Passung bringen müssen:

Also, die Schulleitung hat mir, wörtlich auch gesagt: „Das ist Ihr Privatvergnügen und wir sind die Stammschule und wenn es zu Terminkollisionen kommt, sind wir immer die Ersten und das muss Ihnen klar sein!“, ja. Also ich bin in ständigen Balanceakten, ich muss ganz viel jonglieren. (F 257)

Dies trifft auch für viele organisatorische und terminliche Herausforderungen zu. Einige dieser mitverwendeten Lehrerfortbildner*innen erwähnen hier zusätzlich den Machtkonflikt entlang von Hierarchieebenen, was sich in folgender Aussage gut widerspiegelt:

Wo die Schulleitung auch sagt: ‚Das ist dein Platz ja und du bist kleiner als du vielleicht glaubst, das du bist. Ja, du magst vielleicht Schulleitungen coachen, aber ich sage dir was du zu tun hast.‘ Also es gibt schon so Machtgeschichten auch da. (F 279)

Des Weiteren spüren sie oft den Neid von Kolleg*innen:

Sie wissen, dass ich an der PH bin und und ich habe das schon gespürt, das war mir eh bewusst, dass da, dass ich relativ viel Missgunst und Neid ernten werde. [...] Also ich merke jetzt so, dass ich so oft süffisante Bemerkungen und so subtile ah so wie in der psychologischen Feinmotorik Giftpfeile abfange. [...] Die glauben jetzt, ich mache da Karriere. (E 336)

Der Umstand neben der Schule auch im tertiären Bildungssektor tätig zu sein, wird von den Kolleg*innen einerseits als Distinktionsmerkmal erachtet und mitunter gleichzeitig auch zu entwerten versucht (F 281). Auch die Herausforderung, als Lehrer*in andere Lehrer*innen fortzubilden zeigt sich in den Antworten der Befragten.

Das ist schon der Rollenkonflikt, weil ich weil ich weil ich auch selber auch schon natürlich schlechte Fortbildungen halt erlebt habe und das setzt mich natürlich sehr unter Druck, weil ich weiß ganz genau wie meine Kollegen oder ich selber auch oft die Nase rümpfen und mit mir dann oft denken dann darüber. Und jetzt stehe ich dann selber vor dieser Menge. (E 102)

Mehr als die Hälfte der befragten Personen äußerten keinerlei Rollenkonflikte. Sie schaffen es durch die Unterstützung der Kolleg*innen und Vorgesetzten in den Schulen (E 402) sowie durch eigene Abgrenzungsleistung (F 119), damit klarzukommen.

4.3.3 Reaktionen auf Rollenkonflikte von Fortbildner*innen

Welche Strategien haben die Befragten nun, um ihre Konflikte zu bewältigen? Manche berichten davon, ganz an die jeweilige PH gewechselt zu haben, etwa um sich auch inhaltlich stärker fokussieren zu können (H 102), Rollenkonflikten und Zeitnot zu entgehen (L 90) oder um sich nicht in zwei Teams integrieren zu müssen (H 118). Auch dadurch das Aufgabenportfolio reduzieren zu können und an Lebensqualität zu gewinnen, wird als Grund für den Wechsel angegeben (E 382). Anderen Personen ist es sehr wichtig, an einer Schule zu bleiben, diese Personen schließen einen Wechsel ganz an eine PH auch trotz wahrgenommener Spannungen aus, weil sie sich in der Rolle als Lehrerfortbildner*in unglaublich empfinden würden (M 207). Die Mehrheit der Befragten spricht von Zerrissenheit zwischen ihren eigenen Interessen und Werthaltungen, den Wünschen der Teilnehmer*innen der Fortbildungen und den Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen. Aussagen zu bildungspolitischen Neuerungen, die man als Fortbildner*in entgegen der eigenen Haltung mittragen muss (A 144), werden getätigt. Auch stört viele der Befragten, dass Themen, die sie eigentlich interessieren würden, nicht bearbeitet werden können (wie z. B. fehlende Ressourcen oder Überlastung mit administrativen Aufgaben). Mit sehr raschen Änderungen im System Schule abfinden müssen sich vor allem externe Fortbildner*innen (B 178). Unklare Aufträge (F 139) oder das Bemerkte von Kontrolle durch die Pädagogischen Hochschulen (I 175) kann die Fortbildner*innen in wahrgenommene Schwierigkeiten bringen.

5. Diskussion und Ausblick

Für die Professionalisierung von Lehrpersonen ist Fortbildung in zweierlei Hinsicht zentral: Auf genereller Ebene stellt Fortbildung die zentrale Möglichkeit zur Entwicklung von Lehrpersonen entlang von aktuellen Herausforderungen und institutionellen Veränderungen dar (dritte Phase der Lehrer*innenbildung), auf individueller Ebene stellt Fortbildung eine Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung dar. Als Kompetenzbereiche professioneller Lehrpersonen werden etwa Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen genannt (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Diese Aspekte finden sich auch in den Äußerungen der befragten Lehrerfortbildner*innen. Hinweise zum Gelingen wirksamer Fortbildung (im Sinne eines Wissenszuwachses und einer Veränderung der Praxen von Lehrpersonen, vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012; 2015; 2021) werden von den Befragten durchwegs thematisiert, können von diesen jedoch nicht in Form von Modellen beschrieben werden, sondern werden als subjektive Theorien operationalisiert (Wanitschek et al., 2020).

An der KPH Wien/Krems wurde in Verschränkung mit diesem Projekt das Rollenverständnis von Lehrenden der Fortbildung in einem quantitativ-empirischen Setting erforscht. 381 Fortbildner*innen äußerten sich dazu mittels Online-Fragebogen. Diese Ergebnisse decken sich Großteils mit den hier vorgestellten: Die befragten Fortbildner*innen sehen sich in erster Linie als Motivator*innen, Wissensvermittler*innen und

Berater*innen. Nur wenige fühlen sich in verschiedenen Rollen gefangen, die schwer miteinander zu vereinbaren sind. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Fortbildner*innen aus vielen verschiedenen beruflichen Bereichen stammen, wie beispielsweise aus Wirtschaft oder Psychologie. Dies könnte wiederum mit der nicht etablierten Verankerung der Berufsgruppe der Fortbildner*innen zusammenhängen (vgl. Katschnig, Wanitschek, Rabl, Bisanz & Kabbani, 2020), die für diese „hidden profession“ (Murray, 2015) kennzeichnend ist.

In unseren Daten zeigen sich drei wichtige Ebenen, die Pädagogische Hochschulen mit den Fortbildner*innen bearbeiten müssen: Personalentwicklung, Team- und Organisationsentwicklung sowie Formatentwicklung (Auferbauer et al., 2021). Dies deckt sich mit den Vorgaben des Bundesqualitätsrahmens des BMBWF (2021), der unter anderem aktuelle Ziele für PHs im Bereich der Fortbildung vorschreibt. Die PHs dürfen hier als Institutionen nicht aus der Pflicht entlassen werden, um Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Entwicklung gelingen kann (Personal- sowie Teamentwicklungsprozesse). Dies ist eine große Herausforderung, da die Gruppe der Fortbildner*innen neben Stammpersonal der Hochschulen vor allem auch viele externe Lehrbeauftragte und mitverwendete Lehrer*innen beinhaltet. Diese heterogene Zusammensetzung besitzt viele Vorteile (etwa hinsichtlich der Möglichkeiten für Innovation), allerdings wird dadurch die Chance zur Kooperation nicht begünstigt. Train-the-Trainer-Formate für diese Gruppe von Personen sollten so gestaltet sein, dass viele Aspekte aus den drei oben genannten Bereichen kombiniert werden. Der Bundesqualitätsrahmen gibt dazu vor: „Die Pädagogischen Hochschulen fördern systematische Personal- und Schulentwicklung, sowie die Wahrnehmung der Fort- und Weiterbildung als zentrale Maßnahme zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung.“ (BMBWF, 2021, S. 15). Ebenso wird die Personalentwicklung des Hochschulpersonals in diesem Bereich gefordert:

Die Pädagogischen Hochschulen sorgen dafür, dass ihr Hochschulpersonal in der FWB laufend hinsichtlich neuer Entwicklungen im Bildungsbereich am letzten Stand, sowie über die aktuellen Methoden der Erwachsenen Didaktik informiert ist. Das Hochschulpersonal in der FWB besucht regelmäßig Fortbildungen über aktuelle Themen in der Bildungslandschaft, sowie neuer Erkenntnisse in der Erwachsenen Didaktik. (BMBWF, 2021, S. 21)

An einigen der in dieser Studie befragten PHs wird seit 2020/21 die hochschulinterne Fortbildung intensiver vorangetrieben. Hier werden insbesondere folgende Bereiche genannt: Digitale Bildung und Medienbildung, Diversität, Forschung, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsbildung. Auch an „Tagen der Lehre“ und „Tagen der Forschung“ wird zumindest dem internen Personal die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung gegeben. Insgesamt sind diese Bedingungen für Professionalisierung an allen beforschten Hochschulen jedoch nicht ausreichend dimensioniert. „Volle Stellen“ als Stammpersonal sind zudem vor allem in der Fortbildung nicht die Regel. Meist werden die Fortbildungsveranstaltungen durch mitverwendete oder dienstzugeteilte Lehrer*innen mit wenigen Werteinheiten organisiert und abgehalten. Daher sollten von den verantwortlichen Personen Strukturen entwickelt werden, um die Personalentwicklung der Fortbildner*innen an den Pädagogischen Hochschulen zu stärken. Das Forschungsteam

ist bereits dabei, in einem nächsten Forschungsvorhaben die Strukturen der Fortbildung an den Hochschulen genau zu analysieren sowie in Interviews mit Verantwortlichen der Fortbildung das Themenfeld des Recruitings, der Professionalisierungsmaßnahmen und der Fluktuation der in der Fortbildung tätigen Personen zu beleuchten.

Literatur

- Auferbauer, M., Katschnig, T., Wanitschek, I. & Prorok, J. (2021). Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Potzmann, P. Riegler, E. Süß-Stepancik, R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektive 13* (S. 147–166). Münster und Wien: LIT.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- BMBWF (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. Verfügbar unter <https://bit.ly/3sYMX4b>
- Boyd, P., Harris, K. & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for induction*. Verfügbar unter <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/207324.pdf>
- Deutsche Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Dreher, E. (2015). Anforderungen und Bewältigungsprofile. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 9–11.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes. Teacher Professional Development*. Brüssel. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2009). „Es ist natürlich ’n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/y5slj3ry>
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Das professionelle Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 171(5–6), 512–520.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Rabl, M., Bisanz, A. & Kabbani, M. B. (2020). *Lehrende in der Fortbildung – eine unerforschte Profession?* Posterpräsentation auf der 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, 26.11.2020. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/812/955>
- Kopp-Sixt, S. (2014). Entwicklungsaufgaben für Hochschullehrende. In W. Lenz, B. Pflanzl & W. Vogel (Hrsg.), *Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung* (S. 27–41). Graz: Leykam.

- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), 26–32.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Verfügbar unter <https://bit.ly/3D4z2P6>
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern und was nicht? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 319–333.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://goo.gl/ghPqGJ>
- Murray, J. (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7–21.
- Prorok, J., Wanitschek, I., Auferbauer, M. & Katschnig, T. (2021). Haben oder Sein – über Motive von Fortbildner*innen von Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, 171(1–2), 115–125.
- Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Schmich, J., Lindemann, R. & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.). *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–52). Graz: Leykam.
- Schratz, M. (2015). LehrerbildnerInnen. Die unsichtbare Profession aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 40–44.
- Smith, E., Nolen. Heksema, S., Frederickson, B & Loftus, G. (2007). *Atkinson und Hildegards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/37005>
- Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M. & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>

Eva Kaisa Hyry-Beihammer, Sabine Bruch und Karin Busch

Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteiger*innen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag fokussiert die professionelle Entwicklung von Quereinsteiger*innen im Studium der österreichischen Primarstufenpädagogik und insbesondere die Entwicklung ihrer persönlichen praktischen Theorien. Betrachtet wird auch die Kohärenz zwischen Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung und früheren Berufs- und Lebenserfahrungen der Quereinsteiger*innen. Als empirische Daten werden narrative Interviews von sieben Lehramtsstudierenden verwendet, die in insgesamt sechs Interviewphasen während des Studiums befragt wurden. Die transkribierten Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und der narrativen Analyse ausgewertet. Die Ergebnisse eröffnen die vielfältige Erfahrungswelt der Quereinsteiger*innen im Prozess des Lehrer*in-Werdens während ihres Studiums. Die Ergebnisse zeigen, wie die Kohärenz des gleichen Lehrer*innenbildungsprogramms unterschiedlich von Studierenden wahrgenommen werden kann.

Schlüsselwörter: Kohärenz, Längsschnittstudie, Lehrer*innenbildung, praktische Theorie, Quereinsteiger*in

Professional development during teacher education – Stories of career changers

Abstract

This study explores the professional development of career changers and especially the development of their personal practical theories during the primary teacher education. It also discusses coherence between teacher education and previous professional and life experiences of career changers. The empirical data consists of qualitative narrative interviews with seven Austrian primary school student teachers carried out in six interview phases during their studies. The transcribed interviews were analyzed using qualitative content analysis and narrative analysis. The results reveal the diverse experiences of career changers in the process of becoming a teacher during their studies. The results also indicate how the coherence of the same teacher education program can be perceived differently by different students.

Keywords: Career changer, coherence, longitudinal study, practical theory, teacher education

1. Einführung

In den letzten Jahrzehnten hat die internationale Forschung zum Lehrberuf und zum Prozess des „Lehrer*in-Werdens“ zugenommen (Elbaz-Luwisch & Orland-Barak, 2013). Es gibt jedoch nur wenige Studien über Quereinsteiger*innen¹ und deren Erfahrungen während des Lehramtsstudiums, obwohl dieses Phänomen weder neu noch untypisch ist (Williams, 2010). In unserem Beitrag werden die professionelle Entwicklung

1 Quereinstieg bezeichnet alternative, nicht reguläre Wege in den Lehrberuf (Puderbach & Gehrman, 2020, S. 354). In der Forschungsliteratur gibt es verschiedene Bezeichnungen für Quereinsteigende (siehe Tigchelaar & Melief, 2017, S. 44–45). Die für diese Studie interviewten Quereinsteiger*innen sind Lehramtsstudierende mit vormaliger Arbeitserfahrung in einem Berufsbereich.

von Quereinsteiger*innen einer österreichischen Pädagogischen Hochschule im Studium der Primarstufenpädagogik und insbesondere die Entwicklung ihrer persönlichen praktischen Theorien betrachtet. Die praktische (subjektive) Theorie² von Lehrpersonen beinhaltet die persönliche Philosophie des Unterrichts und ihre Ideen von Lernen und Wissen (Elbaz-Luwisch, 2005). In diesem Prozess spielen Werte und Ansichten (Beliefs) der Lehrperson eine wichtige Rolle. Sie leiten die alltäglichen Handlungen und Entscheidungen der Lehrperson und beeinflussen ihre Bereitschaft, pädagogische Innovationen anzunehmen und umzusetzen (Levin & He, 2008; Levin, 2015). Die praktischen Theorien werden im Laufe der Unterrichtspraxis, aber auch schon während der Ausbildung und in anderen Lebenssituationen entwickelt (Hyry-Beihammer, 2018).

In diesem Beitrag fragen wir, *wie sich praktische Theorien der Quereinsteiger*innen entwickeln, insbesondere wie frühere Berufs- und Lebenserfahrungen der Quereinsteiger*innen mit ihren persönlichen praktischen Theorien verbunden werden*. Ziel dieser Studie ist weiters, ein besseres Verständnis über die Kohärenz zwischen der Ausbildung und früheren Berufs- und Lebenserfahrungen der Quereinsteiger*innen zu gewinnen. Kohärenz wird in diesem Beitrag nach Hellmann, Kreutz, Schwichow und Zaki (2019) als „Generierung von Lerngelegenheiten verstanden, bei welchen in vertikaler (über den Studienverlauf) und horizontaler Richtung (zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft sowie Theorie und Praxis) Bezüge geschaffen werden, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Studium strukturell und inhaltlich als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“ (S. 1). Auf Basis der Forschungsergebnisse wird betrachtet, wie Quereinsteiger*innen die praktischen und theoretischen Studien verbinden und wie sie das Lehramtsstudium mit ihren früheren Berufs- und Lebenserfahrungen im Studienverlauf sinnhaft verknüpfen könn(t)en.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Charakteristika der Quereinsteiger*innen

Forschungsstudien haben sich besonders mit der Motivation für den Lehrberuf von Quereinsteiger*innen beschäftigt, um besser zu verstehen, warum sich Menschen auch in scheinbar aussichtsreichen Berufen entscheiden, Lehrer*in zu werden. Die Studien zeigen, dass viele Quereinsteiger*innen komplexe und vielschichtige Gründe für die Wahl des Lehrberufs haben, wie altruistische Motive (z.B. die Arbeit wird als sozial wichtig gesehen), intrinsische Motive (z.B. Enthusiasmus für ein spezifisches Fach, Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) und extrinsische Motive (z.B. Ferien oder berufliche Sicherheit) (Böhmman, 2011; Laming & Horne, 2013; Lorez, Schär, Keck Frei & Bieri Buschor, 2017; Richardson & Watt, 2005; Safi, Quesel, Neuber & Schweinberger, 2017).

Forscher*innen haben sich auch für die Bedeutung der früheren Erfahrungen von Quereinsteiger*innen und insbesondere die Qualitäten, die Quereinsteiger*innen aus

2 ‚Praktische Theorie‘ wird häufig auch ‚subjektive Theorie‘ genannt. In diesem Beitrag werden diese Begriffe synonym verstanden.

ihrem früheren Bereich in den Lehrberuf mitbringen, interessiert. Vielfältige frühe Erfahrungen, Kompetenzen (skills) und persönliche Fähigkeiten können einen positiven Effekt auf die Veränderung der Kultur von Schule haben (Varadharajan, Buchanan & Schuck, 2018). Quereinsteiger*innen können das Kollegium mit ihren Erfahrungen und Zugangsweisen bereichern und damit auch bestimmte Traditionen der Professionskultur in Frage stellen (Böhmman, 2011). Schmid (2010, S. 57) schreibt, dass Quereinsteiger*innen „Schnittstelle zur beruflichen Wirklichkeit außerhalb der Schule“ sind und eine Vielfalt an Berufs- und Lebenserfahrungen in die Schule einbringen können. Mehrere Studien zeigen, dass die Übertragung von den im früheren Beruf gewonnenen Kompetenzen auf den Unterricht jedoch kein automatischer, sondern zutiefst persönlicher Prozess ist (Mayotte, 2003; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Williams, 2010). Die Review-Studie von Tigchelaar, Brouwer und Vermunt (2010) zeigt auf, dass die Verknüpfung von früheren Erfahrungen und neuen Unterrichtserfahrungen problematisch sein kann, z. B. wegen der konventionellen Schulkultur oder eines Mangels an pädagogischem Wissen bei Quereinsteiger*innen.

Die Studien von Keck et al. (2017) und Tigchelaar et al. (2012) sind die wenigen neueren Studien, die sich mit der professionellen Entwicklung der Quereinsteiger*innen während der Lehrer*innenbildung beschäftigen – dieses Interesse gilt auch dem vorliegenden Beitrag. Die Studie von Tigchelaar et al. (2012), die im niederländischen „alternativen“, ein bis zwei Jahre dauernden Lehrer*innenbildungsprogramm durchgeführt wurde, weist darauf hin, dass die früheren Erfahrungen der Quereinsteiger*innen ihre Vorstellungen vom Lernen beeinflusst haben und dass ihre initialen Vorstellungen über das Lehren und Lernen sehr vielfältig sind. Die Ergebnisse der schweizerischen Studie von Keck et al. (2017) verweisen darauf, dass „die Quereinsteigenden sowohl aufgabenbezogen als auch durch Interaktionen lernen“ (S. 155).

Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass es kein einheitliches Profil von Quereinsteiger*innen sowie deren Berufswege und professionellen Entwicklungen gibt (Beaten & Meeus, 2016). Mit Bezug auf den biografischen Forschungsansatz zum Lehrberuf wird in diesem Beitrag vielmehr dafür argumentiert, dass die Voraussetzungen für das Lehrer*in-Werden individuell sind und die professionelle Entwicklung mit der Berufsbiografie und der persönlichen Biografie verknüpft ist (Kelchtermans, 2009, 2016; Rotland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1016, 1023–1024; Schaefer & Clandinin, 2019). Die professionelle Entwicklung der Quereinsteiger*innen wird theoretisch mit dem Begriff ‚praktische Theorie der Lehrperson‘ fokussiert, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.2 Praktische Theorie

Forscher*innen verwenden zum Begriff der ‚praktischen Theorie‘ ähnliche Begriffe wie praktisches Wissen, persönliche Philosophie des Unterrichts, praktische Argumentation und Handlungstheorie, um Zusammenhänge zwischen Wissen, Überzeugungen und praktischem Handeln der Lehrpersonen zu beschreiben (Levin & He, 2008). Plö-

ger (2006) bezeichnet die praktische Theorie einer Lehrperson als „Spiegelbild seiner Kompetenz“ (S. 46). Das Hintergrundwissen von Lehrpersonen bzgl. ihrer Handlungen wird als ‚praktisches Wissen‘ bezeichnet. Es ist zum Teil explizit, zum Teil handelt es sich aber um implizites Wissen³, das durch praktisches Handeln erworben (Hyry-Beihammer, 2018) und mit wachsender Lehrerfahrung in Praktika relevanter wird (Kaiser, Bremerich-Vos & König, 2020, S. 811). Praktisches Wissen ist nicht das Gegenteil von theoretischem Wissen, vielmehr umfassen die praktischen Theorien der Lehrkräfte viel theoretisches Wissen, wie Fachwissen, pädagogisches Wissen, curriculares Wissen und Wissen vom Lernen (Grossman, 1997), das an relevante Unterrichtssituationen angepasst wird (Pitkäniemi, 2010, S. 160). Die praktische Theorie spiegelt die persönliche Antwort der Lehrperson auf die Fragen wider: „Wie sollte ich mit dieser bestimmten Situation umgehen?“ und „Warum sollte ich das so machen?“ (Kelchtermans, 2009, S. 264).

Das Reflektieren der eigenen Erfahrungen und des eigenen Unterrichts ist die Voraussetzung für die Entwicklung der praktischen Theorie (Schön, 1983; Korthagen, 2017). Reflexion hilft Lehrpersonen nicht nur ihre früheren Erfahrungen zu verstehen, sondern beeinflusst auch ihre künftigen Handlungen (Gouthro & Holloway, 2018). Eine reflektierende Lehrperson zu werden, ist das Ziel der meisten Lehrer*innenbildungsprogramme (Beauchamp, 2015). Die Voraussetzung für die Entwicklung der praktischen Theorie während des Lehramtsstudiums ist, dass Lehramtsstudierende mit den pädagogischen Theorien vertraut werden und mit deren Hilfe ihre Unterrichtserfahrungen reflektieren können (Korthagen & Vasalos, 2005; Pitkäniemi, 2010).

In diesem Beitrag betrachten wir die Entwicklung der praktischen Theorie von Quereinsteiger*innen als wichtigen Faktor ihrer professionellen Entwicklung. Wir verstehen Lehrer*in-Werden als einen komplexen karrierelangen Lernprozess, der in den eigenen Erfahrungen als Schüler*in verankert ist. Während des Lehramtsstudiums fokussiert und „intensiviert“ sich die professionelle Entwicklung und erstreckt sich über die gesamte berufliche Laufbahn (Kelchtermans & Vanassche, 2017, S. 443). Die professionelle Entwicklung beruht auf den bedeutungsvollen Interaktionen zwischen der einzelnen Lehrperson (Lehramtsstudierende) und des kulturellen, historischen und sozialen Kontexts ihrer Arbeit (Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2017).

3. Forschungsdesign

3.1 Forschungskontext

Diese Forschung wurde im Kontext Lehrer*innenbildung der Primarstufenpädagogik in der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt. Neben dem Regelstudium bietet die Hochschule seit dem Studienjahr 2009/2010 ein Lehramtsstudium als Vollzeitstudium für Berufstätige an. Die Intention, diese Studienform einzurichten, gründet darauf, die Altersstruktur von Lehrer*innen an Schulen nach der anstehenden Pensio-

³ engl. ‚tacit knowing‘ (Polanyi, 1969)

nierungswelle in den nächsten Jahren auszugleichen, um die entstehende Lücke im Mittelbau der Altersstruktur zu schließen.

Der Studiengang „Lehramt Primarstufe“ bietet eine umfassende wissenschaftsorientierte und praxisnahe Ausbildung für alle Unterrichtsbereiche der Volksschule. Die Studien basieren auf den regulären Studienplänen und entsprechen den Bologna-Kriterien. Das Bachelorstudium dauert in der berufstätigen Form wie im Regelstudium vier Jahre (8 Semester 240 ECTS – Mindeststudienzeit) und berechtigt zum Unterrichten in einem befristeten Dienstverhältnis. Für eine dauerhafte Anstellung ist ein weiterführendes einjähriges Masterstudium innerhalb von fünf Jahren nach Abschluss des Bachelorstudiums notwendig, das sofort an das Bachelorstudium angeschlossen oder parallel zur Induktionsphase (Berufseinführung an der Schule) absolviert werden kann. In der einjährigen Induktionsphase wird durch die Begleitung erfahrener Pädagog*innen als Mentor*innen der Berufseinstieg erleichtert. (PädagogInnenbildung NEU; siehe auch Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020, S. 233–234)

3.2 Datenerhebung

Die empirischen Daten bestehen aus qualitativen Interviews von sieben Lehramtsstudierenden der Primarstufenausbildung im Alter zwischen 25 und 36 Jahren am Beginn ihres Studiums. Von diesen Studierenden waren vier weiblich und drei männlich. Die Studierenden absolvierten begleitend zu ihrer derzeitigen Berufstätigkeit ein Vollzeitstudium, das meist an den Wochenenden bzw. zum Teil abends abgehalten wird. Sie wurden im Laufe der Langzeitstudie vom Wintersemester 2015 bis zum Sommersemester 2019 während ihres Bachelorstudiums in fünf Interviewphasen befragt. Vier von ihnen wurden noch nach ihrem ersten Jahr des Masterstudiums im Herbst 2020 interviewt. Ziel war es, im Sinne eines narrativen Interviews (Riessman, 2008) persönliche Erfahrungen bzw. ‚Stimmen‘ (‚voices‘) (Elbaz-Luwisch, 2005) durch die Erzählungen der Studierenden zu hören. Im Laufe des Erzählens reinterpreten die Studierenden ihr Leben bzw. vergangene Ereignisse und konstruieren die Bedeutung ihrer Erfahrungen (Elbaz-Luwisch, 2005; Kelchtermans, 2009).

Während der Interviews beschrieben und erzählten die Studierenden, was sie zum Lehramtsstudium motiviert hatte, ihre beruflichen Vorerfahrungen, die Erfahrungen während der Lehrer*innenbildung, Vorstellungen von (gutem) Unterricht, einer guten Lehrperson und Vorstellungen von Lernen sowie Erwartungen an die zukünftige Arbeit als Lehrperson. In der fünften Interviewphase wurden die Studierenden am Anfang des Interviews gebeten, ihren Lernweg im Studienverlauf auf Papier (A3) in 10 bis 15 Minuten zu skizzieren. Danach beschrieben sie die wichtigsten Ereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse auf ihrem Lernweg mit Hilfe der Skizze.

3.3 Analyse

Die Analyse der Interviews erfolgte induktiv und umfasste mehrere überschneidende Phasen. Wir lasen zuerst die transkribierten Interviews und konzentrierten uns darauf, ‚was‘ und ‚wie‘ die Studierenden über Unterricht(en), Lehrarbeit und Lehramtsstudium sowie auch über ihren Weg zum Lehramtsstudium erzählen. Danach wurden die transkribierten Interviews mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) mit einer Software horizontal fallübergreifend strukturiert und thematisiert (Miles, Huberman & Saldana, 2020, S. 95; Riessman, 2008). Als Analyseeinheit wurde eine Abfolge zusammenhängender Aussagen verwendet (Riessman, 2008, S. 12). Die Analyseeinheiten wurden nach den sechs Hauptthemen eingeordnet: (1) gute Lehrperson, (2) guter Unterricht, (3) Lernen, (4) Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, (5) berufliche Vorerfahrungen und (6) Theorie-Praxis. Das Thema Theorie-Praxis bezieht sich auf die Erzählungen über die Generierung der Erfahrungen und des Wissens in der Lehre⁴ und in der Praxis. Die Interviews wurden ergänzend mit Hilfe von Hauptthemen vertikal fallintern analysiert (Miles et al., 2020, S. 95).

Zum Thema Praxis-Theorie wurden drei Profile von Erzählungen analysiert: 1) Praxis als Leitprinzip, 2) Theorie als Leitprinzip und 3) Theorie-Praxis im Dialog. Die Forschungsfrage nach den praktischen Theorien der Quereinsteiger*innen sowie wie frühere Berufs- und Lebenserfahrungen die persönlichen praktischen Theorien verbunden werden, wird mit den Erzählungen aus den Interviews von drei Studierenden beantwortet, die stellvertretend für die analysierten Profile stehen und sie am besten veranschaulichen. Theoretisch wird das damit begründet, dass die Verbindung zwischen theoretischen und praktischen Studien ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der praktischen Theorien ist (Levin & He, 2008; Pitkäniemi, 2010). Die Erzählungen werden mit den Hauptthemen rekonstruiert (Strübing, 2018, S. 167–169). Insbesondere wird beachtet, wie sich die Ideen und Vorstellungen über Unterricht während des Studiums verändern. Um mehr Verständnis dafür zu gewinnen, wie Quereinsteiger*innen das Lehramtsstudium mit ihren früheren Berufs- und Lebenserfahrungen verknüpfen könn(t)en, werden die Ergebnisse von den Studierenden in Bezug auf erfahrene und wahrgenommene vertikale (über den Studienlauf) und horizontale (zwischen Theorie und Praxis) Kohärenz (Hellman, 2019, S. 21; Hellmann et al., 2019, S. 1) betrachtet und interpretiert.

Aus ethischen Gründen, um die Anonymität der stellvertretenden Studierenden zu wahren, werden die Studierenden in diesem Beitrag als „sie“ mit Pseudonymen Lisa, Alex und Michi bezeichnet, und es werden nur für den Beitrag relevante Informationen über die Studierenden gegeben. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse durch die Aussagen der Studierenden veranschaulicht. Die Nummer mit der Abkürzung IP bezieht sich auf die Interviewphase. Zum Beispiel meint 2. IP die zweite Interviewphase. Drei Punkte zwischen zwei Wörtern bedeutet, dass Wörter oder Sätze dazwischen weggelassen wurden.

4 ‚Lehre‘ bezieht sich in diesem Bericht auf die unterschiedlichen Lernveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung.

4. Ergebnisse

4.1 Praxis als Leitprinzip – „Ich entwickle mich weiter, ich mache etwas, was ich dann [in der Schule] verwenden kann“ (Lisa, 2. IP)

Lisa ist Quereinsteigerin ohne frühere Lehrerschaft. Sie arbeitete im Marketingbereich auch während ihres Lehramtsstudiums bis zur Induktionsphase des Masterstudiums. Das Lernen der eigenen Kinder, die Erfahrungen in der Lernhilfe und auch die Erfahrungen ihrer ehemaligen Arbeitskollegin, die Lehrerin geworden war und die Ausbildung als ‚nicht so schwer‘ beschrieben habe, nannte Lisa als wichtigste Beweggründe zum Lehrberuf (1. IP). Die Erfahrungen mit den eigenen Kindern hat Lisas Vorstellung ihrer Lehrqualifikationen verstärkt und demzufolge auch ihre vertikale (über den Studienlauf) erlebte Kohärenz: „Ich habe selbst Kinder und ich verstehe das auch mit Kindern, wenn einmal wer nicht gut drauf ist, das verstehe ich ganz.“ (4. IP)

Die Vorstellungen von gutem Unterricht und einer guten Lehrperson sind mit positiven Emotionen in Lisas Erzählungen verbunden. Am Anfang des Studiums positionierte sie die gute Lehrperson als gemochte Vertrauensperson: „Sie [Schüler*innen] fürchten sich nicht vor dem Lehrer in der Stunde ... Kinder freuen sich, wenn die Lehrerin hereinkommt.“ (1. IP) Später beschrieb Lisa die Lehrarbeit metaphorisch als „Werbung und Verkauf“, worauf sie ihre frühere Arbeit vorbereitet habe:

Ich habe jetzt im Marketingbereich gearbeitet, ich meine so viel für die Schule ... alles eigentlich Werbung und Verkauf. Man verkauft sich als Lehrerin genauso den Kindern gegenüber, da schaut man, dass man die Kinder motiviert. (4. IP)

Ericson und Pinnegar (2017) schreiben, dass die Metaphern von Lehrpersonen ihr Verständnis vom Unterrichten und wie sie sich mit den Schüler*innen auseinandersetzen (wollen), aufdecken können. Die Art und Weise, wie Lisa über Unterricht hier spricht, deutet darauf hin, dass sie ihre beruflichen Qualifikationen vom Marketingbereich in die Lehrarbeit übertragbar sieht, was auch ihre vertikale (über den Studienlauf) erfahrene Kohärenz verstärkt.

Die pädagogisch praktischen Studien (die Schulpraxis) haben Lisas Lehramtsstudium stark beeinflusst. Ihre Erzählungen von der Schulpraxis sind in jedem Interview mit positiven Emotionen verbunden. In den ersten Studienjahren beobachtete sie die Praxislehrpersonen und ihren Unterricht, der ihr vorbildlich erschien und den sie metaphorisch „aufgesaugt“ hatte:

Ich war selber erstaunt, was die [Praxislehrperson] für Materialien dort in der Klasse hat und wie die das mit den Kindern macht ... Das hat mich alles [in der Praxis] fasziniert – alles aufgesaugt! Ich habe alles aufgeschrieben, weil sonst vergesse ich das wieder. (2. IP)

Seit Anfang des Studiums fand Lisa die Lehre an der Pädagogischen Hochschule bedeutungsvoll, die in der Unterrichtspraxis umsetzbar ist. „Das übernommen, was uns [Name der Lehrende] gezeigt hat. Das haben wir dann auch umgesetzt, in der Schule

... Die Kinder waren begeistert.“ (2. IP) Die Bedeutung des Masterstudiums betrachtete sie auch von der Perspektive der schulischen Umsetzung: „Wir haben zwar spannende Seminare gehabt ... aber die haben absolut nichts mit der Praxis, mit Lehrer*in-Sein zu tun ... Also das war Philosophie, aber das hat mir jetzt da genau gar nichts gebracht für die Schule.“ (6. IP) Die vorstehenden Aussagen über Praxis und Lehre verkörpern eine handlungsorientierte Reflexion (Korthagen, 2017), durch die Lisa ihr praktisches Wissen generiert. Sie schaut „rezepthaft“ an, was in der schulischen Umgebung funktionieren könnte (Keck et al. 2017, S. 155).

Im letzten Interview berichtet Lisa, dass sie für die Lehrarbeit gut vorbereitet sei und sich ihre Vorstellungen von Lehrarbeit während des Studiums nicht verändert habe (6. IP). Andererseits bezeichnete sie den Beginn ihrer Lehrtätigkeit in der Master-Induktionsphase in der Sonderschule metaphorisch als „einen Sprung ins kalte Wasser“, was sich auf der erlebten vertikalen Inkohärenz zwischen Theorie und Praxis in der Phase des Berufseinstiegs bezieht – auf die Erfahrung, unzureichend für die unterschiedlichen Unterrichtsumgebungen vorbereitet zu sein.

4.2 Theorie als Leitprinzip – „Ich bin der Meinung, dass man vorher etwas wissen muss, bevor man handelt“ (Alex, 5. IP)

Die beruflichen Vorerfahrungen von Alex liegen im Bereich der Technik. Sie bringt viel Erfahrung im Themenfeld der digitalen Medien und hier unter anderem in der Leitung von Teams mit. Das Arbeiten mit Kindern ist aus ihrer Sicht eine völlig andere Herangehensweise, daher sieht sie ihre beruflichen Vorerfahrungen in keinem unmittelbaren förderlichen Zusammenhang zum schulischen Kontext. Allerdings nennt sie die Lebenserfahrung insgesamt als positiven Einflussfaktor für ihre schulpraktische Zukunft, was ihre vertikale über den Studienverlauf erfahrene Kohärenz verstärken könnte.

Zu Beginn des Studiums beschrieb Alex „guten Unterricht“ als einerseits abhängig von der Persönlichkeit der Lehrperson und andererseits von der Motivation der Schüler*innen. „Zu einem guten Unterricht gehören ein guter Lehrer und interessierte Schüler.“ (1. IP)

Die Motivation und der Enthusiasmus mit der die Lehrperson Inhalte vermittelt sowie eine klare Vorstellung von „Lernen“ stellen für sie wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches Unterrichten dar. Im Laufe des Studiums findet man diese Aspekte in folgenden Aussagen wieder:

Ich finde, dass der Lehrer oder die Lehrerin professionell sein sollte, über fachliches Wissen verfügen sollte und generell vom Lernen eine Vorstellung haben muss. ... Es geht aber auch um Authentizität und es kommt ganz stark darauf an, dass man das, wie man es macht, auch gerne macht. (4. IP)

Gegen Ende des Bachelorstudiums werden die Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Persönlichkeit vor allem durch Selbstreflexion sowie Weiterbildungen in verschiedenen beruflichen Themenfeldern betont. Ein weiterer wesentlicher Verantwortungsbereich der Lehrperson liegt für Alex in der Schaffung einer sicheren und vertrauensvollen At-

mosphäre, in der die Schüler*innen Schule als einen Ort wahrnehmen, an dem sie sich frei entfalten können.

Ein einschneidendes Erlebnis ist für Alex das Auslandssemester. Wobei hier weniger die fachliche Komponente betont wird, sondern vielmehr die persönliche Entwicklung in dieser Zeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die theoriegeleitete Herangehensweise bei Alex stark im Vordergrund steht. Von Beginn an erhebt Alex einen wissenschaftlichen Anspruch an das Studium. Die Relevanz der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wird immer wieder unterstrichen. In den Erzählungen wird jedoch deutlich, dass die Umsetzung des theoretischen Wissens in konkrete Handlungen für Alex eine Herausforderung darstellt.

Zuerst dieses breite theoretische Wissen, dann fokussiert auf ein Thema, was kann ich machen. ... Also, man braucht dieses Verständnis, es ist der einzige Weg, wie man es machen kann. Weil man dann weiß, wovon man redet. (4. IP)

Ich bin der Meinung, ohne Theorie kann man nicht viel praktisch handeln. (5. IP)

4.3 Theorie-Praxis im Dialog – „Rein aus Intuition heraus etwas zu machen, das ist oft einfach zu wenig“ (Michi, 4. IP)

Michi ist Quereinsteigerin mit beruflichen Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern, hauptsächlich in Einzelsettings. Außerdem hat sie selbst zwei Kinder im Volksschulalter. Die Entscheidung, ein Lehramtsstudium zu beginnen, erfolgte aufgrund vieler positiver Rückmeldungen und eigener Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindern. Sie sieht die Lehramtsausbildung als optimale (Weiter-)Qualifikation, was schon am Anfang des Studiums ihr positives Kohärenzerleben verstärkt:

Und das war dann der Grund, warum ich auf das Studium gekommen bin. Weil ich mir gedacht habe, gerade für die Altersgruppe sechs bis zehn. Das ist so die Altersgruppe, die mir am meisten Spaß macht, die mir ganz gut liegt. Das ist natürlich die optimale Qualifikation. (1. IP)

Am Anfang des Studiums schaut Michi den guten Unterricht von der Position der fachlich-pädagogisch kompetenten Lehrperson an, die „didaktisch gut ist, Wissen gut vermitteln kann ... und die sich auch mit Methoden beschäftigt“ (1. IP). Die Gestaltung des Unterrichts sollte für sie in methodischer Hinsicht abwechslungsreich, handlungsorientiert und mit ansprechenden Lernmaterialien und unterschiedlichen („kooperativen“) Lernformen erfolgen. Sie betont auch eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, wobei sie darauf achten möchte, dass die Balance zwischen Nähe und Distanz erhalten bleibt: „Dass man nicht zu sehr in das Kumpelhafte reinfällt, sondern doch auch die Distanz bewahren kann.“ (1. IP) Im Laufe des Studiums wird sie sich ihrer praktischen Theorie bewusster: „Es wird immer runder das Ganze und immer greifbarer und belegbarer, warum ich das mache. Wo du vorher das vielleicht aus Intuition he-

raus auch schon richtig gemacht hast und jetzt wird das halt ein bisschen greifbarer.“ (3. IP) Gegen Ende des Studiums beschreibt Michi „guten Unterricht“ von der Position der Schüler*innen, die sich in der Schule wohlfühlen und differenziert unterrichtet werden:

[Wenn] die Lehrer*in es schafft, dass sie einfach auf die Interessen der Kinder eingeht, dass sie die Kinder dort abholt, wo sie stehen. Wenn man differenzieren kann, wenn man einfach merkt, dass die Kinder Spaß haben, dass die Kinder gerne in die Schule gehen, wenn man eine gute Beziehung zu den Kindern hat. (4. IP)

Die Verknüpfung von theoretischem Wissen und der beruflichen Praxis sind für Michi ein wichtiger Teil der Professionsentwicklung. „Es braucht einfach eine gewisse Theorie im Hintergrund, auf die man sich wieder berufen kann. Man muss ja auch wissen, wenn ich jetzt einmal in einer Situation bin, wo ich nicht mehr weiterweiß, auf was beziehe ich mich denn jetzt.“ (4. IP) Persönliches Entwicklungspotenzial sieht sie in der Differenzierung des Unterrichts. In diesem Zusammenhang werden die Portfolio-Arbeit bzw. die Lesson-Studies genannt, in denen die Verbindung zwischen Theorie und Praxis deutlich gemacht wird und die Michi erfahrene Kohärenz zwischen Theorie und Praxis verstärkt haben: „So verknüpfen sich sozusagen deine Erfahrungen in der Praxis mit der Arbeit, die man in den Seminaren dann macht, wie zum Beispiel das Portfolio.“ (3. IP) Michi betont weiters den Austausch mit Lehrenden und Kolleg*innen als wesentlichen Punkt für die professionelle Weiterentwicklung.

Die pädagogisch-praktischen Studien haben auch für Michi einen sehr hohen Stellenwert. Die besten Momente des Studiums beschreibt sie vor allem für die Schulpraxis. Sie befürwortet hier ganze Praxiswochen (so genannte Blockpraktika):

[Im Blockpraktikum] merkt man dann schon den Unterschied, wie du da thematisch mehr einsteigen kannst. Und wie du da auch mehr machen kannst. Aber trotzdem ist es noch relativ kurz. Also, wenn du da einmal so ein, zwei Monate Hardcore Schulpraxis hättest, dann wäre das so richtig geil, weil dann kannst du dich voll reinhauen. (2. IP)

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass Michi ihre Erfahrungen über Lehrer*innenarbeit und Unterricht „bedeutungsorientiert“ reflektiert (Korthagen, 2017). Sie versucht sich immer bewusster darüber zu werden, was ihr im Unterricht und was den Schüler*innen wichtig ist. Ihre früheren beruflichen Erfahrungen und die Erfahrungen mit eigenen Kindern bilden für sie eine Ausgangslage im Umgang mit den Schüler*innen. Ihre erfahrene vertikale und horizontale Kohärenz zwischen Theorie und Praxis haben sich während des Lehramtsstudiums verstärkt. Das anfängliche Gefühl, es intuitiv richtig zu machen, bekommt einen professionellen Rahmen:

Ich finde, das wäre eine halbe Geschichte, wenn ich mich rein auf meine praktische Erfahrung berufe. Weil das ja auch keiner sagt, dass die praktische Erfahrung, die ich mir angeeignet habe, die ist ja auch nicht irgendwo evidenzbasiert, das ist ja auch noch einmal ein subjektiver Eindruck. Und wenn es aber im Vergleich dazu evidenzbasierte Dinge gibt, Literatur gibt, Theorien

gibt, Konzepte gibt, dann kann ich das mit dem noch einmal leichter abgleichen oder ich habe wirklich auch etwas, wo ich weiß, okay, bei einem Großteil funktioniert das, vielleicht sollte ich das einmal ausprobieren. (4. IP)

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse eröffnen die vielfältige Erfahrungswelt der Quereinsteiger*innen in der Entwicklung im Prozess des Lehrer*in-Werdens im Verlauf ihres Studiums. Die Erzählungen der Quereinsteiger*innen in dieser Studie können nicht als repräsentativ für alle Quereinsteiger*innen angesehen werden, da nur Erzählungen von sieben Studierenden im Kontext von einer österreichischen Primärstufe Lehrerausbildung analysiert wurden. In Bezug auf die Lehrer*innenbildung ist es doch wünschenswert, diese gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse sichtbar und für eine Weiterentwicklung nutzbar zu machen (Tigchelaar et al., 2012; Williams, 2010).

Basierend auf den Ergebnissen bietet insbesondere die schulische Praxis den Quereinsteiger*innen eine (Lern-)Umgebung, in der ihre praktischen Theorien erprobt und reflektiert werden. Diese Erkenntnisse werden in manchen Studien von Lehramtsstudierenden auch ohne Berufserfahrung bestätigt (z. B. Cramer, 2012; Levin & He, 2008). Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die mit dem Fachwissen und dem pädagogischen Wissen verbundene Selbstreflexion oder begleitete Reflexion des Unterrichts, wie in den Lesson-Studies, die Entwicklung der praktischen Theorie fördern können. Für die professionelle Entwicklung wäre es essenziell, nach dem Unterricht mit den Mentor*innen und Studienkolleg*innen z. B. über die Ziele und Methoden des Unterrichts zu diskutieren. Studien haben ergeben, dass Lehrpersonen durch den Austausch von Ideen, Erfahrungen und Lehrmethoden mit Kolleg*innen lernen (Pitkäniemi, 2010). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Vorstellungen der Studierenden über Lehrer*in-Sein bereits zu Beginn ihres Studiums so stark sind, dass dies hinderlich sein kann, neue Ideen mithilfe der Theorie zu entwickeln und die Kohärenz zwischen Theorie und Praxis zu erfahren (Tigchelaar et al., 2008). Deshalb wäre es wichtig, die Studierenden ab Studienbeginn anzuregen, ihre Vorstellungen über Lehrarbeit und Lehrer*in-Werden z. B. mit Portfolioarbeit und durch kritische Reflexion (Helsper, 2021, S. 136) in theoretischen Seminaren sichtbar zu machen und zur Diskussion zu bringen.

Zusätzlich zu Praxiserfahrungen geben frühere Berufserfahrungen und andere Lebenserfahrungen wesentliche Anregungen für die professionelle Entwicklung von Quereinsteiger*innen: Sie sind wie Filter, durch die Lehrarbeit wahrgenommen und reflektiert sowie die Kohärenz der Lehramtsstudien erfahren wird. Die Ergebnisse zeigen, wie die Kohärenz des gleichen Ausbildungsprogramms unterschiedlich von verschiedenen Studierenden wahrgenommen wird. Die Erfahrungen mit den eigenen Kindern oder frühere Arbeit mit Kindern können die vertikale, im Studienverlauf erfahrene Kohärenz verstärken. Nach den Ergebnissen dieser Studie, bringen Quereinsteiger*innen viele Erfahrungen und Kompetenzen aus ihren früheren Berufen in ihr Lernen im Lehramtsstudium, z. B. zu den digitalen Medien, zum Marketing und zur Teamarbeit, mit. Für die Entwicklung der persönlichen praktischen Theorien der Quereinsteiger*innen wäre

es fruchtbar, die aus diesen Erfahrungen bestehenden Einstellungen und Überzeugungen, wie z. B. ‚Unterricht als Marketing‘ (siehe Kapitel 4.1), mit Hilfe der pädagogischen Theorien in theoretischen Seminaren oder in Gesprächen mit Mentor*innen in Frage zu stellen, um dadurch eine neue Bedeutung des Lernens und Lehrens der Studierenden zu ermöglichen (Williams, 2010).

Es ist von großer Bedeutung, die Erfahrungen der Quereinsteiger*innen – genauso wie die der regulären Lehramtsstudierenden – im Lehramtsstudium reflektierend mit einzubeziehen. Dieses Reflektieren ist die Voraussetzung für die Entwicklung der praktischen Theorien, die auf Grundlage von theoretischem Grundlagenwissen über Unterrichten und Lernen sowie durch Praxiserfahrungen aufgebaut werden sollten. Wir (Lehrerausbildner*innen) sollten in der Lage sein, gute Lehrer*innen auszubilden, die nicht nur viel über das Unterrichten und die Unterrichtsplanung wissen, sondern vor allem sich selbst als Lehrer*in verstehen und ihre eigenen Ideen vom Unterricht entwickeln können (Korthagen, 2017; Schaefer & Clandinin, 2019). Die wesentliche Aufgabe der Lehrer*innenbildung ist, diesen Prozess des Reflektierens und der professionellen Entwicklung anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen.

Literatur

- Beaten, M. & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: a different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Böhmman, M. (2011). *Das QUER Einsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.). PädagogInnenbildung NEU. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (abgerufen am 4.10.2021).
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age.
- Elbaz-Luwisch, F. & Orland-Barak, L. (2013). From teacher knowledge to teacher learning in community: transformations of theory and practice. In C. Craig, P. Meijer & J. Broeckemans (Hrsg.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (S. 97–113). *Advances in Research on Teaching*, Vol. 19. Bingley, UK: Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)00](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)00)
- Ericson, L. & Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203774>
- Gouthro, P. A. & S. M. Holloway, S. M. (2018). Learning to be critically reflective: exploring fiction writing and adult learning. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1415875>.

- Grossman, P. L. (1997). Teachers' knowledge. In L. Saha (Hrsg.), *International encyclopedia of the sociology of education* (S. 692–697). Oxford: Pergamon.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & K. Zaki, K. (2019). Einleitung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hyry-Beihammer, E. K. (2018). Schulpädagogik und Unterrichtsforschung. In J. Böhm & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaften für Lehramtstudierende* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen: Lernen an der Pädagogischen Hochschule und am Arbeitsort Schule. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 141–157). Bern: hep-verlag.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: a narrative-biographical perspective. In M. Zembylas & P. Schutz (Hrsg.), *Methodological advances in research on emotion and education* (S. 31–41). Switzerland: Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_3
- Kelchtermans, G. & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *Research on teacher education* Vol 1 (S. 441–456). Los Angeles: Sage.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Laming, M. & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>
- Levin, B. (2015). The development of teacher beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 48–65). London: Routledge Taylor & Francis.

- Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (ppts). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 55–71). Bern: hep-verlag.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Miles, M., Huberman, M. & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A Methods sourcebook* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice – a literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940>
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 17–58). Paderborn, Wien: Schöningh.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Safi, N., Quesel, C., Neuber, D. & Schweinberger, K. (2017). Schulpraxis und professionelle Handlungskompetenz bei verschiedenen Varianten des Quereinstiegs im Bildungsraum. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 95–118). Bern: hep-verlag.
- Schaefer, L. & Clandinin, J. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: implications for teacher education, *Teachers and Teaching*, 25(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1532407>
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 10(3), 56–60.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tigchelaar, A. & Melief, K. (2017). Kontinuität und Diskontinuität: Erfahrungen von Quereinsteigenden im Lehrberuf. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 43–52). Bern: hep-verlag.

- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education* 28(8), 1163–1174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.006>
- Varadharajan, M., Buchanan, J. & Schuck, S. (2018). Changing course: the paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education*, 44(5), 738–749. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369>
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>

Gerda Hagenauer und Franziska Mühlbacher

Emotionen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation von Lehrpersonen

Ein theoretischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Zusammenfassung

Lehrer*innenemotionen und der professionelle Umgang mit diesen stellen wesentliche Facetten der Lehrer*innenkompetenz dar, die häufig im Zusammenhang mit den sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen diskutiert werden. Lehrpersonen erleben vielfältige positive und negative Emotionen in der Schule und beim Unterrichten. Eine primäre Auslösequelle sind dabei die Interaktionen mit den Schüler*innen. Insbesondere die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung steht in einer engen Wechselwirkung mit den Lehrer*innenemotionen. Gelingt es Lehrpersonen, ihre Emotionen adäquat zu regulieren und zu kommunizieren (z. B. durch kognitive Neubewertung), so sind positive Effekte auf die Unterrichtsqualität (z. B. die Klassenführung oder die Autonomieunterstützung) und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu erwarten. Der Beitrag schließt mit Implikationen, die sich für die Lehrer*innenbildung und Professionalisierungsforschung ergeben. Unter anderem wird die Notwendigkeit von längsschnittlichen Forschungsarbeiten zur Entwicklung von Emotionen und deren Regulation im Zuge der Professionalisierung sowie die Entwicklung entsprechender Interventionen betont.

Schlüsselwörter: Lehreremotionen, Emotionsregulation, Emotionale Arbeit, Lehrer-Schüler-Beziehung

Abstract

Teachers' emotions and their professional regulation are an essential facet of teachers' competence, which is often discussed in connection with the social-emotional competencies of teachers. Teachers experience a variety of positive and negative emotions at school and while teaching. A primary source of emotions are the interactions with students. In particular, the quality of the teacher-student relationship closely interacts with teachers' emotions. If teachers succeed in adequately regulating and communicating their emotions (e.g., through cognitive reappraisal), positive effects on the quality of teaching (e.g., classroom management or autonomy support) and the teacher-student relationship can be expected. The article concludes with implications for teacher education and professionalisation research. Among other things, the necessity of longitudinal research on the development of emotions and their regulation in the course of professionalisation as well as the development of corresponding interventions is emphasised.

Keywords: Teacher emotions, emotion regulation, emotional labour, teacher-student relationship

1. Einführung

Unterrichten stellt eine soziale Interaktion dar, die mit zahlreichen Emotionen bei Lehrkräften einhergeht (Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2021; Hascher & Krapp, 2014). Lehrkräfte ärgern sich beispielsweise über Schüler*innen, die sich nicht auf

Klassenarbeiten vorbereitet haben oder die den Unterricht stören, sie freuen sich mit Schüler*innen, die etwas hervorragend geschafft haben und über sich hinausgewachsen sind, oder sie sind unsicher, wie sie in herausfordernden Situationen reagieren sollen (z. B. bei Mobbingfällen in der Klasse). Neben Emotionen, die durch Kolleg*innen, die Schulleitung, die Eltern und andere Interaktionspartner*innen in der Schule ausgelöst werden, sind es insbesondere die Interaktionen mit den Schüler*innen, die bei Lehrkräften Emotionen hervorrufen (O'Connor, 2008). Dies ist nicht verwunderlich, ist doch das Unterrichten der Kern des Lehrberufs. Lehrkräfte wählen diesen überwiegend aus der Motivation heraus, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und zu ihrer Entwicklung beitragen zu wollen (Eder, Gniewosz, Bach, Hofmann & Katstaller, 2020). Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist folglich eine Tätigkeit, der die Lehrkräfte einen hohen Wert zuschreiben, und daher ist sie emotionsrelevant (Lazarus, 1999). Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Interaktionen mit den Schüler*innen.

Lehrer*innenemotionen und der professionelle Umgang mit diesen stellen wesentliche Facetten der Lehrer*innenkompetenz dar. Im COACTIV-Modell (Cognitive Activation in the Mathematics Classroom) werden Emotionen und deren Regulation in den Dimensionen „motivationale Orientierungen“ und „Selbstregulation“ integriert (Baumert & Kunter, 2006). Emotionen steuern folglich analog zu motivationalen Orientierungen, wie intrinsische Motivation und Enthusiasmus, das Verhalten einer Lehrperson, und deren adäquate Regulation ist für die Gesundheit von Lehrpersonen sowie für die Unterrichtsqualität und die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (LSB) relevant (z. B. Chen, 2019a; Hagenauer & Hascher, 2018). Auch Übertragungseffekte finden statt; d. h. Emotionen von Lehrpersonen können sich auf die Schüler*innen übertragen (Becker, Götz, Morger & Ranellucci, 2014). Zeigt eine Lehrperson beispielsweise Enthusiasmus beim Unterrichten, so wird diese Freude von den Schüler*innen wahrgenommen und signalisiert ihnen in diesem Zusammenhang, dass der Unterrichtsinhalt positiv von der Lehrperson bewertet wird, worauf es wahrscheinlich ist, dass sich die Freude der Lehrperson auf die Schüler*innen überträgt (Frenzel, Götz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009). Unter dem Stichwort der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen (Jennings & Greenberg, 2009) wird intensiv über die Kompetenzen diskutiert, die Lehrkräfte im Zusammenhang mit den sozialen und emotionalen Anforderungen und Herausforderungen des Unterrichtens mitbringen sollten; interessanterweise findet diese Diskussion überwiegend isoliert von weiteren kompetenzorientierten Diskursen statt, die insbesondere auf die Wissensfacetten fokussieren (z. B. COACTIV, Teds-M).

Zusammenfassend kann den Themenbereichen Emotionen und Emotionsregulation eine zentrale Bedeutung in der Lehrer*innenbildung und der Lehrer*innenprofessionalisierung zugeschrieben werden, obwohl diese Kompetenzfacette im Vergleich zu weiteren Kompetenzbereichen, wie z. B. dem Lehrer*innenwissen, den Überzeugungen und der Motivation, noch wenig erforscht ist (Keller, Frenzel, Götz, Pekrun & Hensley, 2014). Im vorliegenden Beitrag verfolgen wir das Ziel, einen Überblick über die allgemeine theoretische Fundierung von Emotionen und Emotionsregulation zu geben (Kapitel 2), gefolgt von einer zusammenfassenden Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu Lehrer*innenemotionen und deren Regulation und Kommunikation

im Unterricht (Kapitel 3). Abgeschlossen wird der Beitrag mit Implikationen für Lehrer*innenbildung und Professionalisierungsforschung (Kapitel 4).

2. Emotionen und Emotionsregulation

2.1 Definition Emotionen

Es existieren unterschiedliche theoretische Ansätze, die das Phänomen „Emotion“ zu klären versuchen (z. B. behavioristische, psychoanalytische, kognitive, kognitiv-affektive oder kognitiv-motivational-relationale Theorien, dimensionale Ansätze etc.) (Izard, 1999; Lazarus, 1991; Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008). In der schulischen Emotionsforschung wurde insbesondere der Mehrkomponentenansatz der Emotion aufgegriffen (Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Dieser besagt, dass Emotionen ein *multidimensionales Konstrukt* sind, welches sich aus einer affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponente zusammensetzt (Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014). Der bedeutsamste Aspekt einer Emotion ist der *affektive Kern*. Dieser ist sozusagen das „Herzstück“ einer Emotion, denn ohne einen spürbaren Affekt in Form eines subjektiven Gefühls erlebt man keine Emotionen. Zumeist geht ein Affekt auch mit *physiologischen Veränderungen* im Gehirn und im Körper einher. Die *kognitive Komponente* einer Emotion beschreibt die Gedanken, die im Zusammenhang mit einer Emotion entstehen. Diese Gedanken sind zumeist eine (Neu-)Bewertung einer realen oder fiktiven vergangenen, aktuellen oder zukünftigen Situation. Erlebt man Emotionen, so kann man diese bei sich selbst aber auch bei anderen Personen am beobachtbaren Ausdruck (z. B. in Form von Lächeln) erkennen. Dies beschreibt die *expressive Dimension*. Letztlich ist die *motivationale Komponente* eng mit Verhaltensweisen, die aufgrund einer Emotion entstehen können, verbunden. Sogenannte *action tendencies* (Lowe & Ziemke, 2011), also Handlungsimpulse, rufen bewusstes oder unbewusstes Annäherungs- oder Vermeidungshandeln hervor (Frenzel & Stephens, 2017; Scherer, 2005; Shuman & Scherer, 2014).

Dem Appraisal-Ansatz zufolge entstehen Emotionen durch die kognitive Bewertung von Situationen, Handlungen oder Personen (Brosch & Scherer, 2009; Clore & Ortony, 2008). Je nachdem, wie diese Bewertungsprozesse ausfallen, entstehen spezifische distinkte positive (d. h. als angenehm erlebte) oder negative (d. h. als unangenehm erlebte) Emotionen. Dadurch kann dieselbe Situation bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Emotionen führen (Clore & Ortony, 2008). Lazarus (1991) unterscheidet zwischen primären und sekundären Bewertungen (*primary* und *secondary appraisals*), die den Emotionsentstehungsprozess erklären. Zunächst wird im ersten Schritt bewertet, inwiefern ein Ereignis für die Erreichung persönlicher Ziele relevant ist (Relevanz) und inwiefern ein Ereignis die Zielerreichung erleichtert oder verhindert (Kongruenz). Danach folgt im zweiten Schritt eine Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, wie gut man mit der Situation umgehen kann (Bewältigungspotenzial) und wer für das Ereignis bzw. die Zielerreichung verantwortlich ist. Je nach Zusammensetzung dieser Bewertungen entstehen positive oder negative Emotionen.

Frenzel (2014; Frenzel, Götz, Stephens & Jacob, 2009) entwickelte ein Modell der Emotionen bei Lehrperson, das auf dem appraisal-theoretischen Ansatz beruht und beschreibt, wie Emotionen bei Lehrkräften entstehen und wie sich diese auf den Unterricht auswirken. Zunächst haben Lehrkräfte Ziele im Hinblick auf das Schüler*innenverhalten in Form von Leistungszielen, motivationalen, sozio-emotionalen und relationalen Zielen. Beispielsweise wünscht sich eine Lehrkraft, dass ihre Schüler*innen im Unterricht aktiv mitmachen, freundlich zu ihren Mitschüler*innen sind, Respekt gegenüber der Lehrperson zeigen und gute Leistungen bringen. Im Unterricht nimmt die Lehrperson das tatsächliche Schüler*innenverhalten wahr und bewertet dieses im Hinblick auf die vorrangigen Ziele. Hierbei formt sie Appraisals und schätzt, ähnlich wie bei Lazarus (1991) beschrieben, ein, inwiefern das aktuelle Schüler*innenverhalten mit den Zielen übereinstimmt (*Zielkongruenz*), ob es den Zielen zuträglich ist (*Zielzuträglichkeit*), wie wichtig die Zielerreichung ist (*Zielrelevanz*), wer für die Zielerreichung oder -verhinderung verantwortlich ist (*Verantwortlichkeit für Zielerreichung*) und wie gut die Lehrperson mit der Ziel-Verhaltens-Diskrepanz umgehen kann (*Coping-Potential*). Je nach Ausgestaltung dieser Bewertungen entstehen bei der Lehrperson positive oder negative Emotionen. Stört beispielsweise ein*e Schüler*in permanent eine sehr wichtige Unterrichtssequenz und hat die Lehrkraft das Gefühl, die Störung beenden zu können, so verspürt sie vermutlich Ärger auf diese*n Schüler*in. Schätzt sie ihre Classroom-Management-Fähigkeiten in dieser Situation hingegen gering ein, kann dies zu Angst führen. Die erlebten Emotionen können sich wiederum auf das Instruktionsverhalten und somit auf das Schüler*innenverhalten und die Unterrichtsziele (Frenzel, Götz, Lüdtke et al., 2009; Frenzel, 2014), aber auch auf das Wohlbefinden und die Beanspruchung im Unterricht und Beruf auswirken (Hagenauer & Hascher, 2018; Taxer, Becker-Kurz & Frenzel, 2019). Hierbei können Positivkreisläufe entstehen, indem positive Emotionen bei Lehrkräften zu einem offeneren Unterrichtsstil mit mehr Raum für Autonomie und schüler*innenzentriertem Unterricht führen, wodurch wiederum langanhaltende positive Ressourcen wie eine gute LSB und ein erhöhtes Wohlbefinden sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrkräften entstehen können (Fredrickson, 2001). Aber auch Negativkreisläufe sind denkbar.

2.2 Emotionsregulation und -kommunikation

Emotional kompetente Lehrkräfte sind in der Lage, ihre Emotionen zu regulieren. Unter Emotionsregulation versteht man, dass Menschen ihre Emotionen, deren Valenz (positiv versus negativ), Dauer, Intensität und den expressiven Ausdruck bewusst oder unbewusst beeinflussen können (Gross, 1998, 1999, 2015). Gross (1998, 2015) unterscheidet hierbei verschiedene Regulationsstrategien, die sich hinsichtlich des Zeitpunktes der Emotionsgenese verorten lassen: *antezedenzfokussierte* und *reaktionsfokussierte Emotionsregulationsstrategien*.

Antezedenzfokussierte Strategien werden angewandt, bevor Emotionen in ihrer Gänze entstehen. Hierzu zählen die *Situationsauswahl*, *Situationsmodifikation*, *Aufmerksamkeitslenkung* und *kognitive Veränderung*. So können Lehrpersonen gewisse Unter-

richtsformen bzw. -situationen (z.B. lehrer- oder schülerzentrierte Lernformen, Sozialformen) bewusst auswählen oder vermeiden, um erwartete positive oder negative Emotionen zu verspüren oder zu verhindern (*Situationsauswahl*). Diese Regulationsstrategie setzt ein gewisses Maß an Selbstkenntnis und situationsspezifische Erwartungen voraus und setzt am frühesten bei der Emotionsentstehung an, da diese Strategie beeinflusst, ob bestimmte Situationen erlebt oder vermieden werden. Innerhalb einer Unterrichtssituation kann eine Lehrkraft diese so verändern, dass erwünschte Emotionen entstehen oder unerwünschte Emotionen ausbleiben (*Situationsmodifikation*). Beispielsweise ändert die Lehrkraft die Sozialform von Einzel- zu Partnerarbeit, um die Motivation bei Schüler*innen durch Kooperation zu wecken, was wiederum positive Emotionen in der Lehrperson auslöst. Bei der *Aufmerksamkeitslenkung* können Lehrpersonen ihren Blick gezielt auf einzelne Aspekte des Unterrichts richten, um auch so Einfluss auf ihre Emotionen zu nehmen. Anstatt sich auf jene*n Schüler*in zu fokussieren, der/die aus dem Fenster blickt, widmet sich die Lehrkraft den Fragen der besonders engagierten Schüler*innen, um Freude zu verspüren. Letztlich kann auch eine kognitive Neubewertung (*Reappraisal*) der Situation dazu führen, dass Lehrkräfte ihre Emotionen adäquat steuern. Das Gähnen einer*s Schülers*in wird nicht auf den eigenen Unterricht zurückgeführt, sondern darauf, dass sie letzte Nacht womöglich schlecht geschlafen hat – somit bleiben negative Emotionen aus.

Reaktionsfokussierte Emotionsregulationsstrategien zielen auf bereits entstandene Emotionen ab. Auch hier haben Lehrkräfte mehrere Optionen, um ihre Emotionen und deren Ausdruck angemessen zu steuern. So können Lehrkräfte ihre Emotionen authentisch zeigen und kommunizieren, diese verstärken, abschwächen oder unterdrücken. Im Gegensatz zum authentischen Ausdruck einer Emotion steht der künstliche Ausdruck (*emotionales Faking*). Dieser kann von Lehrpersonen beispielsweise dazu verwendet werden, Enthusiasmus in der Klasse vorzuspielen, um die Schüler*innen damit anzustecken, oder Ärger, um diese zu besseren Leistungen zu motivieren. An den Lehrberuf sind sogenannte *emotion display rules* gebunden, also normative Erwartungen bezogen auf den sozial erwünschten Emotionsausdruck (Ekman & Friesen, 1969). Diese display rules variieren zwischen Kulturen (Matsumoto, 1990). Sutton (2004) und Sutton, Mudrey-Camino und Knight (2009) stellten fest, dass Lehrpersonen Normen bezüglich eines adäquaten Emotionsausdrucks im Klassenzimmer internalisieren. Die befragten Lehrkräfte berichteten etwa, dass positive Emotionen im Unterricht offen gezeigt werden sollten, während negative Emotionen unterdrückt oder abgeschwächt werden sollten.

Das Konzept der Emotionsregulation weist inhaltlich eine hohe theoretische Überschneidung mit dem Konzept der *emotionalen Arbeit* auf (emotional labour; Hochschild, 1983). Hier geht man davon aus, dass Emotionen anhand von *Deep-acting*- oder *Surface-acting*-Strategien reguliert werden können. Während anhand von *Deep-acting*-Strategien versucht wird, das Emotionserleben und den einhergehenden Emotionsausdruck bewusst zu modellieren (z.B. durch kognitive Neubewertung), fokussieren *Surface-acting*-Strategien darauf, nur den Emotionsausdruck (z.B. anhand von Unterdrückung, Faking) so umzuformen, damit dieser den display rules entspricht (Burić, Kim & Hodis, 2021; Taxer & Frenzel, 2015).

3. Emotionen, Emotionsregulation und -kommunikation von Lehrer*innen – Forschungsstand mit besonderem Fokus auf der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Bereits 1998 konstatierte Hargreaves: „Teaching is an emotional practice“ (S. 838), und hob die vielfältigen Emotionen hervor, die Grundschul- und Sekundarschullehrkräfte im Zusammenhang mit dem Unterrichten und der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion erleben. Dieser Befund erwies sich über verschiedene Kontexte hinweg als stabil. Forscher*innen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten, die in ihren Untersuchungen unterschiedliche Lehrer*innengruppen fokussierten (von der Grundschule bis zur Hochschule), die in den verschiedensten Fächern unterrichteten und die eine unterschiedlich hohe Berufserfahrung aufwiesen (von Lehramtsstudierenden im Praktikum bis hin zu erfahrenen Lehrpersonen im Beruf), zeigten ein vielfältiges Emotionsmuster, wobei in der Regel die positiven Emotionen im Vergleich zu den negativen Emotionen dominierten (z. B. de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2019; Frenzel et al., 2016; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Hascher & Waber, 2020; Keller et al., 2014; im Überblick: Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2021; Schutz, 2014; Schutz & Zembylas, 2011; Sutton & Wheatley, 2003). In diesem Zusammenhang ist jedoch einschränkend festzuhalten, dass viele der zu Grunde liegenden Stichproben selektiv waren – insbesondere bei jenen Untersuchungen, die Lehrpersonen im Beruf untersuchten. Eine Positivselektion ist sehr wahrscheinlich, denn Befunde zum Beanspruchungserleben von Lehrpersonen zeigen auf, dass negative Beanspruchungen, die wiederum mit negativen Emotionen einhergehen, relativ häufig im Lehrberuf vorkommen (für Österreich, siehe Spenger, Katschnig, Schrittmayer & Wistermayer, 2019).

Umso bedeutender ist es, dass es Lehrpersonen gelingt, ihre Emotionen adäquat zu regulieren. Dies ist sowohl für das berufliche Wohlbefinden und die Gesundheit von Relevanz als auch für den Unterricht. Wie diese Regulation gelingt, entscheidet auch über die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson (Mortiboys, 2012), da eine vollständige Emotionsunterdrückung Authentizität verhindern würde. Diese steht wieder mit der LSB in Verbindung.

Empirische Befunde belegen zunehmend, dass insbesondere die Qualität der LSB mit dem emotionalen Erleben von Lehrpersonen und letztendlich mit deren beruflichem Wohlbefinden zusammenhängt (z. B. Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Enge Assoziationen zwischen der „Nähe“ zu den Schüler*innen im Sinne der interpersonalen LSB und den Emotionen Freude, Angst und Ärger zeigten Hagenauer et al. (2015) bei österreichischen Gymnasiallehrer*innen auf: Wurde die Nähe von den Lehrkräften als hoch eingeschätzt, so war insbesondere auch das Freudeerleben beim Unterrichten stark ausgeprägt und auch die Angst und der Ärger niedriger. Hier ordnet sich auch das Ergebnis von Taxer et al. (2019) ein: Die Qualität der LSB (eingeschätzt aus Schüler*innenperspektive) korrelierte positiv mit der Freude der Lehrkraft, wodurch in Folge die emotionale Erschöpfung geringer ausgeprägt war. Diese Ergebnisse wurden auf Basis einer Stichprobe deutscher und amerikanischer Sekundarschullehrkräfte gewonnen.

Zusätzlich zur Nähe zu den Schüler*innen stehen auch Disziplinschwierigkeiten als negativer Indikator der LSB mit dem Ärger- und Angsterleben (Hagenauer et al., 2015)

und einem erhöhten Ausmaß an emotionaler Erschöpfung in Verbindung (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018, für Deutschland; siehe auch Taxer & Gross, 2018; Yin, 2016). Disziplinschwierigkeiten signalisieren Lehrpersonen, dass ihre Zielerreichung erschwert oder gänzlich verhindert wird (Sutton et al., 2009), wodurch sich in Folge die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von negativen Emotionen erhöht, welche wiederum reguliert werden müssen (Taxer & Gross, 2018). Die enge Verbindung zwischen Classroom-Management, Emotionen und Emotionsregulation wurde in diversen Studien untersucht und diskutiert. So heben beispielsweise Sutton et al. (2009) hervor, dass Lehrpersonen der Überzeugung sind, dass ein professioneller Umgang mit den eigenen Emotionen positive Auswirkungen auf das Classroom-Management und dessen Effektivität hat. Auch Lee und van Vlack (2018) zeigen, dass Lehrpersonen, die ein höheres Ausmaß an deep acting in der Klasse einsetzen, höhere Freude und Stolz und geringeren Ärger berichten. Zudem steht deep acting in positivem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit im Classroom-Management, während dieser Zusammenhang für das surface acting negativ ist. Surface acting korreliert des Weiteren positiv mit Angst und Frustration von Lehrkräften. Auch Chang und Taxer (2021) halten fest, dass Lehrpersonen, die adaptive Emotionsregulationsstrategien bei Unterrichtsstörungen einsetzen (z. B. ein hohes Ausmaß an Reappraisal bei gleichzeitig geringem Ausmaß an Suppression), insgesamt positivere Emotionen erleben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse aber auch, dass dennoch viele Lehrpersonen ihre Emotionen in der Störungssituation unterdrücken, wodurch sie ein erhöhtes Ausmaß an emotionaler Erschöpfung erfahren.

Ein adäquater Umgang mit den eigenen Emotionen im Sinne des deep actings begünstigt somit das Classroom-Management und die wahrgenommene Wirksamkeit im Classroom-Management. In diesem Zusammenhang muss jedoch von Wechselwirkungen ausgegangen werden, d. h. hohe Kompetenzen in der Klassenführung wirken wiederum begünstigend auf ein positives Emotionserleben der Lehrpersonen (Chen, 2019b), wodurch folglich auch das Ausmaß an notwendiger emotionaler Arbeit und Stresserleben im Allgemeinen reduziert wird (im Überblick McCarthy, Lineback & Reiser, 2015). Dieser Zusammenhang ist appraisaltheoretisch mit dem secondary appraisal (Lazarus, 1999) zu erklären: Hohe Kompetenzen im Classroom-Management erhöhen die wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Situation. Die Entwicklung professioneller Kompetenz in der Klassenführung kann daher als eine präventive Maßnahme verstanden werden, um ein negatives Emotionsmuster und emotionale Belastung im Lehrer*innenberuf zu reduzieren. Klassenführung darf hierbei konzeptionell nicht rein auf den Umgang mit Störungen in der Klasse reduziert werden, sondern wird im Sinne eines „relationalen Classroom-Managements“ breiter verstanden: Durch die Ausformung positiver Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wird eine als angenehm erlebte Atmosphäre in der Klasse ermöglicht, die wiederum präventiv potentiellen Störungen und Disziplinproblemen entgegenwirkt (z. B. Siwek-Marcon, 2021) und im Endeffekt eine positive emotionale Grundtönung in der Klasse fördert.

Aus den bisherigen Ausführungen kann gefolgert werden, dass für die Gesundheit im Lehrberuf die Gestaltung positiver LSB bedeutsam ist, da dadurch Nähe erhöht und negative Interaktionen im Sinne von Unterrichtsstörungen reduziert werden. Dies ver-

wundert nicht, denn entsprechend der *belongingness hypothesis* (Baumeister & Leary, 1995) streben Menschen nach zufriedenstellenden und sicheren Beziehungen, die wiederum – auf Basis der grundlegenden Postulate der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) – das Wohlbefinden und eine optimale Entwicklung begünstigen. Emotionen sind folglich stark und wechselseitig an soziale Beziehungen geknüpft, wie auch in sozialpsychologisch-orientierten Emotionstheorien argumentiert wird (z. B. Boiger & Mesquita, 2012; Parkinson, 1996; Parkinson, Fischer & Manstead, 2005). Daher sollten Lehrpersonen über die Bedeutung einer adäquaten Emotionskommunikation für den Unterricht und insbesondere für den Beziehungsaufbau informiert sein und entsprechende Kompetenzen entwickeln. Beziehungsentwicklung ist ein wechselseitiges Phänomen und ist ebenso von den Schüler*innen abhängig.

Im Zusammenhang mit dem authentischen Ausdruck von Emotionen verdeutlichen aktuelle Forschungsbefunde, dass Lehrpersonen, die ihre positiven Emotionen in der Klasse offen zeigen, eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen aufweisen und sich im Unterricht wohl fühlen. Zeigen Lehrkräfte hingegen ihre negativen Emotionen wie Ärger, Abneigung oder Langeweile offen vor den Schüler*innen, so ist dies für eine positive LSB und das Wohlbefinden von Lehrkräften nicht förderlich (Taxer & Frenzel, 2015). Insgesamt sind negative Effekte auf die Schüler*innen zu erwarten. Lehrpersonen drücken jedoch nicht nur ihre echten emotionalen Befindlichkeiten im Unterricht aus, sondern sie faken bzw. maskieren auch gewisse Emotionen regelmäßig. In dieser Hinsicht wiesen Keller und Becker (2018) nach, dass deutsche Gymnasiallehrkräfte Freude in mehr als der Hälfte der Unterrichtsstunden, in denen sie keine Freude verspürten, trotzdem nach außen zeigten. Auch US-amerikanische Sekundarstufenlehrkräfte berichteten, positive Emotionen im Unterricht wie beispielsweise Freude oder Enthusiasmus zu simulieren, während negative Emotionen weniger vorgetäuscht wurden (Taxer & Frenzel, 2015). Befunde weisen darauf hin, dass der künstliche Ausdruck von Emotionen sowohl positive als auch negative Konsequenzen für Lehrkräfte haben kann. Einerseits wurden positive Effekte des Simulierens von positiven Emotionen, wie beispielsweise Enthusiasmus, auf das Engagement von Schüler*innen aufgezeigt (Burić & Frenzel, 2021). Dies kann sich wiederum positiv auf das tatsächliche emotionale Erleben von Lehrkräften auswirken, da dadurch Unterrichtsziele im Hinblick auf das motivationale Verhalten von Schüler*innen befriedigt werden. Andererseits stand die Simulation von positiven und negativen Emotionen gleichermaßen in einem signifikanten, jedoch niedrigen, Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, obwohl der Zusammenhang bei negativen Emotionen etwas höher ausgeprägt war als bei positiven Emotionen (Taxer & Frenzel, 2015). Während das Vortäuschen von Emotionen durchaus kurzfristig hilfreich sein kann, um spezifische Unterrichtsziele zu erreichen, so sind die emotionalen Kosten für Lehrpersonen, die sich in einem erhöhten Ausmaß an emotionaler Erschöpfung äußern können, nicht zu vernachlässigen; insbesondere dann, wenn Emotionen über einen längeren Zeitraum wiederholt vorgetäuscht werden.

Wie adäquater Emotionsausdruck im Unterricht realisiert wird, hängt auch stark von der jeweiligen Person und dem kulturellen pädagogischen Kontext respektive den „Lehrkulturen“ ab (Volet, 2001). Die jeweiligen Normen, die im Hinblick auf einen adäquaten Emotionsausdruck als passend erachtet werden, unterscheiden sich folglich

zwischen Kulturen im Allgemeinen (z. B. Lee & van Vlack, 2018) und zwischen Lehrkulturen im Spezifischen. Empirische Untersuchungen findet man hierzu vor allem aus dem hochschulischen Bereich. So konnten Hagenauer, Gläser-Zikuda und Volet (2016) zeigen, dass australische Hochschuldozierende ihren Ärger vorzugsweise in Eins-zu-Eins-Gesprächen mit Studierenden nach der jeweiligen Lehrveranstaltung kommunizierten, während deutsche Dozierende durchaus die direkte Konfrontation und Artikulation des Ärgers in der jeweiligen Situation betonten, wenn auch in regulierter Form (für einen allgemeinen Überblick zu Ärgerausdruck über Kulturen hinweg, siehe Matsumoto, Yoo & Chung, 2010).

Hinter der Einschätzung der Adäquatheit des Emotionsausdrucks lassen sich wiederum beziehungsrelevante Merkmale erkennen: McPherson, Kearney und Plax (2003) belegten, dass normadäquater Ärgerausdruck (z. B. den Ärger sachlich zu kommunizieren) zu Beginn des Semesters bei amerikanischen Studierenden als weniger adäquat eingeschätzt wurde als im Laufe des Semesters, wenn sie den Dozenten bzw. die Dozentin schon besser kennengelernt hatten. Es scheint folglich so, dass das Kommunizieren von negativen Emotionen, wie Ärger, zu Beginn eines Schuljahres bzw. Studienjahres sensibler zu handhaben ist. Des Weiteren bestimmt die Hierarchie und Formalität in der LSB mit, welcher Emotionsausdruck als adäquat eingeschätzt wird. So argumentieren Hansen und Mendzheritskaya (2017), dass das Dozierenden-Studierenden-Verhältnis in Russland hierarchischer sei als in Deutschland (siehe auch Mendzheritskaya, Hansen, Scherer & Horz, 2018). Folglich schätzten russische Studierende den offenen Ausdruck von Ärger auch adäquater ein als Studierende aus Deutschland. Studierende aus Deutschland dahingegen bewerteten die Gewissenhaftigkeit und das „Understanding“ der Dozierenden negativer, wenn diese in Feedbacksituationen mit Ärger reagierten (Menzheritskaya & Hansen, 2019). Lehrpersonen benötigen daher im Zusammenhang mit einer adäquaten Emotionskommunikation auch interkulturelles Wissen (z. B. Welche Interaktionsformen gelten in welchem Kulturkreis als „angebracht“?) und interkulturelle Kompetenz.

4. Implikationen für die Professionalisierungsforschung und die Lehrer*innenbildung

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, welche Bedeutung den Lehrer*innenemotionen und der Emotionsregulation für das professionelle Handeln im Unterricht und der Gesundheit und Beanspruchung der Lehrkräfte zukommt. Ein besonderer Fokus wurde auf die LSB gelegt, die in engem Zusammenhang mit den Lehrer*innenemotionen und deren adäquaten Regulation steht.

Künftige Forschungen sollten sich vertieft mit der Frage auseinandersetzen, wie sich die Fähigkeit zur adaptiven Emotionsregulation und zur adäquaten Emotionskommunikation im Zuge der Professionalisierung entwickelt und wie diese Kompetenzfacette gefördert werden kann. Erste Interventionsprogramme, die beispielsweise auf das Trainieren von Reappraisal als adaptive Emotionsregulationsstrategie (Kumschick, Piwowar & Thiel, 2018), die Förderung der Kompetenz im relationalen Classroom-Management

(Siwek-Marcon, 2021) und das Training sozial-emotionaler Kompetenzen (Carstensen, Köller & Klusmann, 2019) abzielen, zeigen diesbezüglich vielversprechende Ergebnisse. Sozial-emotionale Kompetenzen sind folglich trainierbar (Jennings & Greenberg, 2009), auch wenn Hinweise vorliegen, dass Persönlichkeitsmerkmale ebenso relevant für den Umgang mit Emotionen sind. Berkovich und Eyal (2021) zeigten beispielweise, dass Lehrpersonen, die eine hohe Gewissenhaftigkeit aufweisen, häufiger Reappraisal und seltener Suppression als Emotionsregulationsstrategie einsetzen; also insgesamt ein adaptives Muster in ihrer Emotionsregulation zeigen (siehe auch Pflanzl & Seethaler, 2019). In diesem Zusammenhang ist auch auf die Eingangsmotivation für das Lehramt hinzuweisen. Liegt eine intrinsische Motivationslage vor (z. B. die Freude am Unterrichten und der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), so werden im Zusammenhang mit dem Unterrichten positivere Emotionen berichtet (de Zordo et al., 2019). Aufnahmeverfahren für das Lehramt, die in Österreich flächendeckend eingeführt wurden, sollten folglich auch die emotional-motivationale Kompetenzfacette mitberücksichtigen.

Um der Frage nach der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz und deren Förderung differenziert nachgehen zu können, gilt es, in der Professionalisierungsforschung „starke“ Forschungsdesigns zu realisieren. Zum einen sollte darauf geachtet werden, repräsentative Stichproben zu gewinnen, die nicht eine Positivselektion der Grundgesamtheit darstellen. Zum anderen benötigt es längsschnittliche Designs, mit Hilfe derer es möglich ist, Wechselwirkungen verlässlich zu testen. Interventionen sollten auf Basis von Experimental-Kontrollgruppen-Designs auf ihre Effektivität hin überprüft werden – wo immer möglich, sollte die Gruppeneinteilung randomisiert erfolgen. Des Weiteren sollten Emotionen und deren Regulation, Antezedenzen und Konsequenzen nicht nur auf Trait-Ebene erfasst werden, sondern auch die Situation und der Kontext durch situative State-Messungen stärker berücksichtigt werden. In den letzten Jahren haben hier die sogenannten „Experience-Sampling-Methoden“ zunehmend an Beachtung in der Lehrer*innenemotionsforschung gewonnen (z. B. Keller et al., 2014). Aber auch qualitative Methoden dürfen in der Erforschung von Emotionen und deren Regulation nicht unberücksichtigt bleiben. Sie ermöglichen einen vertieften Einblick in die Wahrnehmung von komplexen Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen und die damit verbundenen subjektiven Bedeutungszuschreibungen (z. B. Hagenauer & Volet, 2014).

Im Jahr 2014 hielten Keller et al. fest: „For a long time, the examination of emotions was absent from academic research (...). The dearth of research on emotions is even more evident in research focused on teachers“ (S. 69). Diese Aussage gilt nur noch bedingt für das Jahr 2022, da zwischenzeitlich eine Vielzahl an Studien im Feld der Lehrer*innenemotions durchgeführt wurden. Durch die hohe Dynamik in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, des komplexen Zusammenspiels der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften mit weiteren Kompetenzfacetten und der Persönlichkeit, der hohen Subjektivität in der Entstehung von Emotionen (siehe Appraisal-Ansätze) und der starken Variation von Emotionen und deren Regulation zwischen Kontexten (Kulturen, Institutionen, Situationen) sind dennoch viele Fragen ungeklärt, die in weiteren Forschungsarbeiten zu bearbeiten sind. Aktuell beschäftigen wir uns beispielsweise mit den Lehrer*innenemotions im Teamteaching, deren Auslösebedingungen und

Zusammenhang mit der Qualität der Kooperation – eine Facette des Unterrichtalltags von Lehrpersonen, die in bisherigen Arbeiten noch nicht berücksichtigt wurde (Muehlbacher, Hagenauer & Keller, 2022). Auch im Schulpraktikum erwiesen sich soziale Interaktionen mit dem*der Teampartner*in und dem*der Mentor*in als stark emotionsauslösend für angehende Lehrpersonen (Waber, Hagenauer, Hascher & de Zordo, 2021).

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehaviour and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker, E. S., Götz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2021). Teachers' big five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education*, 36(3), 332–354. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677758>
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interaction, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Brosch, T. & Scherer, K. R. (2009). Das Komponenten-Prozess-Modell – ein integratives Emotionsmodell. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 446–462). Göttingen: Hogrefe.
- Burić, I. & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335–352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>
- Burić, I., Kim, L. & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Chang, M.-L. & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353–369. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Chen, J. (2019a). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 57–74.

- Chen, J. (2019b). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>
- Clore, G. L. & Ortony, A. (2008). Appraisal theories: How cognition shapes affect into emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 628–642). New York: The Guilford Press.
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Student teachers' prospective emotions concerning their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758–1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F. & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494–519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (S. 129–151). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 15–77). Paderborn: Schöningh.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Volet, S. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 141–164. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2021). Emotionen und Emotionsregulation von Lehrpersonen im Unterricht. In V. Frederking, F. Hofmann & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Emotio-*

- nen und Unterricht. *Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 31–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, discipline in the classroom and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). "I don't think I could, you know, just teach without any emotion": Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hansen, M. & Mendzheritskaya, J. (2017). How university lecturers' display of emotion affects students' emotions, failure attributions, and behavioral tendencies in Germany, Russia, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(5), 734–753. <https://doi.org/10.1177/0022022117697845>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00025-0)
- Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–526). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Waber, J. (2020). Emotionen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 819–824). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keller, M. & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Münster: Waxmann.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Götz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher motivation. Theory and practice* (S. 69–82). New York: Routledge.
- Kumschick, I. R., Piowar, V. & Thiel, F. (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, 53, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.010>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lee, M. & van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669–686. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett L. F. (Hrsg.). (2008). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lowe, R. & Ziemke, T. (2011). The feeling of action tendencies: on the emotional regulation of goal-directed behavior. *Frontiers in Psychology*, 2, 346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00346>

- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and Emotion*, 14(3), 195–214. <https://doi.org/10.1007/BF00995569>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H. & Chung, J. (2010). The expression of anger across cultures. In M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Hrsg.), *International Handbook of Anger* (S. 125–138). New York: Springer.
- McCarthy, C., Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl., S. 301–321). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McPherson, M. B., Kearney, P. & Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violation. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76–90. <https://doi.org/10.1080/00909880305376>
- Mendzheritskaya, J. & Hansen, M. (2019). Are lecturers who show emotions perceived as understanding? How culture and teacher's display of emotion are related to students' judgments about a teacher's personality. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1793–1802. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665332>
- Mendzheritskaya, J., Hansen, M., Scherer, S. & Horz, H. (2018). „Wann, wie und wem gegenüber darf ich meine Emotionen zeigen?“ Regeln der emotionalen Darbietung von Hochschullehrenden in der Interaktion mit Studierenden. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 227–241). Münster: Waxmann.
- Mortiboys, A. (2012). *Teaching with emotional intelligence*. London: Routledge.
- Muehlbacher, F., Hagenauer, G. & Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught classroom: insights into teachers' perspectives how to regulate and communicate emotions with regard to the team-teaching partner. *Frontiers in Education*, 7: 787224. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.787224>
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87(4), 663–683. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02615.x>
- Parkinson, B., Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations*. New York: Psychology Press.
- Pflanzl, B. & Seethaler, E. (2019). Lehrerpersönlichkeit und warum wir uns damit befassen sollten. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben* (S. 75–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotions. *Educational Psychologist*, 49, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Hrsg.). (2011). *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 13–35). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Siwek-Marcon, P. (2021). Klassenführung durch Beziehung. Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit*.

- Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 207–221). Münster: Waxmann.
- Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie*. Verfügbar unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B. & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Taxer, J. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet & S. Järvelä (Hrsg.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (S. 57–82). Amsterdam: Pergamon.
- Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T. & de Zordo, L. (2021). Emotions of student teachers in social interactions in the team practicum. *Teachers and Teaching*, 27(6), 520–541. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977271>
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>

Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Martina Rabl, Andrea Bisanz und Mohamed Bassam Kabbani

Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung

Zusammenfassung

Diese explorative quantitativ-empirische Studie wurde 2020 an der KPH Wien/Krems zu den Bereichen Tätigkeit, Rolle, ideale*r Fortbildner*in und Erwartungen von Lehrerfortbildner*innen mittels Online-Fragebogen aus der Perspektive der Personen, die in der Fortbildung von Lehrer*innen tätig sind, durchgeführt ($N=381$, davon sind 20 % Stammlehrende, 18 % Mitverwendete, 62 % Externe). Es galt auch herauszufinden, in welcher Rolle sich die unterschiedlichen Funktionsgruppen in dieser Tätigkeit sehen. Diese befragte Gruppe ist bis dato noch sehr unerforscht, spielt jedoch eine wichtige Rolle im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen aller Schultypen. Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung der Expertise dieser Personen als unverzichtbare Ressource für gelingende Entwicklungen im Schulbereich, insbesondere in Hinblick auf die Aufgabe dieser Personen, bildungspolitische Neuerungen und Reformen an die Schulen zu bringen.

Schlüsselwörter: Fortbildung, Lehrer*innen, Rollenverständnis, Professionsbewusstsein, Qualitätssicherung

Abstract

This explorative quantitative-empirical study was conducted in 2020 at the KPH Vienna/Krems on the areas of professional activity, role, ideal in-service teachers and expectations of in-service trainers by means of an online survey from the perspective of persons working in in-service teacher trainings ($N=381$, of which 20 % are full time in-service teachers, 18 % half-time in-service teachers, 62 % external in-service teachers). This surveyed group is still very unexplored, but it plays an important role in the professionalization process of teachers in all types of schools. The results show the importance of the expertise of these persons as an indispensable resource for successful developments in the education sector, especially with regard to the task of these persons to bring educational policy innovations and reforms to schools.

Keywords: In-service teacher training teachers, understanding of roles, professional awareness, quality assurance

1. Ausgangslage

Pädagogische Hochschulen werden in ihrer Außenwahrnehmung primär als Ausbildungsstätten gesehen, obwohl sie sich in ihrem Selbstverständnis der gesamten Pädagog*innenbildung widmen und somit neben der Ausbildung vor allem für die Fort- und Weiterbildung aller Lehrer*innen zuständig sind. Zum „Kerngeschäft der Pädagogischen Hochschulen“ (Feichter, 2020, S. 170) zählt die Aufgabe, Systementwicklung zu betreiben und so bildungspolitische Neuerungen und Reformen über die Fort- und Weiterbildung an die Schulen zu bringen (BMBWF, 2021). Die Problematik dahinter ist jene, dass sich viele Mitarbeiter*innen Pädagogischer Hochschulen pri-

mär als Lehrende der Ausbildung sehen und somit Identifikationsprobleme mit der Tätigkeit der Lehrerfortbildner*innen haben (Blömeke, Hascher & Mayr, 2005; Schratz, 2015). So verwundert es auch nicht, dass Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur und Soukup-Altrichter (2019) im Nationalen Bildungsbericht 2018 und Bachinger, Bruneforth und Schmich (2021) im Nationalen Bildungsbericht 2021 (siehe z. B. Forschungsdesiderat 11, S. 514) sowie Müller (2019) zur Kommentierung zu TALIS 2018 vermehrt nahelegen, das Feld der Lehrer*innenfortbildung näher zu untersuchen, da gerade in Österreich die Kompetenzen und Praxen der Lehrerfortbildner*innen noch völlig unerforscht seien (vgl. Müller et al., 2019).

Die Fortbildung steht somit auch in der Forschung im Schatten der Ausbildung (vgl. Feichter, 2020, S. 169), auch die Rolle der Fortbildner*innen ist selten definiert und beforscht (z. B. Teacher Educators/Trainers im Englischen). Darüber hinaus gibt es wenig wissenschaftliche Erkenntnisse zu dem Weg in diese Tätigkeit und auch kaum Forschung darüber, welche Kompetenzen diese Personen mitbringen sollen, trotz ihres hohen Einflusses auf das Lernen von Lehrer*innen (vgl. Kraler, 2015; Murray, 2015; Schratz, 2015; Lipowsky & Rzejak, 2017; Katschnig, Auferbauer et al., 2020). Fortbildner*innen wird besonders hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen eine große Bedeutung zugeschrieben (z. B. Schrittmesser, 2020; Lipowsky & Rzejak, 2021). Dennoch sind Kompetenzen von Fortbildner*innen und wie diese zusammenhängen bislang kaum untersucht (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Für die Pädagogischen Hochschulen Österreichs gibt es mit dem Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung (2021) erstmals vorgeschriebene qualitätssichernde Parameter, die u. a. auch die Fortbildner*innen betreffen. In diesem Qualitätsrahmen werden Kriterien genannt, die auf die Qualität der Fort- und Weiterbildung Bezug nehmen. Um Chancengleichheit und Bildungserfolg für alle Schüler*innen zu erreichen, sollen Schulteams, um die Qualitätskriterien an ihren Standorten zu erfüllen bzw. weiterzuentwickeln, vermehrt standortspezifische Themen in ihr Fortbildungskonzept aufnehmen. Dies soll beispielsweise durch gemeinsame schulinterne Fortbildung und/oder Schulentwicklungsprozesse möglich werden. Die Begleitung dieser individuellen Unterstützung der Schulen betrifft auch die Fortbildner*innen, da sie Kenntnisse über die aktuellsten bildungspolitischen Vorhaben, die sich stetig weiterentwickeln, haben müssen. Der Fokus des Unterstützungsangebotes ist von individuellen Fortbildungsmaßnahmen hin zu ganzheitlichen Schulentwicklungsprozessen zu verlagern (BMBWF, 2021). So heißt es dort: „Das Hochschulpersonal in der FWB & SEB der Pädagogischen Hochschule soll neben der Qualifikation, die zur Ausübung der Tätigkeit berechtigt, kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dies ist im Hinblick auf die Bereiche der Fort- und Weiterbildung, sowie der Schulentwicklungsberatung besonders wichtig, da diese Bereiche ständiger Weiterentwicklung unterworfen sind, um dem aktuellen Forschungsstand und den neuesten bildungspolitischen Reformen zu entsprechen.“ (BMBWF, 2021, S. 21) Auch im Regierungsprogramm 2020–2024 (Bundeskanzleramt Österreich 2020, S. 202–205) ist Qualitätssicherung der Fort- und Weiterbildung vor allem in Bezug auf die Vortragenden festgeschrieben.

Da es zu Fortbildner*innen und deren Sichtweisen kaum empirische Forschungsbefunde gibt, hat es sich ein Projektteam an der KPH Wien/Krems zur Aufgabe gemacht,

speziell diese vier Bereiche (Tätigkeit, Rolle, ideale*r Fortbildner*in und Erwartungen) näher zu erforschen (2019–2021)¹.

2. Konzeptioneller Rahmen

Dieses Projekt stützt sich auf folgende konzeptionelle Rahmungen in Hinblick auf die genannten Themenbereiche. Zur Tätigkeit und zum Rollenverständnis jener Personen, die Fortbildungen abhalten, gibt es kaum empirische und theoretische Befunde (vgl. Kraller, 2015; Murray, 2015; Schratz, 2015; Katschnig, Wanitschek et al., 2020). Dieses Verständnis einer Rolle meint ein sozial definiertes Verhaltensmuster einer Person, die eine bestimmte Funktion in einer Gruppe innehat (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 670). Für diese Studie meint dies die Rolle der Fortbildner*innen in der Gruppe der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen.

Bereits vor mehr als 15 Jahren konstatierten Blömeke et al. (2005) Lehrerfortbildner*innen fehle es an Identität und Verankerung im Berufsfeld Fortbildung. Meist nennen sie einen anderen Beruf, aus welchem sie dann in die Fortbildung gelangten. Fortbildner*innen werden als „Lehrende zweiter Ordnung“ bezeichnet (Schratz, 2015, S. 42), laut Schratz sollten diese evidenzbasiert neues Wissen aus der Forschung in ihre Tätigkeit als Fortbildner*innen einbringen. Manche sind durch ihre anderwärtige professionelle Verankerung (Hauptbeschäftigung) in verschiedenen Rollen verankert und haben dadurch eine nicht vorhandene berufliche Identität im Bereich der Fortbildung. Fortbildner*innen unterscheiden sich demnach auch in ihrem Rollenverständnis stark untereinander (Katschnig, Auferbauer et al., 2020; s. dazu auch Wanitschek et al., 2022, in diesem Band).

Den Angaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2011) zufolge (gestützt auf das EPIK-Modell von Schratz et al., 2008) bestehen fünf Bereiche von Qualitätsstandards für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung, welche von den Pädagogischen Hochschulen in Österreich zu beachten sind: (1) Fachexpertise: fundiertes Basiswissen auf dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse im Fachgebiet, (2) Pädagogische Kompetenzen: hohes Maß an Vermittlungskompetenz und am aktuellen Stand der Lernforschung orientiert; Fähigkeit zur Aktivierung der Teilnehmer*innen und Nutzen der Teilnehmer*innen-Ressourcen, (3) Prozess- und Implementierungskompetenz: Verantwortung für die Unterstützung des Transfers des Gelernten in den Unterricht – auf individueller Ebene, aber auch in Ansätzen zur Implementierung am Standort, (4) Beratungskompetenz: Lehrbeauftragte in diesem Bereich benötigen Kompetenzen zur Beratung von Schul-, Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozessen sowie (5) Professionalität: Professionalitätsverständnis im Sinne des Domänenmodells zur Entwicklung von Professionalität.

1 Seitdem sind dazu einige Publikationen der Autor*innen auch gemeinsam mit anderen Wissenschaftler*innen erschienen, siehe: Katschnig, Auferbauer, Prorok & Wanitschek, 2020; Katschnig, Wanitschek, Rabl, Bisanz & Kabbani, 2020; 2021; Wanitschek, Katschnig, Auferbauer & Prorok, 2020; Auferbauer, Katschnig, Wanitschek & Prorok, 2021; Katschnig & Wanitschek, 2021; Prorok, Katschnig, Wanitschek & Auferbauer, 2021; Rabl, Katschnig, Wanitschek, Bisanz & Kabbani, 2021.

Modelle von professionellen Kompetenzen angehender oder im Beruf stehender Lehrpersonen zeigen ähnliche Bereiche auf (z. B. Kunter et al., 2011; Herzmann & König, 2016). Baumert und Kunter (2006) beschreiben zwei Diskursstränge: Im ersten Strang wird der Fokus auf eine strukturtheoretische Deutung des Handelns der Lehrperson gerichtet. Lernende werden als Teilnehmer*innen eines Bildungsprogrammes verstanden, bei welchem sie unterrichtet und erzogen werden; sie sollen sich Bildung aneignen und selbstständig lernen. Das Handeln der Lehrenden sei dabei nicht standardisierbar und es können auch keine Rückschlüsse auf das Lernen der Teilnehmer*innen gezogen werden. Im zweiten Strang werden professionelle Standards definiert, wobei die professionelle Handlungskompetenz im Mittelpunkt steht: Hier werden Kompetenzen für Lehrende formuliert, wie diese ihre Lehre gelingend gestalten können. Professionswissen (Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Allgemeines pädagogisches Wissen) und affektive sowie motivationale Merkmale (Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation) werden hier als professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen dargestellt (Baumert & Kunter, 2006). Cramer (2019) bestätigt dieses Modell und fügt zusätzlich bildungswissenschaftliches Wissen sowie Wertehaltungen hinzu. Ausführungen des Nationalen Bildungsberichtes zufolge sollten bei Fort- und Weiterbildungen vor allem an die Überzeugungen (beliefs) von Teilnehmenden angeknüpft werden, um die Wirksamkeit der Angebote zu erhöhen (Bachinger et al., 2021, S. 505).

Allerdings bestehen in Österreich keine Erkenntnisse zur Umsetzung bzw. Überprüfung dieser Qualitätsstandards oder Kompetenzen von Lehrerfortbildner*innen (vgl. Müller et al., 2019, S. 127). Das von Müller et al. (2019) sowie von Bachinger et al. (2021) erwähnte Forschungsdesiderat wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes als Schwerpunktbereich aufgegriffen und soll Einschätzungen bzw. die Selbstsicht zur Tätigkeit, zu ihrem Rollenverständnis, ihrer Sicht auf Kompetenzbereiche idealer Fortbildner*innen sowie Erwartungen von und an Lehrerfortbildner*innen aufzeigen. So ermöglicht der Blick von Lehrerfortbildner*innen auf ihre Tätigkeit sowie auf Idealvorstellungen, der im wissenschaftlichen Diskurs bisher wenig beachtet wurde, neue Erkenntnisse im Feld der Fortbildungsforschung. Dies ist insofern bedeutungsvoll, da innovative Konzepte der Fort- und Weiterbildung in Ländern, die in schulischen Rankings erfolgreich sind, ein wichtiger Bestandteil der bildungspolitischen Gesamtstrategie sind (Feller & Stürgh, 2017, S. 7).

Folgende Forschungsfragen ergaben sich aus der konzeptionellen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Studien: (1) Wie beschreiben Lehrerfortbildner*innen ihre Tätigkeit? (2) Wie sehen sie sich selbst als Lehrende der Fortbildung (Rolle)? (3) Wie beschreiben sie ideale Fortbildner*innen? und (4) Welche Erwartungen an/von Teilnehmende*n und Auftraggeber*innen haben Fortbildner*innen?

3. Methode

3.1 Design, Messinstrument und Durchführung der Studie

Für dieses Forschungsprojekt wurde ein quantitativ-empirischer Online-Fragebogen zu den Bereichen Tätigkeit, Rolle, Eigenschaften von idealen Fortbildner*innen, Erwartungen sowie soziodemografische Daten entwickelt. Dieser setzt sich einerseits aus Erkenntnissen der Literatur (Nicodemus, Jäger & Bodensohn, 2010; Kraler, 2015; Schratz, 2015; Boyd & Szplit, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017, 2019; Wanitschek et al., 2022, in diesem Band) bzw. Modifizierung anderer Messinstrumente und andererseits aus Ergebnissen des Pre-Tests zur Überprüfung der Gütekriterien (zusätzlich selbst entwickelte Items) zusammen. Dieser erfolgte quantitativ durch Überprüfung der Reliabilitäten sowie qualitativ zur Validierung der Items mit Expert*innen: Lehrerfortbildner*innen, Schulentwickler*innen, Lehrer*innen und Personen, die in der Fortbildung planend tätig sind. Der Fragebogen wurde mit der Befragungssoftware Unipark erstellt und enthält zu den Bereichen Tätigkeit, Rolle, ideale*r Lehrerfortbildner*innen sowie zu den Erwartungen an und von Fortbildner*innen 30 – größtenteils geschlossene – Hauptfragen, beantwortbar durch einzelne Items (Einfach- oder Mehrfachantwort, Rankingfragen oder Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis zu „trifft völlig zu“). Der Fragebogen wurde ab Februar 2020 an alle Lehrerfortbildner*innen, die in den letzten zwei Jahren eine Fortbildungsveranstaltung an der KPH Wien/Krems abgehalten hatten, gesendet (N=1 466). Bedingt durch die damals bereits aufkommende Corona-Pandemie wurde die Teilnahme bis Ende April 2020 verlängert. Insgesamt füllten 381 Personen den Fragebogen aus (Rücklaufquote 26 %). Die Rücklaufquote zeigte, dass das Interesse an der Befragung trotz vieler unterschiedlicher Fragen, die auch ein längeres Nachdenken erforderten, in hohem Maß gegeben war.

Um zunächst einen Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, wurden die Daten deskriptiv statistisch verrechnet und mittels Häufigkeitstabellen und Abbildungen dargestellt. Die inferenzstatistische Auswertung erfolgte durch t-Tests, Kreuztabellen und Chi²-Tests, Korrelationsberechnungen bzw. diverse andere parametrische und non-parametrische Verfahren.

3.2 Stichprobe

Bezüglich des *Geschlechts* der Lehrerfortbildner*innen zeigt sich, dass 53 Prozent weiblich und 46,7 Prozent männlich sind, 0,3 Prozent (eine Person) gab ein anderes Geschlecht an. Dieses Ergebnis überrascht, da insgesamt im Lehrberuf ein starker Überhang an weiblichen Lehrpersonen zu beobachten ist (Müller et al., 2019; Statistik Austria, 2021) und daher anzunehmen war, dass dies auch im Fortbildungsbereich der Fall sein könnte. Der überwiegende Anteil der befragten Lehrenden, der in der Fortbildung tätig ist, kommt von außen. Diese externen Lehrenden stehen in keinem festen Arbeitsverhältnis zur KPH Wien/Krems, während mitverwendete Lehrpersonen sowohl an der KPH Wien/Krems ihren Dienst versehen als auch nach wie vor als Lehrer*innen

in unterschiedlichen Schultypen tätig sind. Das *Ausmaß von Fortbildung* bei externen und mitverwendeten Fortbildner*innen beträgt fünf bis acht Semesterwochenstunden (SWS), während Stammlehrende im Durchschnitt nur fünf SWS abhalten. So zeigt sich bei der vorliegenden explorativen Studie, dass die überwiegende Mehrheit (171 Personen) der externen Lehrenden ein höheres Ausmaß unterrichtet als die Mehrheit der Stammlehrenden. Der höchste Anteil in Bezug auf die *Zielgruppen der Teilnehmer*innen* liegt bei den Volksschullehrer*innen und den Pädagog*innen der Sekundarstufe I.

Die Anzahl der *Jahre* in der Fortbildung zeigt kein einheitliches Bild. Die Befragten sind im Durchschnitt seit 9,52 (*M*) Jahren in der Fortbildung tätig (Spannweite von 0 bis 45 Jahren), wobei auffällt, dass durch eine etwas schiefe Verteilung etwa die Hälfte erst seit sieben Jahren in der Fortbildung tätig ist.

Die Mehrheit der externen Fortbildner*innen ist an der KPH Wien/Krems ausschließlich im Rahmen der Fortbildung tätig, ein Drittel auch in der *Weiterbildung*. Jedoch scheinen sie kaum Zugang zur Lehre in der Ausbildung an der KPH Wien/Krems zu haben, da nur ca. acht Prozent dort tätig sind.

Was die *Jahre* in der Fortbildung betrifft, zeigt sich eine signifikante Differenz zwischen den Geschlechtern ($p=.031$): Die befragten Frauen unterrichten im Durchschnitt seit 8,63 Jahren, die befragten Männer seit 10,56 Jahren. Was die Zielgruppe betrifft, halten mehr Frauen Fortbildungen für Lehrer*innen der Volks- und Sonderschule ab sowie mehr Männer solche für Lehrpersonen der Sekundarstufe II.

In Bezug auf die *inhaltlichen Schwerpunkte* der Fortbildungen wurde als häufigster Bereich (60 %) die Fachkompetenz/-didaktik genannt. Mit großem Abstand wurde an zweiter Stelle Schulentwicklung (23,8 %) angeführt.

60 Prozent der Befragten verfügen über einen Bildungsabschluss, der über ein Bachelorstudium hinausgeht. Es gibt signifikante Unterschiede ($p<.001$) zwischen Stammlehrenden, mitverwendeten Lehrenden und externen Lehrenden in Bezug auf ihre *Ausbildung/Lehrmatsausbildung*. Mitverwendete Lehrende führen sehr häufig an, nur das Lehramtsstudium absolviert zu haben, hingegen geben externe Lehrende und Stammlehrende zu einem hohen Prozentsatz (80 %) an, sowohl ein Lehramtsstudium als auch zumindest eine weitere Ausbildung abgeschlossen zu haben. Des Weiteren ist signifikant, dass der Großteil aus pädagogischen Berufen stammt und die überwiegende Mehrheit, nämlich zwei Drittel der Befragten, an einer Schule unterrichtet hat oder noch immer unterrichtet. Dadurch ist auch der Praxisbezug zum Schulalltag gegeben, welches ein wesentliches Faktum bei Fortbildungen darstellt. So geben 55,8 Prozent der Befragten an, dass die Erfahrung im Schulalltag eine wesentliche Rolle für ihre Tätigkeit spielt.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie für die Bereiche (1) Tätigkeit, (2) Rolle, (3) ideale*r Fortbildner*in und (4) Erwartungen zusammenfassend dargestellt.

4.1 Tätigkeit

Was die *Tätigkeit* betrifft, wurden der Weg in die Fortbildung sowie die aktuelle Arbeitssituation berücksichtigt. Mitverwendete und Stammlehrende weisen zu einem sehr hohen Prozentsatz (64,8 %) eine Indoor-Karriere auf. Charakteristisch ist, dass sie zuerst ausschließlich als Lehrer*innen tätig waren und im Laufe der Zeit ihre Expertise auch in der Fortbildung einbringen. Etwas anders gelagert ist dies bei externen Lehrenden, die sowohl aus dem Berufsfeld Lehrer*in als auch aus anderen Berufsfeldern kommen ($p < .001$). So geben 39,8 Prozent der Befragten an, nicht aus dem Umfeld Schule, sondern aus schulfremden Institutionen zu kommen.

Ein wesentlicher Parameter für externe Lehrende ist die eigene Erfahrung in der Fortbildung als Teilnehmer*in. In diesem Punkt unterscheiden sie sich maßgeblich von den beiden anderen Funktionsgruppen ($p = .008$). Ein weiterer signifikanter Unterschied ergibt sich bei jenen Personen, die von der Ausbildung in die Fortbildung gekommen sind ($p < .001$). Dies trifft für Stammlehrende mit 52,9 Prozent am häufigsten zu, bei Mitverwendeten nur zu einem sehr geringen Prozentsatz von 8,2 Prozent und bei externen Lehrenden immerhin zu 38,8 Prozent. Als dritte Säule neben der Fort- und Ausbildung ist die Forschung zu nennen, aus welcher 53 Personen in die Fortbildung kommen. Hier zeigt sich, dass keiner der mitverwendeten Lehrenden, 20 Prozent der Stammlehrenden und 80 Prozent der externen Lehrenden in dem Bereich der Forschung arbeiten. Ähnlich verhält es sich bei jenen Personen, die aus der universitären Lehre kommen. Hier sind es über 70 Prozent der externen Lehrenden, 22,5 Prozent der Stammlehrenden und lediglich 6,3 Prozent der mitverwendeten Lehrenden ($p = .008$). Soziales Engagement als ausschlaggebend für die Tätigkeit der Lehrerfortbildner*innen gibt ein Drittel der Befragten an, wobei wiederum über 70 Prozent davon externe Lehrende sind ($p = .010$). Markant ist auch das Faktum, dass 85 Prozent der Lehrerfortbildner*innen ihre Tätigkeit gerne ausüben. Dabei gibt es auch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Funktionsgruppen. Die Forschungsfrage (1) „Wie beschreiben Lehrerfortbildner*innen ihre Tätigkeit?“ kann daher wie folgt beantwortet werden: Sie führen diese Tätigkeit sehr gerne aus, kommen aus verschiedensten Bereichen und Arbeitsfeldern in die Fortbildung und agieren dort sehr unterschiedlich. Dies bewirkt, dass die meisten diese Tätigkeit als Nebenerwerbstätigkeit betrachten. Je höher das Stundenausmaß in der Fortbildung ist, desto mehr identifizieren sie sich mit dieser Tätigkeit.

4.2 Rolle

Referent*innen, die selbst noch unterrichten (45,9%) bzw. die einmal unterrichtet haben (35,7%), geben an, dass sie die eigenen Berufserfahrungen in ihre Lehrveranstaltungen einbringen. Nur 18,9 Prozent der Befragten haben niemals an einer Schule unterrichtet.

Die Frage, ob sich Lehrerfortbildner*innen eher als Praktiker*innen sehen, bestätigen 65,1% der Befragten (Wert 4 und 5 auf einer 5-stelligen Skala). Im Gegensatz dazu sehen sich nur ein Prozent der Lehrerfortbildner*innen als reine Theoretiker*innen (Wert 1). Die anderen Personen (33,9%, Wert 2 und 3) können als Mischtypen bezeichnet werden. Die Aussagen, eigene Praxiserfahrungen in die Tätigkeit einzubringen und als Referent*in praxisorientiert zu arbeiten, zeigen, dass (gerade) Personen, die in pädagogischen Berufen tätig sind, der Praxis einen hohen Stellenwert geben. Auch die Frage, was die Weitergabe und den Austausch von Expertise und Wissen betrifft, beantworten von 381 Befragten 345 Personen (92%) damit, dass sie ihre Tätigkeit als Fortbildner*in genau mit dieser Intention verfolgen.

Für 69 Prozent (261 Personen) ist es absolut wesentlich, als Lehrerfortbildner*in die Pädagogen*innen in ihrer Entwicklung zu einer verbesserten Professionalität zu unterstützen.

Nur 8,7 Prozent der Befragten sehen sich zu 100 Prozent als Fortbildner*innen: Personen, die an der KPH Wien/Krems am Institut für Fortbildung arbeiten oder mitverwendet sind, haben eine Verpflichtung Fortbildungsangebote abzuhalten. Das Ausmaß allerdings variiert und die meisten haben nebenbei noch administrative, wissenschaftliche und/oder beratende Aufgaben.

57,7 Prozent der Befragten sehen keine Notwendigkeit für einen eigenen Berufsverband. Dieser relativ hohe Prozentsatz steht sicherlich in Zusammenhang damit, dass 62,8 Prozent der Befragten die Tätigkeit als Lehrerfortbildner*in nicht als eigenen Beruf sehen, sondern als Ergänzung zu ihrem Hauptberuf. Fortbildner*innen, die auch in anderen Bereichen tätig sind, befürworten vermehrt einen eigenen Berufsverband. Eine unterschiedliche Betrachtung ($p=.014$) weisen die drei Funktionsgruppen in Bezug auf eine Berufsdefinition auf: Externe Lehrende befürworten in hohem Ausmaß einen eigenen Berufsstand, während Stammlehrende und Mitverwendete dies nicht tun. Ca. 84 Prozent der Fortbildner*innen stimmen der Aussage „Die Weiterentwicklung des Schulsystems ist mir ein großes Anliegen“ in hohem Maße zu. Um die Weiterentwicklung des Schulsystems mitzugestalten, wird das Kriterium „Bereitschaft sich selbst weiterzubilden“ von den Befragten befürwortet (88,4%).

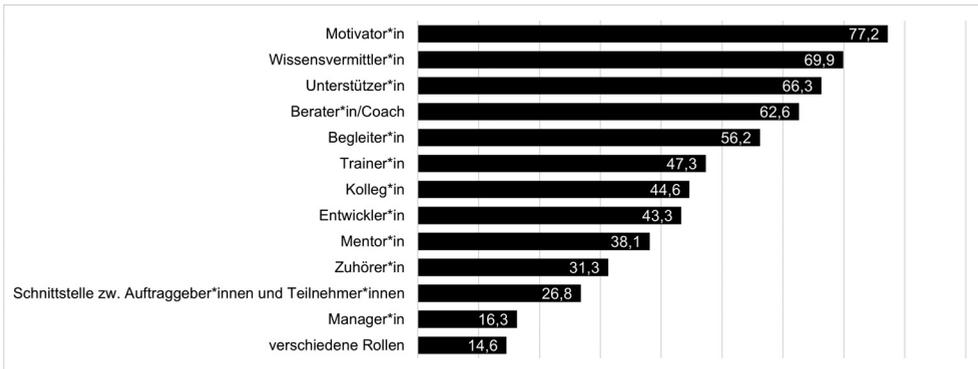


Abbildung 1: Rollenverständnis von befragten Lehrerfortbildner*innen (Angaben in Prozent)

Die Forschungsfrage (2) „Wie sehen sie sich als Lehrende der Fortbildung selbst (Rolle)?“ kann folgendermaßen beantwortet werden: Die befragten Fortbildner*innen sehen sich am ehesten als Motivator*innen, Wissensvermittler*innen, Unterstützer*innen und Berater*innen/Coach (s. Abbildung 1).

4.3 Ideale Lehrerfortbildner*innen

Des Weiteren beschäftigte sich das Forschungsteam mit der Frage, was Lehrerfortbildner*innen für Eigenschaften, Merkmale und Kompetenzen mitbringen sollen. Fortbildner*innen sind der Meinung, dass all die angeführten Eigenschaften bei idealen Lehrerfortbildner*innen bedeutend sind (siehe Abbildung 2).

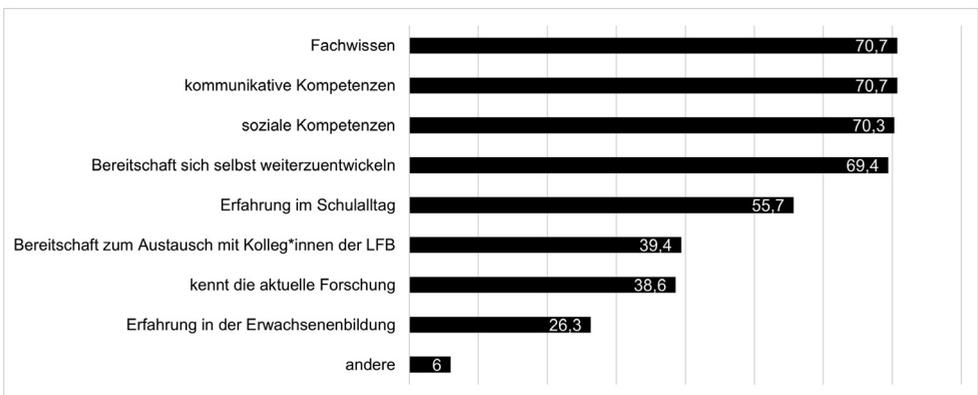


Abbildung 2: Eigenschaften und Kompetenzen von idealen Lehrerfortbildner*innen (Angaben in Prozent)

Insbesondere das Fachwissen sowie soziale und kommunikative Kompetenzen werden häufig genannt. Auch die Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung und die Erfahrung im Schulalltag werden als bedeutend eingestuft. Ein Drittel der Befragten hat keine Erfahrung im Schulalltag. Befragte, die angeben, dass ideale Lehrerfortbildner*innen die

aktuelle Forschung kennen sollten, sind auch der Meinung, dass wissenschaftlich fundiertes Arbeiten die Basis für die Tätigkeit als Fortbildner*in darstellt ($r=.527, p<.001$).

Die Beantwortung der Forschungsfrage (3) Wie beschreiben sie ideale Fortbildner*innen? kann demnach folgendermaßen vorgenommen werden: Vorrangig sollten diese über Fachwissen, soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen sowie die Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung vorweisen.

4.4 Erwartungen an/von Lehrerfortbildner*innen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage (4) Welche Erwartungen an*von Teilnehmende*n und Auftraggeber*innen haben Fortbildner*innen? dienen die folgenden Ausführungen:

Folgende Bereiche wurden dafür berücksichtigt: Wahrgenommene Erwartungen von Auftraggeber*innen und Teilnehmer*innen an die Fortbildner*innen und die Erwartungen von Fortbildner*innen an Auftraggeber*innen und Teilnehmer*innen. Zudem wurden die Erwartungen der Fortbildner*innen an sich selbst, also die eigenen Ansprüche im Sinne des Selbstbildes, erforscht.

Zur Übersicht der Ergebnisse dieser Studie zur Vielfältigkeit von Erwartungen an und von Fortbildner*innen dient Abbildung 3.

Zunächst soll auf die *wahrgenommenen Erwartungen der Auftraggeber*innen* an die Fortbildner*innen eingegangen werden. Die Forderung nach Unterstützung hochschulischer Qualitätssicherung wird aus Sicht der befragten Fortbildner*innen von fast 60 Prozent als Erwartung wahrgenommen. Die überwiegende Mehrheit (87,4 %) sieht die Erfüllung des Auftrages als Forderung der Auftraggeber*innen als wesentlichen Punkt ihrer Tätigkeit. Auch die Kooperation mit den Auftraggeber*innen nehmen fast 75 Prozent der Befragten wahr. Diese erwarten nach Einschätzung der Lehrerfortbildner*innen (über 90 %) einen hohen Level an fachlicher und sozialer Expertise. Die Forderung nach Verknüpfung von Lehre und Forschung sehen etwas weniger als die Hälfte (48,6 %) als völlig zutreffend bzw. zutreffend. Etwa ein Drittel (30,9 %) der Befragten geben an, dass sie die Erwartung, das „Neue“ schnell ins System zu bringen, völlig wahrnehmen.

Das von Seiten der Auftraggeber*innen erwartete Empathievermögen hat gegenüber anderen Bereichen einen geringeren Stellenwert. Auffällig ist, dass einige der Personen anmerken, nicht genau zu wissen, welche Erwartungen die Auftraggeber*innen explizit haben (siehe ausführlich dazu Abbildung 3).

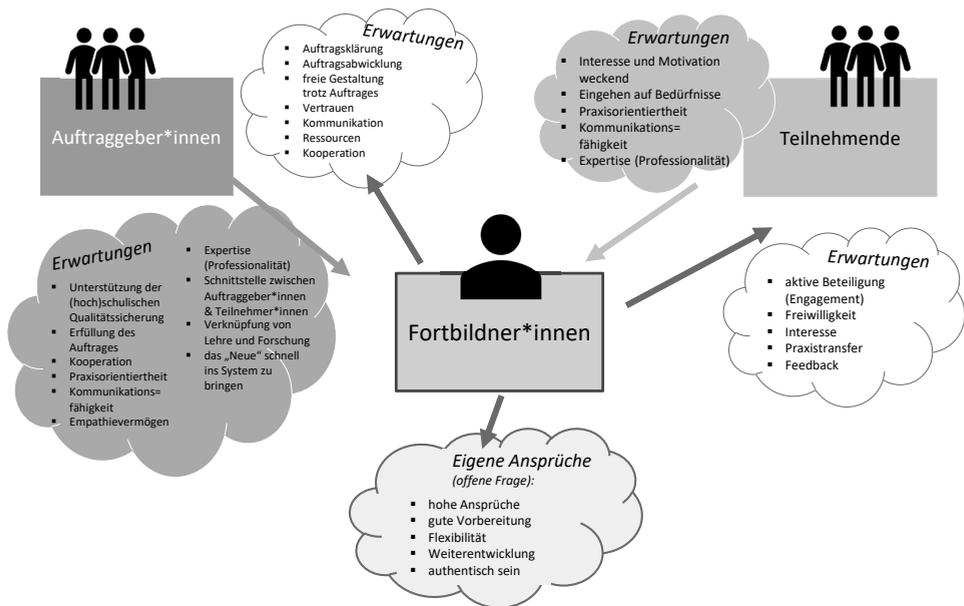


Abbildung 3: Vielschichtigkeit von Erwartungen an/von Fortbildner*innen (eigene Darstellung aufgrund der Ergebnisse dieser Studie)

Werden die Angaben zu den Merkmalen von idealen Lehrerfortbildner*innen mit den wahrgenommenen Erwartungen der Auftraggeber*innen an die Fortbildner*innen gegenübergestellt, lassen sich mehrere signifikante Ergebnisse verdeutlichen: Befragte, die angeben, dass Auftraggeber*innen von ihnen erwarten, das „Neue“ schnell ins System zu bringen, sind auch der Meinung, dass ideale Fortbildner*innen die aktuelle Forschung kennen sollten ($r=.219, p<.001$) und die Bereitschaft, sich selbst weiterzubilden, mitbringen müssen ($r=.166, p=.002$). Befragte, die angeben, dass ideale Lehrerfortbildner*innen die Bereitschaft zum Austausch mit Kolleg*innen zeigen sollen, betonen auch, dass sich Auftraggeber*innen eine Kooperation von Fortbildner*innen erwarten ($r=.251, p<.001$). Zudem zeigt sich hierbei eine signifikante Korrelation zwischen dem Anspruch der Auftraggeber*innen zu Empathievermögen und dem Merkmal der sozialen Kompetenzen von Fortbildner*innen ($r=.256, p<.001$).

Die *wahrgenommenen Erwartungen von den Teilnehmenden* an die Fortbildner*innen zeigen folgende Ergebnisse. Über 90 Prozent der Lehrerfortbildner*innen nehmen das Erwecken von Interesse und Motivation als Erwartungen und Kompetenzanforderungen von Teilnehmer*innen wahr. Lehrerfortbildner*innen sind zudem der Meinung, dass Teilnehmende sich empathische und auf Bedürfnisse achtende Fortbildner*innen wünschen (über 90 %). Auch die Aktualität von Fortbildungen nehmen über 85 Prozent der Befragten als Erwartung von Teilnehmer*innen wahr. Der Praxisorientiertheit und Kommunikationsfähigkeit wird von Teilnehmer*innen gegenüber Lehrerfortbildner*innen (über 90 %) ein hoher Erwartungswert zugeschrieben. Die fachliche und soziale Expertise liegt im Ranking der wahrgenommenen Erwartungen von Teilnehmer*innen an Lehrerfortbildner*innen ebenfalls sehr hoch (94,5 %).

32 Personen führen auch noch andere Erwartungen an, die an sie von Teilnehmer*innen gestellt werden. Diese beziehen sich auf Anmerkungen zur Praxis und zur Umsetzung im Unterricht sowie auf Digitalisierung, Achtsamkeit, Flexibilität, Humor und Freude an der Tätigkeit.

Aus der Perspektive der Befragten kann aufgezeigt werden: Wenn Teilnehmer*innen erwarten, dass Lehrerfortbildner*innen Interesse und Motivation wecken sollen, erwarten sie auch Aktualität, Praxisorientiertheit und Kommunikationsfähigkeit sowie fachliche und soziale Expertise (Professionalität). Auch das Eingehen auf Bedürfnisse hat einen hohen Stellenwert (siehe Abbildung 3).

Ein Vergleich zu den Angaben der Merkmale von idealen Lehrerfortbildner*innen und den wahrgenommenen Erwartungen der Teilnehmenden an die Fortbildner*innen zeigt signifikante Korrelationen. Nennen die Befragten das Wissen über aktuelle Forschung als Merkmal von idealen Fortbildner*innen, so sind sie auch der Meinung, dass sich die Teilnehmenden Aktualität von Fortbildner*innen erwarten ($r=.332$, $p<.001$). Ähnliche Ergebnisse können auch in Bezug auf die Praxisorientiertheit ermittelt werden. Befragte, die Erfahrung im Schulalltag als Merkmal idealer Lehrerfortbildner*innen sehen, geben an, dass Teilnehmende sich diese auch von ihnen erwarten ($r=.285$, $p<.001$).

Des Weiteren wurden die *Erwartungen der Fortbildner*innen an die Auftraggeber*innen* ermittelt. 83 Prozent erwarten von Auftraggeber*innen eine genaue Auftragsklärung. Eine noch größere Erwartungshaltung haben Lehrerfortbildner*innen (92 %) bei der problemlosen Auftragsabwicklung durch die Auftraggeber*innen. Die überwiegende Mehrheit der Lehrerfortbildner*innen (89 %) erwartet eine freie Gestaltung trotz genau definierten Auftrages. Ebenso erwarten sich 93 Prozent der Lehrerfortbildner*innen ein gesetztes Vertrauen von Auftraggeber*innen. Auch die Kommunikation bzgl. der Organisation im Vorfeld wird von 94 Prozent der befragten Personen von Auftraggeber*innen erwartet. Ebenfalls stufen die Befragten die Kooperation mit Auftraggeber*innen als hoch ein (84,6 %). 86,5 Prozent der Befragten geben an, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen von Seiten der Auftraggeber*innen für sie sehr wesentlich sind. 20 Lehrerfortbildner*innen führen darüber hinaus noch andere Erwartungen an Auftraggeber*innen an wie ein angemessenes Honorar bzw. eine entsprechende Abwicklung der Bezahlung, Planungssicherheit, Offenheit und Flexibilität, die Nachhaltigkeit und die Wertschätzung (siehe Abbildung 3).

Schließlich erforschte das Projektteam die Erwartungen der Lehrerfortbildner*innen an die Teilnehmer*innen. Der überwiegende Teil der Befragten (über 90 %) gibt an, dass sie sich eine aktive Beteiligung von Teilnehmer*innen erwarten. Insbesondere erwarten sich mehr als 95 Prozent, dass die Teilnehmer*innen offen und bereit sind, sich auf Inhalte bzw. Prozesse einzulassen. Fast zwei Drittel der Befragten (73 %) erwarten Freiwilligkeit von den Teilnehmenden. Auch ein Interesse an der Thematik erwarten sich Fortbildner*innen (92 %) von den Teilnehmer*innen. 68,5 Prozent der Befragten geben an, dass der Praxistransfer in Bezug auf die Teilnehmer*innen für sie als Erwartung zutrifft. Daraus ist abzuleiten, dass die Fortbildner*innen zu mehr als zwei Drittel erwarten, dass die Inhalte von Fortbildungen auch in der Praxis umgesetzt werden. Eine wichtige Rolle spielt für Fortbildner*innen (72 %) zudem das Feedback von Teil-

nehmenden (siehe Abbildung 3). Ferner hat sich das Forschungsteam auch mit den Erwartungen der Fortbildner*innen an sich selbst im Sinne des Selbstbildes beschäftigt. Auffallend ist, dass Fortbildner*innen sehr hohe Ansprüche an sich selbst stellen. Sie nannten z. B. eine gute Vorbereitung, Flexibilität, Authentizität, eigene Weiterbildung, Wertschätzung den Teilnehmenden gegenüber, und, dass die Teilnehmenden dazu motiviert werden sollen, das Gelernte im Unterricht zu integrieren (siehe Abbildung 3).

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse dieser explorativen Studie stützen die Erkenntnisse von Müller et al. (2019), dass die Tätigkeit als Fortbildner*in viele Kompetenzen erfordert, um die Professionalisierung von Lehrer*innen zu unterstützen (Fachwissen, Fachdidaktik und Pädagogik sowie hochschuldidaktische Kompetenzen). Diese Personen bestimmen Lehrer*innen-Biografien und gelten als Rollenvorbilder. Die Befunde dieser Studie zum Rollenverständnis von Fortbildner*innen decken sich auch mit den Vorgaben des Bundesministeriums im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (2021).

Darüber hinaus zeigen aktuelle Erkenntnisse von Schrittmesser (2020) sowie Lipowsky und Rzejak (2021), dass Fortbildner*innen eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen zukommt: „Fortbildnerinnen und Fortbildner müssen darüber hinaus [Anmerkung: gute Lehrer*innen zu sein] Kompetenzen auf einer zweiten Ebene aufweisen, um das Lernen von Lehrpersonen anregen und unterstützen zu können. (...) Beispielsweise geht es um das Verständnis der eigenen Rolle als Fortbildnerin oder als Fortbildner.“ (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 12) Passend dazu veranschaulichen die Ergebnisse dieser Studie: Etwa ein Drittel der befragten Lehrerfortbildner*innen verfügt über keine Lehramtsausbildung und stammt somit aus anderen Berufsfeldern, die durchaus im pädagogischen Bereich verhaftet sind. Lehrerfortbildner*innen sehen sich in erster Linie als Motivator*innen, Wissensvermittler*innen, Berater*innen/Coach und Unterstützer*innen.

Ähnliche Befunde zum Rollenverständnis stellen Richter, Brunner und Richter (2021) in ihrer quantitativen Studie mit 145 Fortbildner*innen, die seit ca. 10 Jahren in der Fortbildung tätig sind, dar. Sie unterscheiden Fortbildner*innen, die ihre Rolle eher als „facilitator“ sehen und die Teilnehmer*innen in deren Professionalisierungsprozess unterstützen wollen, und andere, die eher als „transmitter“ handeln, also Wissen vermitteln wollen. Den Ergebnissen von Richter, Lazarides und Richter (2021) zufolge lassen sich vier Berufswechsellmotive von Fortbildner*innen unterscheiden: berufliche Ambitionen, sozialer Beitrag, Flucht aus der Routine und Zufall. Fortbildner*innen berichten im Unterschied zu Lehrerbildner*innen der Ausbildung besonders über zwei Motive: berufliche Ambitionen und sozialer Beitrag. Personen, die sich in der alltäglichen Routine des Lehrer*innenberufs nicht wirklich wohlfühlen, wechseln häufiger in die Fortbildung. Personen, die berufliche Ambitionen als Grund für den Wechsel in die Lehrkräftefortbildung angeben, sind mit der Tätigkeit als Fortbildner*in auch zufriedener. Richter, Lazarides et al. (2021) schlussfolgern daraus: Motive von Fort-

bildner*innen hängen (1) mit dem beruflichen Erleben als Lehrkraft und mit ihren professionsbezogenen Kompetenzen zusammen, sind (2) bedeutsam für ihr berufliches Erleben als Fortbildner*in und für die Ausübung ihrer Tätigkeit und lassen (3) Rückschlüsse in Bezug auf die Rekrutierung und Ausbildung zukünftiger Fortbildner*innen zu (Richter, Lazarides et al., 2021). Hier zeigen sich Parallelen zu den Erkenntnissen der vorliegenden Studie, da der Großteil aus pädagogischen Berufen stammt und auch eine Praxiserfahrung in der Schule aufweist.

Als Limitation dieser Studie ist anzumerken, dass die Befragten aus nur einer Pädagogischen Hochschule in Österreich stammen und dadurch die Ergebnisse verzerrt sein können. Dadurch ist eine Verallgemeinerung der Befunde nicht zulässig, obwohl die vorangegangene qualitative Studie an vier Pädagogischen Hochschulen ähnliche Ergebnisse lieferte (siehe Wanitschek et al., 2022, in diesem Band).

Die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen in die Auswahl und Begleitung von Lehrerfortbildner*innen einfließen. Somit ist gewährleistet, dass Lehrer*innen eine qualitätsvolle Unterstützung von professionellen Fortbildner*innen erleben. Lehr- und Lernprozesse können auch durch interne Hochschulentwicklung zur Professionalisierung der Fortbildner*innen beitragen, um die Profession („hidden profession“) zu stärken (siehe auch Beitrag von Wanitschek et al., 2022, in diesem Band). Folgende Diskussionsfragen ergeben sich daraus: Welche Bedeutung hat die Auflistung der genannten Kompetenzen für die Auswahl zukünftiger Lehrerfortbildner*innen? Welche möglichen Maßnahmen gibt es, um die Professionalisierung von Lehrerfortbildner*innen zu etablieren und zu verbessern (Qualitätssicherung)? Dieser Studie zufolge wird die überwiegende Mehrheit angeworben. Daraus folgt die Frage, unter welchen Aspekten dies geschieht und auf welche Qualitätsmerkmale geachtet werden soll. Dies zu beantworten wird Teil weiterer Überlegungen sein. In Anlehnung zur Auswahl von Lehrpersonen (siehe etwas das Handbuch der Forschung zum Lehrberuf von Terhart et al. (2014) oder die Ausführungen von Blömeke et al. 2005 und Mayr, Müller & Nieskens, 2016) oder zur Auswahl von Lehrerbildner*innen in der Ausbildung ist das Feld der Fortbildung hinsichtlich des Recruitings allerdings breiter gestreut und somit deutlich komplexer.

So bleibt abschließend festzuhalten, dass die Lehrerfortbildner*innen einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Umsetzung von Bildungsinhalten haben, Lehrer*innenfortbildung eine immanent wichtige Rolle spielt und daher zurecht häufig als 3. Säule der Lehrer*innenbildung bezeichnet wird. So gilt es auch weiterhin vermehrt darauf zu achten entsprechende Qualitätskriterien weiterzuentwickeln, um die Qualität der Lehrer*innenfortbildung stetig zu verbessern. Auch der Bereich der Forschung ist aufgerufen, dies mit entsprechenden validen Daten zu evaluieren und Anstöße zu Verbesserungsmöglichkeiten darzulegen.

Literatur

- Auferbauer, M., Katschnig T., Wanitschek, I. & Prorok, J. (2021). Entwicklungsaufgaben von Lehrerfortbildner*innen. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Petz, R. Potzmann, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 13* (S. 147–166). Münster, Wien: LIT Verlag.
- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–529). Wien. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J. (2005). Beruf LehrerbildnerIn. Selbstverständnis, Aufgaben, Qualifizierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 7–20.
- BMWF (2011). *Qualität der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. Verfügbar unter <https://bit.ly/2xgMBhm>
- BMWF (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. Verfügbar unter <https://bit.ly/3sYMX4b>
- Boyd, P. & Szplit, A. (eds., 2017). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: international perspectives*. Wydawnictwo Attyka, Kraków, Poland.
- Bundeskanzleramt Österreich (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>
- Cramer, C. (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feichter, H. (2020). Kernprobleme der schulischen Fort- und Weiterbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist?* (S. 169–185). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Feller, W. & Stürzgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. Wien: Agenda Austria.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. Pearson Studium: München.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Das professionelle Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 5–6, 512–520.
- Katschnig, T. & Wanitschek, I. (2021). Lehrende in der Fortbildung als Ressource für die Schule. In E. Amtmann, L. R. Iunesch & I. Benischek (Hrsg.), *Ressourcenorientierung in der Schule* (S. 117–132). Honterus Verlag.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Rabl, M., Bisanz, A. & Kabbani, M. B. (2020). Lehrende in der Fortbildung – eine unerforschte Profession? *R&E Source, Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, 2020:S21. Verfügbar unter <https://bit.ly/3Gi5luL>
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Rabl, M., Bisanz, A. & Kabbani, M. B. (2021). *Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung. Eine empirische Studie*. KPH Wien/Krems. (Projektbericht). Verfügbar unter https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Wien/2021-22/Gesamter_Projektbericht_final_10052021.pdf

- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? – Zur Berufsbiografie von „LehrerbildnerInnen“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 22–32.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg., 2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung* 70 (4), 379–399.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: Wbv-Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://bit.ly/39ML6rs>
- Ludwig, B. (2019). Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe. *Re&E-Source*, 12, 1–16. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/674>
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT-Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214), Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, F. H. (2019). Kommentar zu Kapitel 3: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 53–55). Graz: Leykam.
- Müller, F. H., Kemetzhofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2, Beitrag 3, (S. 99–142). Graz: Leykam-Verlag; Verfügbar unter <https://goo.gl/ghPqGJ>
- Murray, J. (2015). The European Agenda for Teacher Education. *Journal für LehrerInnenbildung* 2, 33–39.
- Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2010). Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur! *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 3 (2), 217–233.
- Prorok, J., Katschnig, T., Wanitschek, I. & Auferbauer, M. (2021). Haben oder Sein – über Motive von Fortbildner*innen von Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht* 1–2, 115–125.
- Rabl, M., Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A. & Kabbani, M.-B. (2021). Motivationen der Lehrerfortbildner*innen. *Erziehung und Unterricht* 1–2, 126–133.
- Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Schatz, M. (2015). LehrerbildnerIn: Die „unsichtbare Profession“ aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 40–44.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–138). Münster: Waxmann.

- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Statistik Austria (2021). *Lehrerstatistik. Lehrer und Lehrerinnen inklusive Karenzierte im Schuljahr 2019/20 nach Schultypen*. Verfügbar unter <https://bit.ly/3ksSGwX>
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wanitschek, I., Auferbauer, M., Katschnig, T. & Prorok, J. (2022). Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 93–107). Münster: Waxmann.
- Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M. & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. Eine qualitative Studie. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion HLZ*, 3(1), 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>

**Lehr-/Lernkonzepte in der
Lehrer*innenbildung bzw.
Professionalisierungsforschung**

Gelungene professionelle Praxis

Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt

Zusammenfassung

Das pädagogische Ethos nimmt im Lehrer*innenberuf als Haltung eine wichtige Rolle ein, führt in der Ausbildung aber ein Schattendasein. Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer länderübergreifenden Forschungsgruppe vor und versucht, einen ethisch und pädagogisch orientierten Neuzugang zum Lehrer*innenethos zu konzeptionieren und diesen in gängigen Theorien zur Professionalisierung von Lehrer*innen zu verorten. Es wird ein hochschuldidaktisches Manual präsentiert, das Möglichkeiten einer Übung von Ethos als Übung moralischer Entscheidungsfähigkeit im Sinne einer Professionalisierung präsentiert. In diesem Manual bilden 24 erfahrungsbezogene Beispiele aus Praxisberichten von Lehramtsstudierenden die Basis für die diskursive Auseinandersetzung mit ethischen Ambiguitäten aus dem Schulalltag. Über deren Deutungs- und Positionierungsmöglichkeiten werden die Studierenden zum Einnehmen einer Haltung aufgefordert, die sich als je situativ entstehende Herausforderung darstellt, sich reflektiert entscheiden und positionieren zu können. Diese Fähigkeit wird als ein wichtiger Schritt hin zur Ausbildung eines professionellen Ethos ausgewiesen.

Schlüsselwörter: Pädagogisches Ethos, Professionalisierung, Übung, Lehrkräftebildung Successful Practice of Professionals. Practicing Pedagogical Ethos in the Project ‚ELBE‘

Abstract

Pedagogical ethos as an attitude plays an important role in the teaching profession, but is not adequately represented in current educational theory and research. This paper presents the results of an transnational research group and attempts to conceptualize an ethically and pedagogically oriented new approach to the topic of teacher ethos and to situate it in current theories on the professionalization of teachers. Based on this concept of pedagogical ethos, the research group has developed a instructional manual for the professionalization in teacher education on university level, which aims at practicing ethos by practicing the skill of moral decision making. At the center of this manual are 24 examples from practical accounts of student teachers, which encourage future teachers to discuss ethical ambiguities found in everyday classroom and school interaction. The examples offer multiple possibilities of interpretation and evaluation and thus challenge students to adopt an ethical attitude. In the project presented here, this attitude is conceptualized as a task that arises in each pedagogical situation: Teachers and other educators are challenged to decide and to position themselves in a reflective manner. This ability is identified as an important step towards the formation of a professional ethos.

Keywords: Pedagogical ethos, professionalization, practicing, teacher education

1. Ethos und Professionalität, Ethos und Professionalisierung

Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften sind auch Fragen nach der Herausbildung einer spezifischen Haltung oder eines Ethos. Das Ethos von Lehrkräften ist dabei nicht einfach zu bestimmen oder zu erzeugen, trotzdem – oder gerade deswegen? – erfährt es in jüngerer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit (Drahmann & Cramer, 2019; Schä-

rer & Zutavern, 2018). Im Folgenden werden wir einen Neuansatz im Bereich der pädagogischen Ethosforschung und Professionalisierung vorstellen. Zunächst werden wir darlegen, wie unser Konzept des pädagogischen Ethos an gängige Ethos-Theorien anschließt (1.1) und es mit Theorien zur Professionalisierung von Lehrer*innen abgleichen, um Anschlusspunkte und Leerstellen auszuweisen (1.2). Im Anschluss daran wird das Projekt „Ethos im Lehrberuf – Manual zur Übung einer professionellen Haltung“ (ELBE)¹ vorgestellt (2). Es werden seine übungstheoretischen Grundlagen (3) sowie die im Projekt entwickelten didaktischen Konzepte zur Übung moralischer Entscheidungsfähigkeit dargestellt (4). In einem Schlusskapitel werden die Gedanken noch einmal zusammengeführt und Möglichkeiten sowie Grenzen des präsentierten Ansatzes markiert.

1.1 Ethos von Lehrkräften: Grundlegung im Projekt ‚ELBE‘

Ansätze zur Erforschung des pädagogischen Ethos reichen von wertorientierten Fassungen des Ethos über Tugend- und Haltungstheorien, moralische Kompetenztheorien bis hin zu strukturtheoretischen und persönlichkeitsstheoretischen Ansätzen (vgl. zu einem Überblick Drahnann & Cramer, 2019; Brinkmann & Rödel, 2021).

Wir legen im Folgenden ein Verständnis von Ethos zu Grunde, das zunächst von philosophischen Theorien ausgeht. Ethos wird gefasst als etwas, das sich situativ und leiblich vollzieht und als Entscheidung und Positionierung in der Praxis zeigt. Unter Ethos werden mit Referenz auf Aristoteles eine praktische Haltung bzw. gelebte Tugenden verstanden, also eine Form der reflexiven In-Bezug-Setzung von situativer Praxis mit moralischen, kulturellen, institutionellen oder professionsbezogenen Regeln oder Werten (Carr, 2006; Campbell, 2013). Diese bewertende Reflexion findet nicht nachträglich, sondern mitgängig mit einer situativen Entscheidung in der Praxis selbst statt. Wird diese ‚handelnde‘ Reflexion wiederholt, also mehrfach ausgeübt, kann sie als Haltung eingeübt werden (Aristoteles, 1985, Buch II 1103a). Wird diese wiederholte Ein- und Ausübung einer Haltung in professionellen Kontexten mit ethischen und professionstheoretischen Reflexionen verbunden, dann lässt sich von der Einübung einer professionellen Haltung sprechen.

Ethos changiert so zwischen Wissen und Können, zwischen Reflexion und Praxis und bezieht dabei stets übergeordnete, d.h. außerhalb der Situation liegende moralische, juristische oder philosophische Bewertungen mit ein. Damit ist Ethos nicht mit Handlungsrouninen oder einem unbewussten und relativ stabilen Habitus zu vergleichen. Vielmehr, so unsere These, handelt es sich dabei um eine praktische Klugheit und situative moralische Entscheidungsfähigkeit, die sich nicht direkt in stabile Kompetenzen überführen lässt, weil sie sich jeweils und immer wieder neu zu bewähren hat.

Im Projekt ELBE haben wir dieses Konzept auf konkrete Unterrichtssituationen bezogen und gehen davon aus, dass sich Ethos in Schule und Unterricht als geglück-

1 Das Projekt ELBE wird von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert und gemeinsam von Forscher*innen an den Universitäten Innsbruck und Wien, an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt.

ter Moment zeigen kann, als gute und gelungene² Praxis, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Bewertungen und professionstheoretischen Erwägungen, die in beruflicher Erfahrung fundiert sind, positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt. Die Stellungnahmen basieren auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit; also der Fähigkeit, auf Ambiguitäten, mit denen (Ethos-)Situatio- nen durchzogen sind, zu antworten – ohne diese aber je vollständig auflösen zu kön- nen (vgl. ausführlich dazu Brinkmann & Rödel, 2021). Diese situative und leibliche³ Schwerpunktsetzung unserer Ethos-Konzeption schließt ein, dass die Ambiguitäten auch durch kulturelle, politische, rechtliche und normative Ordnungen bestimmt wer- den, in denen sich pädagogisch Handelnde finden. Der Bezug zur Verantwortung wird hergestellt, weil sich hieran eine spezifisch pädagogische Ausrichtung des Ethos festma- chen lässt: Pädagog*innen müssen Verantwortung übernehmen für die Inhalte, die sie vermitteln (Unterrichtsstoff, Kulturtechnik), als auch für die (unsichere) Zukunft der Schüler*innen (Arendt, 2000).

Von kognitionsbasierten Ansätzen (vgl. Weyringer, Patry & Weinberger, 2012; Oser, 1998; Oser & Biedermann, 2018) unterscheidet sich der hier vertretene Ansatz erstens darin, dass unterschiedliche Umgangsstrategien mit (moralisch) ambivalenten pädago- gischen Situationen nicht entlang eines Modells hierarchisiert werden (Oser & Bieder- mann, 2018), sondern in ihrer Pluralität und Verwobenheit mit verschiedenen Beurtei- lungsmaßstäben offenbleiben. In Kompetenztheorien des Ethos wird zweitens davon ausgegangen, dass Ethos-Kompetenzen in Ausbildungssettings vermittelt werden kön- nen und sich in pädagogischen Situationen selbst als Prozeduralisierung bestimm- ter kognitiver Inhalte zeigen. Im Ethos-Konzept des Projekts ELBE steht demgegen- über eine Perspektive des Erfahrungslernens (vgl. Buck, 2019) im Vordergrund, d. h. dass die Herausbildung eines Ethos auf Vorerfahrungen baut, die in neuen Erfahrungen und Situationen irritiert und herausgefordert werden, wodurch sich neue Erfahrungshorizonte eröffnen. Drittens wird die Konflikthaftigkeit bzw. Ambiguität von pädagogi- schen Situationen hervorgehoben. Diese sind von Dilemma-Situationen Kohlberg'scher (1984) Prägung zu unterscheiden. Ambiguität ist Kennzeichen praktischer Situationen, in denen es Positionierung braucht. Sie hat daher auch eine koexistenzielle Dimension und ist nicht in Stufen einer nur individuellen und kognitiven Moralentwicklung ska- lierbar. Vielmehr lassen sich unter Bedingungen von Ambiguität verschiedene Perspek- tiven auf professionelle Praxis generieren. Ethos bedeutet dann, auf diese Ambiguität

-
- 2 Als gelungene und gute Praxis wird diese durch Bewertungen oder Zuschreibungen erst im Nachhinein eingeordnet. Die dabei relevanten Bewertungen ergeben sich aus einer ethischen Perspektive und basieren auf Wertungen und Entscheidungen, die situativ, kontextabhängig und individuell getroffen werden. Sie rekurrieren damit auf einen je spezifischen, normativen Bezugsrahmen, also eine Vorstellung davon, was ‚gut‘ ist (Brinkmann & Rödel, 2021, S. 44f.).
 - 3 Hier wird die phänomenologische Unterscheidung von Körper und Leib zu Grunde gelegt: Der Leib ist kein Ding oder Objekt, sondern Medium unserer Welt- und Selbsterfahrung. Er ist „Umschlagpunkt“ (Husserl/Hua IV, 161) zwischen Subjekt und Welt und kommunikatives „Ausdrucksfeld“ (ebd., 247) einer ‚Zwischen-Leiblichkeit‘ (*intercorporéité*, Merleau-Ponty, 1974), die sich schöpferisch in sozialen, sprachlichen, mimisch-gestischen oder praktischen „Stellungnahmen“ und „Verkörperungen“ (Plessner, 1975, 309 f.) manifestiert (vgl. Brinkmann et al., 2019, 2ff.).

mit einer moralischen Entscheidungsfähigkeit zu antworten, die situativ, emotional und leiblich fundiert ist.⁴

Die Doppelstruktur des pädagogischen Ethos zwischen Praxis und Reflexion sowie sein Ereignischarakter, der nur in einem „Dazwischen“ (Merleau-Ponty, 1986) aufzusehen ist, stellt für die Lehrkräftebildung eine große Herausforderung dar. Ethos ist nicht Ergebnis einer plötzlichen Einsicht, auch baut es nicht allein auf kognitive oder volitionale Voraussetzungen und Überzeugungen. Es kann aufgrund seines wertbezogenen Praxisbezugs nicht im Sinne einer Instruktion oder einfachen Weitergabe von Wissen gelehrt werden. Vielmehr muss es praktiziert und aus der Praxis heraus durch Anleitung, Beispiel und Zeigen unterstützt werden (Aristoteles, 1985, Buch II, 1103a; Brinkmann, 2021).

Ethos im Professionsbezug ist so nicht nur eine Herausforderung für bereits ausgebildete Lehrkräfte, sondern auch für die Lehramtsausbildung selbst. Während Erstere sich im situativen Handeln der unterrichtlichen Ansprüche bereits mit ethischen und professionellen Fragestellungen in Beziehung setzen mussten, stellt sich für die Ausbildung die Frage: Wie bringt man angehenden Lehrkräften etwas bei, das in der Praxis zentral ist, in der begrifflichen Bestimmung aber ungenau, und von dem weithin unklar ist, ob und wie es sich in vermittelbare Inhalte übersetzen lässt?

Trotz dieser Schwierigkeiten im Bereich einer ‚Didaktik des pädagogischen Ethos‘ herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass ein bestimmtes Ethos zur guten, kompetenten und professionellen Lehrperson dazugehört (vgl. Campbell, 2003; Oser, 2014; Meyer, 2017).

1.2 Ethos und Professionalisierung: Ansatzpunkte in Theorien zur Lehrer*innenprofessionalität

Die im vorigen Abschnitt dargestellten situations- und reflexionsbezogenen Dimensionen von Ethos im Hinblick auf professionelles pädagogisches Handeln werden einerseits durch berufsspezifische Rahmungen institutionell thematisiert. So reguliert z.B. das Ontario College of Teachers in Kanada als Standesorganisation das Ethos im professionellen Handeln über transparente *Ethical Standards of the Teaching Profession*, für welche die pädagogisch-ethische Reflexion eine grundlegende Dimension darstellt (Schratz, 2018, S. 96). Sie stellen allerdings nur normative Bezugspunkte für das pädagogische Ethos im professionellen Handeln dar, d.h. dass in bestimmten Situationen ethisches Handeln sich auch gegen diese Rahmenbedingungen stellen und gerade darin Ethos beweisen könnte.

Daher stellt sich andererseits die Frage nach der Ausbildung oder dem Erlernen eines professionsbezogenen Ethos. Gängige Modelle der Professionalität und darauf bezogene Maßnahmen der Professionalisierung von Lehrkräften in der ersten und zwei-

4 In kognitionsbasierten Ansätzen zu moralischen Dilemmata (Malti und Latzko, 2017), die im Kontext von Lehrer*innenhandeln rezipiert werden (Weinberger, 2021), spielen Emotionen und emotional gefärbte Situationen nur insofern eine Rolle, als sie moralische Reflexion vereinfachen oder verhindern oder dass sie durch moralisch nicht lösbare Konflikte erst hervorgerufen werden (ebd., S. 337).

ten Ausbildungsphase bieten im oben skizzierten Verständnis Ansatzpunkte zur Herausbildung eines Ethos, weisen aber auch einige Unvereinbarkeiten auf. Im Folgenden werden einige zentrale Referenztheorien skizziert und kritisch gewürdigt. Im Anschluss daran stellen wir das EPIK-Modell als domänenbasierten Professionalitätsansatz vor, den wir für die Unterrichtsbeispiele in der Anwendung des vorgestellten Konzeptes des pädagogischen Ethos in der Lehrkräftebildung verwendet haben. Es nimmt auf übergeordnete Kompetenzfelder, sogenannte Domänen von Professionalität, Bezug, die zahlreiche Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln in unterschiedlichen schulpraktischen Kontexten bieten. Dies eröffnet im ELBE-Projekt die Möglichkeit, in der Arbeit mit Studierenden die Entscheidungsfähigkeit auf verschiedene pädagogisch-institutionell gerahmte Domänen zu beziehen und dabei zu fragen, was in diesen Bereichen des Lehrer*innenhandelns die Herausbildung eines Ethos bedeutet.

1.2.1 Der *kompetenztheoretische Ansatz* (Baumert & Kunter, 2006), auch als *Experten-Kompetenzmodell* bekannt, geht von der Expertise, also dem Wissen und Können der Professionellen aus. Die Grundlage dafür bilden Qualitätskriterien für professionelles Handeln, die für den Lehrerberuf von der KMK (2005) als „Standards für die Lehrerbildung“ in Form von Kompetenzen festgelegt wurden. Dieser Katalog gibt vor, über welche Kompetenzen (künftige) Lehrkräfte in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren verfügen sollen. Darin wird auch auf Werte und Haltungen Bezug genommen. Diese, so die Annahme, werden in Form von kognitivem Wissen repräsentiert und dann als Können oder Performanz prozeduralisiert. Ungeklärt bleibt dabei, wie sich der Übergang von Wissen und Können in der Praxis gestaltet. Unter Bedingungen von situativen, intuitiven und meist impliziten Handlungsformen ist das deklarative, begriffliche und theoretische Wissen oft sekundär, das erfahrungsbezogene Handlungswissen primär. Das professionsbezogene Können und, so kann man ergänzen, das pädagogische Ethos richten sich nicht nach deklarativen, kognitiven Regeln und lassen sich also auch nicht durch Aneignung dieser Regeln lernen (vgl. Neuweg, 1999). Vielmehr muss dieses Können in der wiederholten Praxis und durch reflexive Erfahrung, d. h. durch Übung erworben werden (Brinkmann, 2021). Wissen und Können gehören somit in zwei unterschiedliche Register. Ebenso sind Kompetenzmodelle wie die Standards für die Lehrkräftebildung auf skalierbare Zielformulierungen angewiesen, die sich aber im Bereich des Lehrer*innenethos nur schwer formulieren lassen, da in spätmodernen, pluralen Gesellschaften Werte und Normen je nach Situation sehr unterschiedlich ausgelegt werden können.

1.2.2 Der *berufsbiografische professionstheoretische Ansatz* nimmt die individuelle Entwicklung in den Blick und sieht Professionalisierung als gesamtbiografische Berufslaufbahn, die meist in unterschiedliche Phasen und Übergänge unterteilt wird. Hierbei haben Erfahrungen und lebensgeschichtliche Ereignisse (z. B. Berufswahl, Entscheidung für Studienfächer) eine hohe Bedeutung. Die biografischen Erfahrungen werden als Ressourcen gesehen, auf welche die Professionalisierung als „biografisches Projekt“ baut. Über Erfahrung und Gewöhnung werden Routinen

professionellen Handelns aufgebaut. Routinisierung rückt den biografischen Ansatz aufgrund der Habitualisierungskomponente in die Nähe von Habitustheorien (vgl. Helsper, 2018). Das von uns beschriebene Verständnis des pädagogischen Ethos wird in der Professionalisierung zwar auch in einer Haltung eingeübt, allerdings nicht die erforderliche situative moralische Entscheidungsfähigkeit. Für diese spielt die Fähigkeit zur Distanzierung und pädagogisch-ethischen Reflexion eine entscheidende Rolle.

1.2.3 Der *strukturtheoretische Ansatz* (Helsper, 2014; Oevermann, 2008) wird in hohem Maße von der Logik der Struktur professionellen Handelns her definiert. Letztere wird aus der Interaktion zwischen Professionellen und Klient*innen bestimmt. Daraus wird die Autonomie Professioneller abgeleitet, „da das professionelle Handeln in den Unabwägbarkeiten der Professionellen-Klient*innen-Interaktion nicht von außen geregelt werden kann“ (Helsper, 2021, S. 103). Im Kontext von Schule wird die Logik der Struktur professionellen Handelns über die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen definiert, die durch ein Spannungsverhältnis zwischen Wissenden und Nichtwissenden bestimmt ist. Das „Arbeitsbündnis“ zwischen Lehrenden (Professionellen) und Lernenden (Klient*innen) wird von der „Angewiesenheit auf Handlungsvollzug und der strukturellen Ungewissheit der professionellen Praxis“ bestimmt (ebd.).

In unserem Verständnis des pädagogischen Ethos im Lehrer*innenhandeln erfolgt wie im strukturtheoretischen Ansatz immer auch eine Reflexion auf Kontexte und Umstände pädagogischen Handelns (Moral, Gesellschaft, Politik, Institution etc.). Für die strukturelle Ungewissheit im pädagogischen Handeln und dessen Anfälligkeit für Verstrickungen und Ambivalenzen werden dort differenzierte Formen von Antinomien genannt (Helsper, 2021, 168ff.). In unserer Arbeit mit dem pädagogischen Ethos sind Lehrkräfte mit ähnlichen Entscheidungserfordernissen konfrontiert, in deren Spannungsfeld wir von Ambiguität sprechen. Strukturtheoretische Ansätze fokussieren sehr stark auf institutionelle Strukturen und Gegebenheiten wie Arbeitsbündnisse, weniger auf konkrete, leiblich fundierte Situationen der Praxis, wie sie für uns in der Entwicklung von pädagogischem Ethos im Vordergrund stehen.

Neben den drei vorgestellten professionstheoretischen Ansätzen ließen sich noch weitere Annäherungen bzw. Mischformen derselben erwähnen (siehe dazu etwa die vergleichende Gegenüberstellung in Helsper, 2021, S. 121ff.), die sich auf ähnliche Begriffe wie Antinomien, Widersprüchlichkeiten, Handlungsdilemmata und -ambivalenzen beziehen (Helsper, 2004; Schlömerkemper, 2017). In der praktischen Anwendung des oben beschriebenen Begriffs des pädagogischen Ethos im Kontext der Lehrkräftebildung greifen wir auf ein Professionalisierungsmodell zurück, das übergeordnete Merkmale (Domänen) für professionelles Handeln im Kontext von Schule und Unterricht heraushebt (siehe 1.2.4). Dieser Ansatz scheint besonders geeignet, weil er ermöglicht, die situative und leibliche Struktur des pädagogischen Ethos im Blick auf unterschiedliche Domänen und deren Überschneidungen abzubilden. Ebenso bietet der Ansatz einen Bezugspunkt zu pädagogischen Inhalten, Praktiken und professionsspezifischen

Ambiguitäten im Sinne ‚gelungener Praxis‘, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch als Bestimmungspunkte in anderen gängigen professionstheoretischen Ansätzen (Schratz & Schritteser, 2012) finden. Damit können wir uns auf einen adaptiven professionstheoretischen Ansatz beziehen, der jene übergeordneten Kompetenzbereiche umfasst, die für die Lehrer*innenprofession als essenziell angesehen werden, und in dem Struktur und Handlung im gegenseitigen Bezug stehen.

1.2.4 Der Domänenansatz von EPIK (*Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext*, Paseka, Schratz & Schritteser, 2011) geht davon aus, dass sich professionelles Handeln von Lehrkräften im schulischen Geschehen in der Wechselwirkung vielfältiger Facetten in den Entscheidungen in jeder Unterrichtsstunde, je nach Klassenstufe, Unterrichtsfach und Schulform zeigt. Um künftige Lehrkräfte auf diese nuancierten Erfordernisse im unterrichtlichen Handeln vorzubereiten, wurden die erforderlichen Vollzüge im professionellen Handeln auf der Ebene übergeordneter Querschnittsthemen in der wissenschaftlichen Debatte lokalisiert und in Kompetenzfeldern – im EPIK-Ansatz „Domänen“ genannt – zusammengefasst.

Die fünf Domänen Differenzfähigkeit, Kooperation & Kollegialität, Reflexion & Diskursfähigkeit, Personal Mastery und Professionsbewusstsein stellen die Kernbereiche des Ansatzes dar, die im jeweiligen inhaltlichen Kontext (im EPIK-Ansatz „Sechste Disziplin“ genannt) ihre professionsspezifische Einbettung finden. Im jeweiligen Handlungskontext lässt sich nicht ein bestimmtes Ziel anstreben, sondern Lehrer*innen sind immer Antwortende auf die sich in der Situation zeigenden An- und Herausforderungen. „Erst im Handeln konstituiert sich, welche Orientierungen jeweils relevant werden, welche Wege eingeschlagen und welche Optionen wieder verworfen werden“ (ebd., S. 14). Im Domänenkonzept von EPIK entfaltet sich der Sinnhorizont pädagogischen Handelns in der erwarteten Antwort auf die situative Herausforderung im schulischen Geschehen. Dazu ist das Vermögen von professionellen Pädagog*innen erforderlich, in der konkreten Handlung im Handlungsvollzug reflexiv zu (re-)agieren.

Aufgrund seiner Fokussierung auf Kernbereiche im professionellen Handeln und seiner adaptiven Anwendungsmöglichkeit in vielfältigen Kontexten des Lehrberufs hat sich das EPIK-Konzept für das Üben von pädagogischem Ethos im ELBE-Projekt als geeignet erwiesen. Die domänenspezifischen Bestimmungspunkte von EPIK lassen sich in ihren Positionierungen auf die Grundlegungen im ELBE-Projekt (1.1) beziehen, denn die Anwendung der Domänen ist in ihrer Situiertheit immer erfahrungsbezogen, d. h. Lehrende sind in ihrem Handeln Antwortende auf die Situation. Aufgrund der Entscheidungsoffenheit und Nicht Determiniertheit ist der Anwendungsbezug im EPIK-Modell zwar an Situationen gebunden, aber über die Pluralität von Deutungsmöglichkeiten (z. B. in der Domäne *Differenzfähigkeit*) in den situativen Bedingungen zukunfts offen. Im Antwortgeschehen zwischen situativer Herausforderung und Rollenbewältigung zeigt sich die Domäne *Personal Mastery* als persönliche Könnerschaft, die als professionelle Haltung (Ethos) zwischen Reflexion und Praxis changierend im Lau-

fe des wiederholenden Handelns mehrmals ein- und ausgeübt wird. Dies führt im Laufe des Lehrberufs zur Ausprägung eines Professionsbewusstseins. Die Auseinandersetzung mit der Konflikthaftigkeit bzw. Ambiguität von pädagogischen Situationen erhält über die Domäne *Differenzfähigkeit* eine wichtige Professionalisierungsdimension im Hinblick auf die „Veränderung eigener Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster von *Differenz*“ (Arens & Mecheril, 2010, S. 11).

Vor diesem Hintergrund lassen sich die EPIK-Domänen im professionellen Handeln auf pädagogische Inhalte, Praktiken und professionsspezifische Ambiguitäten im Sinne ‚gelungener Praxis‘ beziehen. Der von uns verwendete Ambiguitätsbegriff wird hier in heuristischem Sinn gefasst, der sich im Sinne einer Vieldeutig- und Vielseitigkeit konkretisiert. Gemeint ist damit, dass im Prozess pädagogischer Handlungsvollzüge oftmals Entscheidungen getroffen werden müssen, deren Folgen und Ausgang nicht zur Gänze absehbar sind. Die pädagogische Praxis vollzieht sich damit immer unter den Bedingungen einer immanenten Unsicherheit. Diese Unsicherheit betrifft dann auch die nachträgliche theoretische Rechtfertigung der Entscheidung. Die moralischen, juristischen, philosophischen und religiösen Legitimationen sind nicht nur selbst immer stärker in die Kritik geraten und daher in ihrer Pluralität relativ, sondern sie verlangen wiederum eine Entscheidung, nämlich die, welches Legitimationsmodell gewählt werden soll. Diese begriffliche Rahmung soll bei der Entwicklung von möglichen Lesarten der spezifischen Unterrichtsbeispiele (siehe Kap. 4) die Offenheit wahren und gleichzeitig auf die spannungsreichen Interaktionsgeschehnisse des Lehrer*innenhandelns aufmerksam machen.

2. Projekt ELBE: Die Entwicklung eines Manuals zum Einsatz in der Lehrkräftebildung

Blickt man auf die im ersten Kapitel verhandelten Gedanken zum Thema Ethos und die unterschiedlichen Ansätze im Bereich der Professionalisierungstheorien zurück, so wird deutlich, dass die beiden Themenbereiche nicht ohne Weiteres zusammenfinden. Das Projekt „Ethos im Lehrberuf (ELBE) – Manual zur Einübung einer professionellen Haltung“ hat sich eben jenen komplexen Zusammenhang von grundlegenden Fragen des pädagogischen Ethos und des Erwerbs bzw. der Einübung von Ethos im Sinne einer Professionalisierung zur (Forschungs-)Aufgabe gemacht. Dabei stehen einerseits theoretische Fragen im Mittelpunkt (Wie lässt sich Ethos genauer fassen? Wie ist es übungstheoretisch im Kontext von Professionalisierungstheorien zu verorten?), andererseits werden auch praktische Fragen adressiert: Wie könnten Übungen des pädagogischen Ethos als Professionalisierungsaufgabe in der Lehrkräftebildung verortet werden? Welche didaktisch-methodischen Anregungen können Dozierenden in der Lehrkräftebildung an die Hand gegeben werden? Im Projekt „ELBE-Manual“ wird versucht, Übungen des Ethos als Übungen in der moralischen Entscheidungsfähigkeit in der universitären Lehramtsausbildung einzuführen.

Zu diesem Zweck wurde im o.g. Projekt in einem transnationalen Forschungsteam ein komplexer und praxisorientierter Begriff des pädagogischen Ethos entwickelt

(Brinkmann & Rödel, 2021, siehe Kap. 1). Im Abgleich mit bestehenden Ethos-Theorien und in induktivem Rückgriff auf Unterrichtsbeispiele wurde das Konzept des pädagogischen Ethos weiter verfeinert und professionalisierungstheoretisch anschlussfähig gemacht (Brinkmann & Rödel, 2021). Im Sinne einer ‚theoretischen Empirie‘ (Kalthoff, 2008) konnten die im ersten Schritt theoretisch begründeten Annahmen so durch Materialanalysen irritiert und weiterentwickelt werden. Für den Praxiseinsatz wurde darauf aufbauend ein Manual für Hochschulseminare im Bereich der Lehrkräftebildung erarbeitet, das neben kurzen, einführenden Texten zu den Themen pädagogisches Ethos, EPIK-Domänen der Professionalisierung (siehe Abschnitt 1.2) und einer didaktischen Handreichung auch 24 Beispiele aus der pädagogischen Praxis umfasst. Die Beispiele entstammen den Praktikumsberichten Lehramtsstudierender der Universität Innsbruck und sind somit Dokumente gelebter Erfahrung aus dem Unterrichtsalltag. Sie erzählen von Schwierigkeiten, Uneindeutigkeiten und Herausforderungen, aber auch von Erfolgserlebnissen und ‚fruchtbaren‘ Momenten. Im Sinne von Günther Bucks Beispieltheorie können die Beispiele durch ihren Erfahrungsbezug „in eine schon vertraute Verstehenspraxis“ (Buck, 1981, S. 205) versetzen und Studierenden ermöglichen, den dokumentierten Erfahrungen „nachzuspüren“ (Schwarz & Schratz, 2012). Jedes Beispiel birgt Ambiguitäten in den Deutungs- und Positionierungsmöglichkeiten und fordert die Studierenden so zum Einnehmen einer Haltung zur im Beispiel geschilderten Situation und zur diskursiven Auseinandersetzung mit den Haltungen von Kommiliton*innen heraus. Im eigens für das Projekt ELBE erarbeiteten hochschuldidaktischen Konzept wird zum Einsatz der Beispiele in Seminaren ein Dreischritt vorgeschlagen (siehe Kap. 4). Schließlich werden in der didaktischen Handreichung auch Reflexionsangebote in Bezug auf unterschiedliche Erfahrungsbereiche der eigenen Professionalität angeführt. Im Anschluss an allgemeine Reflexionen zum Ethos kann so gefragt werden, was moralische Entscheidungsfähigkeit im Sinne des professionellen Ethos in der jeweiligen EPIK-Domäne (Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011) bedeuten kann. Damit wird den Studierenden verdeutlicht, dass Lehrer*innenethos nicht etwas ist, das isoliert steht, sondern eine je situativ entstehende Anforderung darstellt, die sich auf verschiedene Domänen des pädagogischen Alltagsgeschäfts bezieht. Insofern ähnelt der Ansatz Modellen, die versuchen, moralische Reflexion nicht losgelöst von anderen Bereichen pädagogischen Handelns zu sehen, so z. B. der VaKE-Ansatz (vgl. Patry et al., 2013). Der in ELBE verfolgte Ansatz unterscheidet sich jedoch insofern von VaKE, als dass im VaKE-Modell ein – rein kognitiv konzipiertes – Erlernen von Diskursformen und eine damit verbundene Hierarchisierung im Mittelpunkt stehen (Weinberger, 2021, S. 350), während bei ELBE von vornherein moralische Entscheidungsfragen im Vordergrund stehen, die Lösung dieser aber noch nicht in Form bestimmter Diskurspraktiken vorgegeben ist.

In einer empirischen Phase wurde das ELBE-Manual in 15 Universitätsseminaren an drei unterschiedlichen, transnationalen Standorten zur Gestaltung von Seminarsitzungen eingesetzt und die Erprobung durch eine Befragung der Dozierenden begleitet. In einer Überarbeitungsphase wurden die Erfahrungen aus der Erprobung für die Weiterentwicklung und ggf. die Ergänzung des Manuals fruchtbar gemacht und die Ergebnisse mit Expert*innen aus den Bereichen der Professionalisierungstheorie und der

Ethos-Theorie diskutiert. Das so evaluierte und optimierte Manual wird einer breiten Öffentlichkeit an Universitäten, aber auch in anderen Phasen der Lehrkräftebildung kostenlos zugänglich gemacht.

Im Folgenden wird die übungstheoretische Grundlage des Projekts näher erläutert und einerseits geklärt, wie Ethos als Gegenstand einer professionalisierenden Übung gefasst werden kann, andererseits wird der oben erwähnte didaktische Dreischritt in seiner Relevanz für die Übung einer professionellen Haltung genauer umrissen.

3. Übungen des Ethos

Der hier vertretene Zugang lautet theseartig: Ethos zeigt sich als gelungene Praxis, in der sich eine Person auf der Grundlage von Bewertungen und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt. Ethos taucht nur in der Praxis und in je spezifischen situativen, ganzheitlichen, impliziten Erfahrungen auf.

Insofern wird deutlich: Es gibt keine allgemeinen Regeln, die in einem Ethos angewendet werden können. Vielmehr ist es umgekehrt: In einer Unterrichtssituation wird vor dem Hintergrund der Berufserfahrung ein Urteil gefällt, das sich spontan in einer Stellungnahme und einer Verantwortungsübernahme ausdrückt. Darin manifestiert sich ein professionelles Erfahrungskönnen, das in vielen Berufen die Grundlage der Profession bildet. Lehrer*innen verfügen, wie Ärzt*innen oder Jurist*innen, über ein domänen- und berufsspezifisches Können. Sie können mehr, als es die auf ihr Handeln bezogenen Theorien erklären können und sie wissen mehr, als sie zu sagen wissen (Neuweg, 2006). Zu einem erheblichen Teil basiert dieses Können auf implizitem Wissen (Polanyi, 1985). Aufgrund ihrer Berufserfahrung können professionelle Praktiker*innen aus der Fülle ihrer Beobachtungen etwas Gemeinsames und Praktikables herauslesen, also ein Allgemeines bestimmen und es praktisch in Anschlag bringen (vgl. Gadamer, 1990, S. 356; Buck, 2019, S. 34).

Das Ethos zeigt sich also nie abstrakt, sondern immer in einem moralischen Handeln, das oftmals aus krisenhaften oder durch Ambiguitäten gezeichneten Situationen hervorgeht und eine Entscheidung verlangt. Im ethischen Handeln in einer gegenwärtigen Situation wird Verantwortung für diese Situation, für die Anwesenden, und – da pädagogisches Handeln auch auf eine ungewisse Zukunft bezogen ist – für die Zukunft der Schüler*innen und der Studierenden übernommen. Diese manifestiert sich in einer praktisch-ethischen Stellungnahme. In dieser fallen Handeln und Überzeugung, Wissen und Werten zusammen.

Lehrer*innen fällen in ihrem Handeln Entscheidungen. Diese Entscheidungsfähigkeit ist die Voraussetzung jeder positionierenden Stellungnahme. Durch sie wird das ethische Handeln als reflexives Handeln (und nicht nur als spontanes oder willkürliches Handeln) verständlich. Aristoteles bestimmt dies als Phronesis, eine verständige Klugheit bzw. praktische Klugheit, die sich im Mit-anderen-zu-Rate-gehen, als Hin-und-her-Überlegen und als gemeinschaftliches, soziales und politisches Beraten (Fink, 1970) zeigt. Phronesis ist weder nur angeboren noch nur reines Wissen, sondern baut

auf Erfahrung und Handeln auf. Phronesis kann daher nicht im Sinne einer Instruktion oder Information gelehrt werden, sie kann auch nicht praktiziert werden, nur weil man es sich vornimmt. Vielmehr muss es wiederholend praktiziert und aus der Praxis heraus durch Anleitung, Beispiel und Zeigen unterstützt werden, d. h. geübt werden. Die Übungsforschung (vgl. Brinkmann, 2021) zeigt: Wissen, Motivation, Erkenntnis oder Kognition reichen nicht aus, um etwas zu können. Können entsteht aus der Praxis in einem wiederholenden und anstrengenden Tun, d. h. im Üben. Geübt werden Praxen, die man nicht mittelbar durch Willen und Entschluss ausführen kann. Anlass und Prozess des Übens wird durch die Erfahrung bestimmt, dass man etwas nicht kann. Nicht Können, Nicht Wissen, Fehler und Scheitern gehören elementar zur Erfahrung im Üben hinzu. Fertigkeiten und Fähigkeiten, d. h. praktisches Können wie Fahrradfahren, aber auch geistige Fähigkeiten wie Konzentration, Fehler- und Ambiguitätstoleranz, Urteilkraft und Kritikfähigkeit sowie soziale und moralische Fähigkeiten wie Empathie und Haltungen wie Gelassenheit werden v. a. durch Übung erworben. Üben ist immer Einüben, Ausüben und Sich-üben zur gleichen Zeit. In dieser bildungstheoretischen Perspektive steht die Kultivierung der Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der Formierung der Übenden im Vordergrund (vgl. Brinkmann, 2021).

Wie aber könnten solche ‚Übungen des Ethos‘ aussehen? Im Projekt „Ethos im Lehrberuf: Manual zur Übung einer professionellen Haltung (ELBE-Manual)“ wird versucht, Übungen des Ethos als Übungen in der moralischen Entscheidungsfähigkeit in die universitäre Lehrkräftebildung einzuführen. Wir gehen davon aus, dass Ethos im o. g. Sinne als implizite und situationsgebundene professionelle und erfahrungsbezogene Handlung sich streng genommen nicht üben lässt, wohl aber die moralische Entscheidungsfähigkeit, die sich in einem Ethos, das heißt in einer situativen Handlung manifestiert. Die Studierenden sollen mit den Beispielen im Manual angeregt werden, selbst Stellung zu beziehen und sich in der Positionierung und damit in der Ausübung moralische Entscheidungsfähigkeit zu üben. Dabei geht es auch darum, sich von Vormeinungen und Vorurteilen zu distanzieren und sich Neues und Anderes an den dokumentierten Situationen in Bezug auf Ethos und moralische Entscheidungsfähigkeit auffallen zu lassen, etwas, das vor der Distanzierung nicht gesehen werden konnte, was ‚verstellt‘ war (vgl. Heidegger, 2006, S. 35f.). Mit der distanzierenden Bewegung wird auch eine Öffnung für mögliche andere moralische Positionierungen und damit eine Erfahrungserweiterung erreicht.

4. Didaktische Herangehensweise im ELBE-Manual

Wie bereits ausgeführt, ist die pädagogische Praxis von einer immanenten Unsicherheit geprägt. Diese lässt sich, wie in Kapitel 1 angeführt, nicht aufheben, aber der Umgang damit lässt sich durch die Beschäftigung mit derartigen Situationen üben. Hierfür wurde von einem transnationalen Forschungsteam ein Manual erstellt, um Entscheidungsfähigkeit und damit eine professionelle Entwicklung eines Lehrer*innenhabitus zu fördern. Dieses Manual beinhaltet unter anderem Praxissituationen, die von Studierenden der Universität Innsbruck in Praktika erlebt und in Abschlussarbeiten verschriftlicht

und reflektiert wurden. Diese Situationen wurden einer Prüfung der Passung der theoretischen Rahmung unseres Verständnisses von Ethos unterzogen und dahingehend von einer Forscher*innengruppe ausgewählt. Des Weiteren wird in diesem Manual ein didaktisches Vorgehen zur Förderung der Wahrnehmung von Perspektiven, Verantwortungsübernahmen, Positionierungen und Entscheidungsfähigkeit als sichtbare Zeichen von Ethos in Lehrveranstaltungen vorgeschlagen. Mit der oben dargestellten Einschränkung, dass sich Ethos als Haltung selbst nicht üben lässt (siehe Kapitel 3), liegt der Fokus in der didaktischen Auseinandersetzung somit auf moralischer Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung. In einem relationalen Verhältnis zu einer Sache und sich selbst (vgl. Brinkmann, 2012) sollen sich Studierende im Üben mit spannungsreichen bzw. ambigen Interaktionsgeschehnissen des Lehrer*innenhandelns auseinandersetzen. Durch das wiederholte Üben wird eine Haltung ausgeprägt (Rödel, Schauer & Christof, 2021, S. 16), indem sich Studierende ethisch und moralisch positionieren. Dabei findet eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Wertvorstellungen statt, die Übernahme von moralischer Verantwortung wird thematisiert und rückt in den Vordergrund der Reflexion des eigenen zukünftigen Lehrer*innenhandelns.

In der Bearbeitung eines Beispiels aus dem schulischen Alltag, entnommen aus dem Manual, sollen Studierende möglichst diverse Lesarten zu einem spezifischen Beispiel entwickeln, sich dann zur eigenen Lesart positionieren und diese Positionierung vor anderen vertreten, um dann im dritten Schritt durch gezielte Irritationen zu einer Distanzierung von und einer Relativierung der eigenen Position bewegt zu werden. Verschiedene Lesarten werden durch Fragen wie „Wie stellt sich die Situation für mich dar? Was zeigt sich für mich (in welcher Form)? Wie empfinde ich die Situation? Habe ich Ähnliches selbst erlebt?“ initiiert. Durch eine Bearbeitung in Gruppen oder im Plenum wird eine Pluralisierung von Perspektiven ermöglicht, wodurch eine Distanzierung auf die eigene Sichtweise zugelassen werden soll.

In der Offenlegung der unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven bedarf es in einem zweiten Schritt einer Positionierung. Eigene Aussagen, Gedanken und Überlegungen gilt es zu begründen, um dem Kollektiv die eigene Sichtweise näher zu bringen und gegen andere zu vertreten. Hierbei sind unterschiedliche Positionierungen und ein diskursiver Widerstreit nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert. Gleichzeitig mit der eigenen Positionierung und Begründung bedeutet dies aber auch, dass sich Studierende mit ihren eigenen Sichtweisen reflexiv auseinandersetzen und erkennen, welche (pseudo-)wissenschaftlichen bzw. subjektiven Theorien (Meinungen) die eigene(n) Lesart(en) und Sichtweise(n) beeinflussen.

In einem dritten Schritt sollen diese Vormeinungen und die damit verbundenen habitualisierten Urteilmuster durchbrochen werden, um neue Denkweisen zu ermöglichen. So gilt es, Irritationen zu erzeugen, um über die Bewertung eigener Positionierungen und der Verantwortungsübernahme zu moralischer Entscheidungsfähigkeit zu gelangen.

In der intensiven Auseinandersetzung mit Lesarten, Positionierungen und Irritationen (Dreischritt) werden darüber hinaus Ambiguitäten unter (professions-)theoretischer Bezugnahme aus den bearbeiteten Beispielen herausgebildet und diskutiert (siehe Abbildung 1).

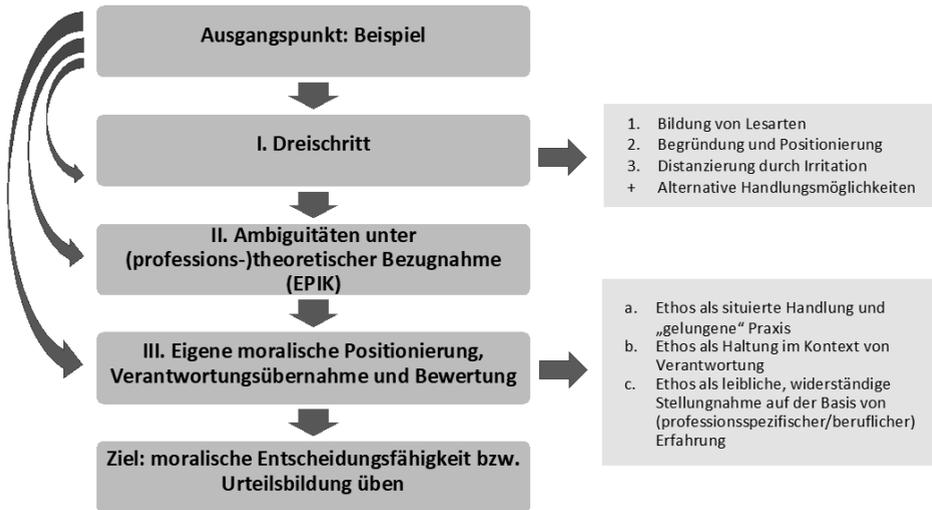


Abbildung 1: Ein praktischer Zugang zum Einüben der moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung in der Lehrer*innenbildung

Dabei wird der Fokus auf verschiedene Spannungsfelder gelegt, die sich in den Beispielen zeigen. Diese ethischen Ambiguitäten gilt es im Kontext „Ethos im Lehrberuf“ zu vertiefen. Dafür werden die im Beispiel thematisierten Entscheidungen von Lehrer*innen herauskristallisiert, die ethischen Positionierungen in diesen Entscheidungen diskutiert und die Verantwortungsübernahmen der im Beispiel beteiligten Personen aufgezeigt. Zusätzlich werden diese unterschiedlichen Spannungsfelder mit Hilfe von theoretischen Bezügen und Fachliteratur beleuchtet, welche Positionierungen bestärken, aber auch wieder Irritation hervorrufen können.

Diese lineare Herangehensweise ist als idealtypisch und für die analytische Darstellung des Vorgehens zu sehen, aber die einzelnen Schritte sind hierbei durchaus ineinander verwoben und als heuristische Auseinandersetzung zu sehen (Rödel, Schauer & Christof, 2021, S. 16ff.).

Zusammenfassend kann zum didaktischen Vorgehen festgehalten werden: Durch die Diskussion und Reflexion der Beispiele und das wiederholte, gemeinsame Beurteilen der dokumentierten Erfahrungen und Positionierungen werden Studierende ühend in eine Praxis versetzt. Dazu werden in der Arbeit an Beispielen (Buck, 2019) zuerst Deutungen gesammelt, ohne diese schon einzuordnen oder vor dem Hintergrund allgemeiner Lehrmeinungen zu bewerten. Die Deutungen können dann variiert werden, d.h. es kann mit unterschiedlichen subjektiven oder theoretischen ‚Brillen‘ auf das Beispiel geschaut und die jeweiligen Konsequenzen können durchgespielt werden. Im dritten Schritt werden die neu gewonnenen Hinsichten plausibilisiert und damit eine weitere Distanzierung eingeleitet. Im vierten Schritt werden diese neuen Hinsichten noch einmal intersubjektiv validiert, d.h. gemeinsam am Beispiel geprüft.

In ersten Ergebnissen zur Implementierung des Manuals in der Lehramtsausbildung zeigen sich positive Reaktionen von Dozierenden bei der Verwendung des Manuals und der Bearbeitung von realen Situationen. Auch Dittrich und Schauer (2021) verwei-

sen auf den positiven Effekt für den Zuwachs pädagogischen Wissens durch die Implementierung reflexiver Anteile und realer Situationen aus dem schulischen Kontext in der Ausbildung. Dieser Zuwachs zeigt sich hier vor allem im personenbezogenen Wissen, welches die Wissenskategorien Bedeutung, Rolle und Funktion der Lehrer*innen sowie das Reflexionswissen beinhaltet. Auch das Wissen über die Notwendigkeit einer moralischen Entscheidungsfähigkeit, Irritation sowie die Reflexion der Lesarten (welche als didaktischer Dreischritt in der Verwendung des Manuals gelten) lässt sich diesem Wissen zuordnen, sodass diese Herangehensweise in Verbindung mit realen Situationen als gewinnbringend wahrgenommen werden kann. Doch trotz der theoretisch begründeten didaktischen Auseinandersetzung mit dem Dreischritt zeigen sich auch Grenzen dieses Zugangs.

5. Abschließende Anmerkungen und Ausblick

In diesem Beitrag wurde das Ethos von Lehrer*innen in seiner Konzeptualisierung im Projekt ELBE vorgestellt: Ethos in Schule und Unterricht zeigt sich als geglückter Moment und als gute, gelungene Praxis, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Bewertungen und professionstheoretischen Erwägungen positioniert. Diese Bewertungen und Erwägungen sind in beruflicher Erfahrung begründet und zeigen sich nicht sprachlich und retrospektiv, sondern im Handeln selbst und sind somit situativ und leiblich eingebunden. Die Situationen, in denen sich Ethos zeigt, sind meist mit Ambiguitäten durchzogen, auf die Praktiker*innen im Modus moralischer Entscheidungsfähigkeit antworten. Als Professionalisierungsaufgabe zeigt sich Ethos dann als Einübung in diese moralische Entscheidungsfähigkeit und als Sensibilisierung für Situationen, die im Sinne eines Erfahrungslernens immer wieder neue Entscheidungen herausfordern und so sukzessive ein zum Aufbau eines erfahrungsbasierten Ethos beitragen. Durch die Einbettung in das EPIK-Modell der Professionalisierung (Kap. 1.2.4) wird angehenden Lehrer*innen zudem ein mehrperspektivisches Reflexionsangebot an die Hand gegeben, mit dem das eigene Handeln in verschiedenen Bereichen des pädagogischen Aufgabenspektrums verortet werden kann.

Das Manual, das zur Ausbildung eines Ethos erarbeitet wurde, zielt zuerst auf die Sensibilisierung für das Thema Ethos und, unter Professionalisierungsgesichtspunkten, auf die Erkenntnis bei Studierenden, dass das eigene Ethos eine professionelle Entwicklungsaufgabe darstellt, ab. Dabei muss noch einmal einschränkend gesagt sein, dass mit dem Manual selbst nicht ein Ethos geübt wird, sondern die moralische Entscheidungsfähigkeit in durch Ambiguitäten gekennzeichneten Situationen. Das Manual findet damit in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen seinen Platz. Aus der Perspektive eines Erfahrungslernens können sich so im Umgang mit diesen Situationen und Erfahrungen Formen einer praktischen Klugheit und nicht sprachlichen Reflexivität herausbilden,⁵ die sich zu einem Ethos verdichten.

In der bisherigen Evaluation des Manuals wurde die Perspektive der Hochschuldozierenden in den Blick genommen, die mit dem Manual in ihren Seminaren arbeiten.

5 Siehe dazu das Konzept der Phronesis, Kap. 3.

Die Wirkung der Arbeit an Beispielen auf Studierendenseite wurde nur indirekt ermittelt, indem die Dozierenden nach einer Einschätzung in Bezug auf das Erreichen von Lernzielen und die allgemeine didaktische Effektivität des Manuals hin befragt wurden. In weiteren empirischen Untersuchungen wäre nun z. B. noch zu prüfen, wie Studierende die Arbeit mit dem Manual erfahren und ob sich ein Zugewinn an Sensibilität für das Thema Ethos einstellt und Studierende durch die Arbeit mit dem Manual das Lehrer*innenethos als komplexe Entwicklungsaufgabe erkennen lernen. In einer zusätzlichen empirischen Validierung des zu Grunde gelegten Ethos-Konzeptes auf Ebene der pädagogischen Praxis (d. h. im Forschungsfeld Schule) könnten darüber hinaus Praktiker*innen auf eine Passung des hier verwendeten Ethos-Konzeptes mit von ihnen selbst als Ethos relevanten Situationen befragt werden. In diesem Kontext könnte auch die insgesamt in der Ethos-Forschung offene Frage adressiert werden, wie sich der bislang theoretisch gerahmte Zusammenhang zwischen (Berufs-)Ethos und professionellem beruflichen Handeln auf Ebene der Praxis und aus Sicht von Praktiker*innen darstellt (Drahmann & Cramer, 2019, S. 30)⁶. Mit dem vorliegenden Beitrag haben wir versucht, einen ersten Impuls zur wissenschaftlichen und v. a. praxisorientierten Diskussion dieser für den Lehrberuf so relevanten Themen zu setzen.

Literatur

- Arendt, H. (2000). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954–1964* (S. 255–276). München: Piper.
- Arens, S. & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule*, 13(49), 9–11.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Meiner.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter <https://shop.kohlhammer.de/die-wiederkehr-des-ubens-22472.html#147=19>
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-03>
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink. Verfügbar unter https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041964_00001.html
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Philadelphia: Maidenhead, Open University Press.

6 Drahmann und Cramer (2019, 30) schlagen dazu den Einsatz des *Tübinger Inventars zur Erfassung von Wertorientierungen von Lehrpersonen (TIVO)* vor.

- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413–429. <https://doi.org/10.1111/edth.12031>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Dittrich, A.-K. & Schauer, G. (2021). Die Aneignung pädagogischen Wissens in den pädagogisch-praktischen Studien. *Erziehung und Unterricht*, 171(5–6), 445–453. Verfügbar unter <https://www.oebv.at/produkte/erziehung-und-unterricht-202156>
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literatur review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann* (S. 15–36). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/buch4057>
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Gesammelte Werke. Bd. 1: Hermeneutik 1: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–241). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/buch3075>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für Pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Leverkusen: Barbara Budrich. Verfügbar unter <https://shop.budrich.de/produkt/professionalitaet-und-professionalisierung-in-paedagogischen-handlungsfeldern-eine-einfuehrung/>
- Husserl, E. (1950–2014). *Husserliana: Gesammelte Werke*. Den Haag: Nijhoff.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Verfügbar unter <https://www.suhrkamp.de/buch/theoretische-empirie-t-9783518294819>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 51(2), 280–290. <https://doi.org/10.25656/01:4756>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Malti, T. & Latzko, B. (2017). Moral emotions. In J. Stein (Hrsg.), *Reference module on neuroscience and biobehavioral psychology* (644–649). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06491-9>
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übers. v. W. Böhm. Berlin: de Gruyter. Verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783110068849/html?lang=de>

- Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen* (Übergänge, Bd. 13). München: W. Fink. Verfügbar unter <https://www.fink.de/view/title/53719>
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen. Verfügbar unter <https://www.cornelsen.de/produkte/praxisbuch-meyer-was-ist-guter-unterricht-15-auflage-buch-kartoniert-9783589220472>
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur Lehr-Lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2006). *Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens: Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, 16. Juni 2006*. Linz: Trauner.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Budrich.
- Oser, F. (2014). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 764–777). Münster: Waxmann.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Professional Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Suitable Model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004367326_003
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 9–47). Wien: Facultas. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Angelika-Paseka/publication/272942049_Padagogische_Professionalitaet_quer_denken_-_umdenken_-_neu_denken_Impulse_fuer_next_practice_im_Lehrerberuf/links/5b852807a6fdcc5f8b6c930f/Paedagogische-Professionalitaet-quer-denken-umdenken-neu-denken-Impulse-fuer-next-practice-im-Lehrerberuf.pdf
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte: Information Age Publishing.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110845341>
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Verfügbar unter <https://www.suhrkamp.de/buch/michael-polanyi-implizites-wissen-t-9783518281437>
- Rödel, S. S., Schauer, G. & Christof, E. (2021). *Ethos im Lehrerberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Projektversion: <https://doi.org/10.18452/24680>
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/buch3830>
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter

<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/33096-paedagogische-prozesse-in-antinomischer-deutung.html>.

- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–106). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2012). Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 107–122). Kronach: Carl Link.
- Schwarz, J. F. & Schratz, M. (2012). Dem Lernen in der Schulpraxis auf der Spur. Schülerporträts als Fokus der Praxisforschung. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingner (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion* (S. 35–47). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4795.6565>
- Weinberger, A. (2021). Studies on Pre-Service Teachers' Discourse-Oriented Reactions to Moral Conflicts. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (Hrsg.), *The International Handbook of Teacher Ethos: Strengthening Teachers, Supporting Learners* (S. 335–55). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_20
- Weyringer S., Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2012). Values and Knowledge Education. Experiences with Teacher Trainings. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in Teachers' Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders* (S. 165–179). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-837-7_14

Manuela Gamsjäger, Michael Himmelsbach und Sonja Lenz

Lerngelegenheiten in der Schulpraxis

Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte

Zusammenfassung

Pädagogisch Praktische Studien nehmen seit der Umgestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich eine Schlüsselrolle für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen ein. Sie sollen als Bindeglied zwischen dem an der Hochschule und in den Schulen vermitteltem Wissen fungieren und so genuin eigene Beiträge zur Professionalisierung etablieren. Dennoch ist am Standort Linz, Cluster Mitte, wenig bekannt, welche Lerngelegenheiten Studierende in der Praxis erleben und inwieweit die Verknüpfung von an der Hochschule vermittelten Inhalten mit der Praxis gelingt und wodurch diese Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflusst wird. Dieses Desiderat aufgreifend zeigt der Beitrag anhand von in mehreren Erhebungswellen gewonnenen quantitativen Daten, welche intendierten und nicht intendierten Lerngelegenheiten von Studierenden wahrgenommen werden und inwieweit es zu einer Kohärenz zwischen hochschulischen und schulischen Inhalten kommt. Ausgehend von einem angepassten Angebots- und Nutzungsmodell wird ein Rahmen für die Analyse der pädagogischen Felderfahrungen vorgestellt und Faktoren identifiziert, welche die subjektiv wahrgenommenen Lerngelegenheiten beeinflussen.

Schlüsselwörter: Pädagogisch Praktische Studien, Lerngelegenheiten, Lehramt Sekundarstufe, Professionalisierungsprozess, Kohärenz, Theorie-Praxis-Transfer

Learning opportunities in pedagogical field experiences Evaluation of the Pedagogical Practical Studies at the Linz location, Cluster Mitte

Abstract

Since the reorganization of teacher education in Austria, pedagogical field experiences have played a key role in the professionalization of prospective teachers. They are supposed to act as a link between the knowledge imparted at the university and the knowledge imparted in the schools and thus establish their own genuine contributions to professionalization. Nevertheless, little is known at the Linz location, Cluster Mitte, about which learning opportunities students experience in practice and to what extent the linking of content taught at the university with practice is successful and how this use of learning opportunities is influenced. Taking up this desideratum, the present article shows, on the basis of quantitative data obtained in several survey waves, which intended and non-intended learning opportunities are perceived by students and to what extent there is a fit between university and school contents. Based on an adapted supply and use model, a framework for the analysis of pedagogical field experiences is presented and factors that influence subjectively perceived learning opportunities are identified.

Keywords: Pedagogical field experiences, learning opportunities, secondary school teacher education, professionalization process, coherence, theory-practice-transfer

1. Einleitung

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden bildet sich nach Baumert und Kunter (2006) aus Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationalen Orientierungen wie z. B. Selbstwirksamkeitserwartung, selbstregulativen Fähigkeiten und Professionswissen. Letzteres wird wiederum in (allgemeines) pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterteilt. Zur Vermittlung von Professionswissen wurden im Zuge der Umgestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich (2013, BGBl. I Nr. 211/2013, ausgegeben am 27. Dezember 2013. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7) die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) als Bindeglied zwischen den Lehrveranstaltungen an der Hochschule und dem praktischen Handlungsfeld Schule etabliert. Die PPS verbinden fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Inhalte. Die Lernenden in den PPS streben damit eine Vermittlung deklarativer und prozeduraler, also praxisorientierter, Wissensinhalte an (König & Seifert, 2012) und kommen der Forderung nach einer stärkeren Verbindung von theoretischem Wissen mit praktischen Handlungsfeldern als wichtige Lerngelegenheit für die Kompetenzentwicklung der Studierenden nach (Hedtke, 2007; Rheinländer & Scholl, 2020).

Über die Umsetzung der zentralen Idee der PPS, Studierende setzen sich in den Schulpraktika sowie den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit den Herausforderungen des Lehrberufs auseinander und beziehen theoretische und schulpraktische Inhalte aufeinander, liegen für Österreich bislang kaum Erkenntnisse vor. Dieses Desiderat aufgreifend wurde beginnend mit dem Wintersemester 2019/20 am Standort Linz, Cluster Mitte, evaluiert, welche Lerngelegenheiten Studierende in den Praktika erleben, inwieweit die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingt und von welchen Einflussgrößen diese Nutzung abhängt. Der vorliegende Beitrag stellt dazu ein adaptiertes Angebot-Nutzungs-Modell zur Beschreibung des Kompetenzerwerbs für die PPS vor und beschreibt erste Ergebnisse dieser Evaluierung. Abschließend werden methodische Herausforderungen für die Evaluierung der PPS diskutiert.

2. Pädagogisch Praktische Studien als Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

Für die Beschreibung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis liegen verschiedene Modellvorstellungen und Ansätze (z. B. Fend, 2002; Helmke, 2012) vor, denen unterschiedliche Professionstheorien zugrunde liegen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Schneider & Cramer, 2020). Um den Beitrag der PPS zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu untersuchen, wurden Rahmenmodelle wie z. B. von König und Rothland (2018) vorgeschlagen, die auf diesen allgemeinen Angebot-Nutzungs-Modellen (Fend, 2002; Helmke, 2012) basieren. Sie formulieren in ihrem Wirkungsmodell die Annahme, dass Studierende die im Curriculum festgehaltenen Kompetenzen durch das Nutzen von Angeboten an Hochschule und in der Schule erreichen. Ähnlich aufgebaut ist das Modell von Hascher und Kittinger (2014), welches deutli-

cher die Qualität der Lehrer*innenbildung, insbesondere die Qualität und Quantität der angebotenen Lerngelegenheiten durch Mentor*innen, unterstreicht. Zusammengefasst enthalten diese theoretischen Beschreibungen ein auf einem Curriculum basierendes Angebot (Lehrveranstaltungen an Hochschulen, Situationen in der Schulpraxis), welches auf die Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch Lernende (Lehramtsstudierende bei allen Lerngelegenheiten) wirkt. Die Nutzung der PPS ist wiederum erforderlich, um die erwartete Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu fördern (z. B. Blömeke, 2013). Individuelle Voraussetzungen der Lernenden (kognitive Fähigkeiten, soziales Umfeld, investierte Zeit in Lerngelegenheiten ...) beeinflussen diese Nutzung und wirken damit auf den individuellen Kompetenzerwerb (König & Rothland, 2018). Neben der individuellen Nutzung braucht es zudem eine gelingende Kohärenz zwischen hochschulischen und schulischen Lerngelegenheiten und eine Kontextualisierung der gemachten Erfahrungen. In dieser Perspektive fungieren die schulpraktischen Phasen als Lerngelegenheit im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung bzw. als „dritter Raum“ (Leonhard et al., 2016, S. 81), in welchem durch die Herstellung von Kohärenz zwischen Theorie und Praxis (Cramer, 2020; Lohse-Bossenz, Seidenfuß, Dörfler, Vogel & Rehm, 2020) „genuin eigene Beiträge zur Professionalisierung“ (Leonhard et al. 2016, S. 81) entstehen. Zentral für die im Modell angenommene Wirkung und Herstellung der Kohärenz ist eine, über die curriculare Verankerung hinausgehende, sinnvolle Verschränkung der Aufgaben in den Praktika mit den begleitenden Lehrveranstaltungen (König, 2012). Solche Aufgaben können beispielsweise gemeinsame Arbeitsaufträge von Lehrenden an den Hochschulen und Praxispädagog*innen (PP)¹ sein. Diese verbinden sich in der Praxis als „Erfahrung im Tun“ (Leonhard et al., 2016, S. 91) mit Inhalten der Lehrveranstaltungen an den Hochschulen.

Um das Angebot-Nutzungs-Modell zur Beschreibung des Kompetenzerwerbs für die Evaluation der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, zugänglich zu machen, wurden bestehende Modelle erweitert, um die Struktur von Praktika und zugehörigen universitären Begleitlehrveranstaltungen abzubilden, aber auch um die Beziehung zwischen den Akteur*innen zu berücksichtigen (Abbildung 1).

Analog zu bestehenden Modellen beeinflusst auch in diesem der *curriculare Rahmen* und die Studienorganisation (Organisation von Hochschullehre und Praktika, zeitlicher Umfang und Rahmenbedingungen, Studienbedingungen an den Hochschulen und Schulen) das Angebot, die Nutzung und die Wirkung der PPS. Die *Angebotsseite* differenziert zwischen den Begleitlehrveranstaltungen und der Schulpraxis. Kohärenz zwischen theoretischen (an der Hochschule vermittelten) und schulpraktischen (in der Schule vermittelten) Inhalten kann durch entsprechende Vor- und Nachbereitungen an der Hochschule und an der Schule gelingen. Hier kann geplantes Handeln reflektiert, gegebenenfalls adaptiert (Futter, 2017) und erworbenes Wissen expliziert und diskutiert werden (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014), womit den Lehrenden an den Hochschulen und den PP eine Schlüsselrolle zukommt (Caruso & Goller, 2021; Führer & Cramer, 2021; Hedtke, 2007). Im Gegensatz zum Modell von König und Rothland (2018) wird im Angebot nicht zwischen intendiertem, implementiertem und erreich-

1 Am Standort Linz, Cluster Mitte, werden Lehrkräfte, welche Studierende in den Praxisphasen begleiten, als Praxispädagog*innen bezeichnet.

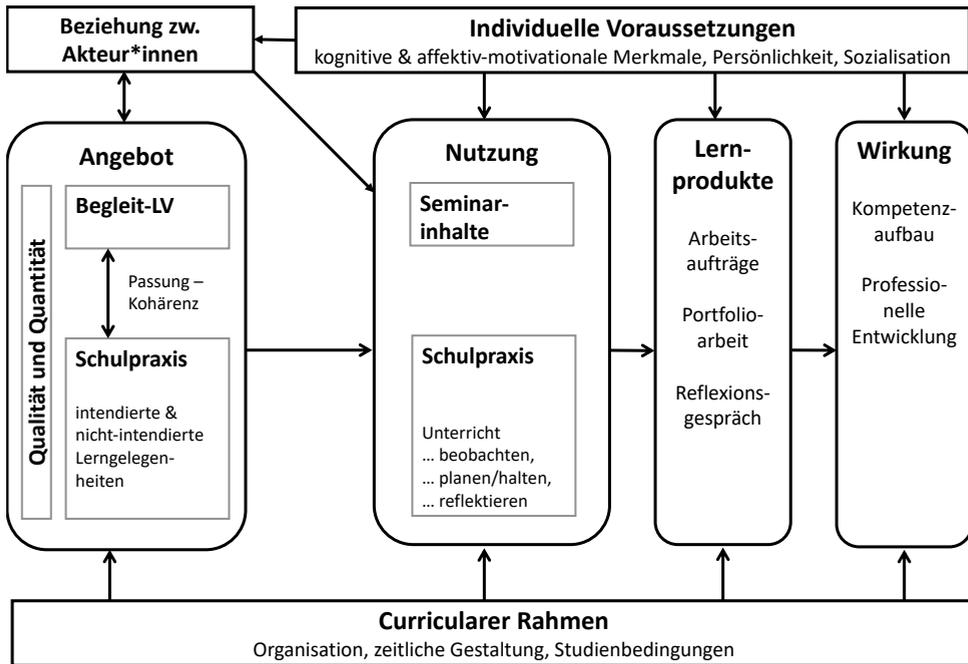


Abbildung 1: Angebot-Nutzungs-Modell für die PPS

tem Curriculum unterschieden, sondern zwischen intendierten, nicht intendierten aber erwünschten und unerwünschten Lerngelegenheiten (Hascher, 2012). Das Curriculum gibt intendierte Lerngelegenheiten vor, aber auch nicht intendierte (aber erwünschte) Lerngelegenheiten wirken auf die Professionalisierung. Die *Nutzung* der Seminarinhalte und der intendierten bzw. nicht intendierten Lerngelegenheiten im Praktikum sind wiederum für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften (also die Wirkung) bedeutsam (Blömeke, 2013). Die Nutzung dieser Lerngelegenheiten wird in Lernprodukten wie Arbeitsberichten, Portfolioarbeit, Reflexionsgesprächen sichtbar und wirkt somit auf die professionelle Entwicklung, kann aber auch direkt, ohne die Verarbeitung in Lernprodukten, in diese Entwicklung eingehen. Die *individuellen Lernvoraussetzungen*, wie beispielsweise die kognitiven und affektiv-motivationalen Größen, Persönlichkeitsmerkmale und die individuelle Sozialisation der Studierenden, beeinflussen dabei die Nutzung, die Lernprodukte und die Wirkung. Aber auch individuelle Merkmale von Lehrenden und PP bestimmen die Qualität des Angebots. Als Beispiele dienen die Gesprächsführung in Unterrichtsnachbesprechungen (Beckmann & Ehmke, 2020) und die Beziehung zu den Studierenden. Wenz und Cramer (2019, S. 28) sehen die „Mentor-Mentee Beziehung als zentralen Faktor der Professionalisierung Lehramtsstudierender an“ und Futter (2017) weist auf die Bedeutung von Unterrichtsbesprechungen und Unterstützungsverhalten in Bezug auf Lernwirksamkeit hin. Obwohl auch König und Rothland (2018) darauf hinweisen, dass die Qualität der Betreuung von den betreuenden Personen abhängt, wird in den bisherigen Angebot-Nutzungs-Modellen die *Beziehung* zwischen Mentor*innen bzw. Lehrveranstaltungsleiter*innen und Stu-

dierenden wenig beachtet (Wenz & Cramer, 2019). Positive zwischenmenschliche Beziehung (Baumeister & Leary, 1995) bzw. die soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) beeinflussen die Motivation und damit verbundene Handlungen. Besa und Büdcher (2014) zeigen, dass die Beziehung zwischen PP und Studierenden der stärkste Prädiktor für die Professionalisierung der Studierenden ist. Somit wird das Modell um die *Beziehung zwischen den Akteur*innen* als aufklärende Größe in das Modell aufgenommen.

3. Evaluierung der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte

Die formative Evaluierung der PPS im Studium Sekundarstufe Allgemeinbildung am Standort Linz, Cluster Mitte, untersucht seit dem Wintersemester 2019/20 durch eine regelmäßige Befragung der Studierenden die Nutzung von Lerngelegenheiten in den Praktika. In diesem Beitrag werden auf Basis des formulierten Modells folgende Fragen untersucht:

1. *Inwieweit erleben Studierende am Standort Linz intendierte und nicht intendierte Lerngelegenheiten im Rahmen ihrer schulpraktischen Phasen?*

Am Standort Linz, Cluster Mitte, wurden im Bachelorstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung in Form der Parallelisierung bzw. doppelten Professionalisierung (Neuweg, 2014) sechs Praktika im Umfang von 10 ECTS-Punkten sowie begleitend zu beleghende fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen im Umfang von 27 ECTS-Punkten in drei Module eingegliedert. Zur Sicherstellung von Mindestanforderungen sowie zur Stärkung der Kohärenz zwischen den Inhalten der Lehrveranstaltungen und den Lerngelegenheiten im Praktikum wurden für alle schulpraktischen und bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen Rahmenkonzepte konzipiert (Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien Linz, 2021). Deren Umsetzung ist für alle Beteiligten verbindlich und sie werden den Studierenden, Lehrenden der Begleitlehrveranstaltungen und PP vor Beginn des Semesters mit dem Ziel übermittelt, für die unterschiedlichen Rollen und Institutionen, die in den PPS aufeinandertreffen, gemeinsame Aufgaben und Inhalte zu formulieren. Während in jedem Praktikum andere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden, ist allen praktischen Phasen gemeinsam, dass sie Lerngelegenheiten in Form von (1) Hospitationen, (2) Unterrichtsplanung und -durchführung (mit Ausnahme des Einführungspraktikums A) sowie (3) Unterrichtsreflexion umfassen. Diese intendierten Lerngelegenheiten werden in den bildungswissenschaftlichen Rahmenkonzepten ausdifferenziert und sollten von den PP zur Nutzung angeboten werden. Zum Zeitpunkt der Einführung des neuen Curriculums wurde in den Praktika aufgrund unterschiedlicher Traditionen und Qualifikationen von PP kein einheitliches Angebot umgesetzt und teilweise wurden PP ohne Vorqualifikation (z. B. aufgrund einer Weisung der Schulleitung) herangezogen (Himmelsbach, Gamsjäger, Lenz & Wimmer, 2020). Da die Nutzung vom Angebot abhängt, ist anzunehmen, dass die Lerngelegenheiten in den Schulpraktika unterschiedlich häufig wahrgenommen werden können (H1). Aufgrund einer zunehmenden Verbreitung und Akzeptanz

der verbindlichen Rahmenkonzepte sollten die intendierten Lerngelegenheiten aber im Zeitverlauf zunehmen (H2). Dennoch ist anzunehmen, dass aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung von Praxisplätzen durch PP (z. B. Motivation der PP, Qualifikation der PP, Möglichkeiten am Schulstandort, zeitliche Ressourcen) Studierende, die häufiger von intendierten Lerngelegenheiten berichten, auch häufiger nicht intendierte Lerngelegenheiten nutzen (H3).

2. *Inwieweit nehmen Studierende am Standort Linz eine Kohärenz zwischen Praktikumserfahrungen und den Inhalten der universitären Begleitlehrveranstaltungen wahr?*

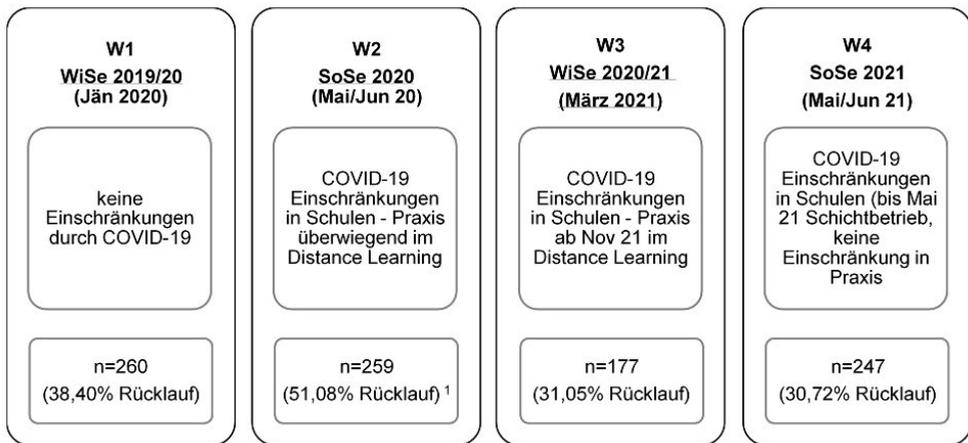
Ziel der PPS ist die Verknüpfung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, die wechselseitig reflektiert und als Lernerfahrung für Studierende die notwendige Kohärenz zwischen hochschulischen und schulischen Phasen herstellt (Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018; Leonhard et al., 2016; Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021). Nicht nur, aber vor allem für Österreichs Ausgestaltung der PPS ist bislang unbeantwortet, inwieweit die zur Bewältigung der Komplexität der PPS notwendige Verschränkung der verschiedenen „Elemente“ gelingt. Unsere Annahme ist, dass aufgrund des curricularen Konstruktes PPS und der verbindlichen Rahmenkonzepte die Kohärenz zwischen bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und der Praxis von den Studierenden deutlich wahrgenommen wird (H4).

3. *Welche Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung der Lerngelegenheiten in den Praktika?*

Wichtige Faktoren im Professionalisierungsprozess sind nicht nur die Nutzung des Angebots und die Kohärenz zwischen Theorie und Praxis, sondern auch eine positive Gestaltung der Betreuungssituation während der schulpraktischen Phasen und die Beziehung zwischen Studierenden und PP (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Wenz & Cramer, 2019; Bach, Besa & Arnold, 2014). Dabei erweist es sich als günstig, wenn PP gemeinsam mit den Studierenden planen und unterrichten (Schwille, 2008). Allerdings können Lernsettings problematisch werden, wenn Studierende die Beobachtung des Unterrichtshandelns der betreuenden PP oder rezeptförmige Handlungsanweisungen über ihr eigenes Unterrichtshandeln, die auf subjektiven Theorien der PP beruhen, unreflektiert übernehmen (Hascher, 2012). Otto (2014) verweist daher auch auf die Bedeutung des Erstgesprächs. Aber auch Vor- und Nachbesprechungen können unerwünschte Lerngelegenheiten bieten, wenn Handlungsanweisungen rezeptartig gegeben werden und nur eine direktive Gesprächsführung von Seiten der PP vorherrscht, ohne dass Studierende ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einbringen können (Wenz & Cramer, 2019; Futter, 2017; Staub et al., 2014). Daher kann es in den Praktika auch zu nicht intendierten und unerwünschten Lerngelegenheiten kommen (Hascher, 2012). Es wird daher angenommen, dass neben dem qualitativen Merkmal des Angebots (Kohärenz zwischen Praktikum und hochschulischer Begleitung) und dem individuellen Merkmal Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) die Beziehung zwischen Studierenden und PP die Nutzung der Lerngelegenheiten (auf den Ebenen: Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten, Unterricht reflektieren) positiv beeinflusst (H5).

3.1 Erhebungszeitpunkte und Stichprobe

Die Studierenden wurden zu vier verschiedenen Messzeitpunkten befragt (Abbildung 2). Das Instrument wurde per E-Mail an alle Studierenden versandt, die im entsprechenden Semester ein Praktikum besuchten (N=507–804). Zudem wurde der Link auch durch die Lehrenden der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen verschickt, um die Studierenden an die Befragung zu erinnern.



¹ Die höhere Rücklaufquote in Welle 2 erklärt sich mit dem Beginn der COVID-19 Pandemie. In diesem Semester wurden auf Grund der damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen weniger Praktika absolviert.

Abbildung 2: Überblick über die Erhebungswellen 1 bis 4.

In Welle 1 wurden nur Studierende in Fach- und Vertiefungspraktika befragt, in Welle 2, 3 und 4 auch Studierende der Einführungspraktika mit eigenen, in diesem Beitrag nicht berücksichtigten, Fragen. Da die Rahmenbedingungen sich durch die Coronapandemie veränderten, wurde das quantitative Instrument insbesondere in Welle 2 (Sommersemester 2020) angepasst (Kammerer, Eder, Gamsjäger, Himmelsbach & Lenz, 2022). Dadurch ist Welle 2 aber nicht mit den anderen drei Wellen vergleichbar und kann in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden.

Die Stichproben von Welle 1 bis 4 sind sehr ähnlich und werden an dieser Stelle für Welle 1 näher erläutert. 70 % (n=182) der 260 Studierenden sind weiblich und 30 % (n=78) männlich, die Altersspanne beträgt 20 bis 53 Jahre (Mittelwert 24,4 Jahre). Da sich die Befragung an Studierende im Praktikum A/B bzw. Vertiefungspraktikum A/B richtete, befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 121 Studierende im 5. Semester und 102 Studierende im 7. Semester. Die Verteilung der studierten Fächer der an der Befragung teilnehmenden Studierenden ist ähnlich zur Grundgesamtheit. U.a. studierten 15 % der teilnehmenden Studierenden Englisch, 13 % Mathematik, 13 % Geschichte/ Sozialkunde/PB, 12 % Deutsch, 10 % Geographie und Wirtschaftskunde, 10 % Psychologie und Philosophie. Die Stichproben erweisen sich nach Geschlecht, Alter und Fächern ähnlich zur Grundgesamtheit der Studierenden am Standort Linz, Cluster Mitte.

51 % der Studierenden absolvierten ihr Praktikum in einer Mittelschule, 2 % an einer Polytechnischen Schule, 3 % an einer allgemeinen Sonderschule, 33 % an einer AHS und 11 % an einer BMHS. Von den 290 befragten Studierenden beendeten 22,7 % das Praktikum im November 2019, 53,1 % im Dezember 2019 und 24,13 % beendeten ihr Praktikum im Jänner 2019. 175 Studierende gaben an, dass ihr*e PP insgesamt zwei Studierende betreute, vier Studierende waren bei PP, die sechs Studierende betreuten und 35 Studierende gaben an, dass keine weiteren Studierenden betreut wurden. Da nicht erhoben werden konnte, ob Studierende des gleichen Praxisplatzes an der Erhebung teilgenommen haben, ist zu vermuten, dass die gleiche Praktikumsituation doppelt beschrieben wurde. Wenngleich die subjektive Wahrnehmung der Lerngelegenheiten von individuellen Voraussetzungen (z. B. der SWE) beeinflusst wird, muss angenommen werden, dass es dadurch in abgeschwächter Form zu einer Über- bzw. Unterschätzung von Effekten kommen kann. Auch die Formulierung des Itemstamms („Wie oft haben Sie im Praktikum folgende Erfahrung gemacht?“) limitiert die Interpretierbarkeit, da die Fragestellung nicht eindeutig in Richtung Nutzung formuliert wurde. Die Frage nach der Häufigkeit vernachlässigt zudem die Qualität der gemachten Lernerfahrungen. Im Beitrag können somit nur bedingt kausalanalytischen Schlussfolgerungen gezogen werden. Dennoch bieten die Ergebnisse wichtige Hinweise für eine explorative Analyse der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, und notwendige Weiterentwicklungen.

3.2 Erhebungsinstrument

Für die Analyse der Forschungsfragen werden aus der Evaluierung der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, folgende Skalen (jeweils 6-stufig, 1=nie bis 6=sehr häufig) eingesetzt (siehe Skalenhandbuch von Kammerer et al., 2022):

- *Lerngelegenheiten*: Auf Basis von quantitativen Erhebungen (u. a. Gröschner, 2004; Rühl, Förster, Strauß, Kaspar & König, 2016) wurden Lerngelegenheiten in Anlehnung an Hascher (2012) unterschieden in intendierte und nicht intendierte, aber erwünschte Lerngelegenheiten (Tabelle 1). Intendierte Lerngelegenheiten sind Bestandteil der bildungswissenschaftlichen Rahmenkonzepte (Praktika/Begleitlehrveranstaltung). Konnten Inhalte der Rahmenkonzepte nicht durch bestehende Items abgefragt werden, wurden die Items selbst konstruiert. Die Lerngelegenheiten wurden zur Unterrichtsbeobachtung, zur Unterrichtsplanung/-durchführung sowie zur Unterrichtsreflexion in jeweils intendiert und nicht intendiert unterteilt.

Tabelle 1: Beispielitems für intendierte und nicht intendierte Lerngelegenheiten

	α^1	Intendiert (in Rahmenkonzepten festgehalten)	α	Nicht intendiert aber erwünscht	α Gesamt
		Ich habe ...		Ich habe...	
Unterricht beobachten	.65 ²	... ein Beobachtungsprotokoll erstellt. (6) ³	.48	... SuS-Meldungen protokolliert. (3)	.75
Unterricht planen und halten	.91	... Lernziele in Anlehnung an das Curriculum/ den Lehrplan formuliert. (11)	.90	... SuS gezeigt, wie sie ihren Lernweg selbst kontrollieren können. (13)	.90
Unterricht reflektieren	.71	... anhand von eigenen Hospitationsprotokollen Unterrichtskriteriengeleitet reflektiert. (4)	.70	... meinen Unterricht anhand didaktischer Theorien allein analysiert. (2)	.80

¹ Reliabilität: Cronbachs Alpha

² Die Reliabilität wird jeweils für die erste Befragungswelle angeführt. Für alle weiteren Wellen siehe Kammerer et al. (2022).

³ Anzahl der Items in Klammer; für die Analysen in diesem Beitrag wurden Lerngelegenheiten ausgewählt, die sowohl für das Fach- als auch das Vertiefungspraktikum als intendiert in den Rahmenkonzepten vorkommen. Die Anzahl der verwendeten Items für die Analysen kann daher von der tatsächlichen Anzahl der Items im Fragebogen abweichen (Kammerer et al., 2022).

- *Selbstwirksamkeitserwartungsskala* ($\alpha=.69$): Als individuelles Merkmal wird die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) erhoben (5 Items nach Rühl et al., 2016).
- *Beziehung* ($\alpha=.89$): In Anlehnung an Wenz und Cramer (2019) wird für die Analyse der Beziehung die Skalen *Unterstützung* ($\alpha=.85$) und *Besprechungsqualität* (challenges) ($\alpha=.86$) herangezogen. Dabei wird dieses Konstrukt bifaktoriell modelliert. Der Subfaktor *Unterstützung* (6 Items) umfasst Items zum Betreuungsverhältnis und zur wahrgenommenen Unterstützung bei Arbeitsaufträgen (Rühl et al., 2016; sowie selbst konstruierte Items; Beispielitem: Der/Die PP hat mir Mut gemacht, neue Sachen auszuprobieren.). Der Subfaktor *Besprechungsqualität* wird aus selbst konstruierten Items zur Situation in den Vor- (4 Items) und Nachbesprechungen (4 Items) gebildet (Beispielitem: In den Vorbesprechungen diskutierten wir gemeinsam verschiedene Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.). Diese 14 Items bilden insgesamt den Globalfaktor Beziehung. In Tabelle 2 sind die Ladungen auf den Globalfaktor Beziehung und die Subfaktoren dargestellt. Obwohl einige Items hohe Ladungen auf die Subfaktoren aufweisen, ist keine gute Interpretation der Subfaktoren anhand der Faktorladungen möglich und daher wird im Modell der Globalfaktor Beziehung als unabhängige Größe zur Vorhersage der Wahrnehmung der Lerngelegenheiten herangezogen. Für die Daten aus Welle 1 ist die Qualität des Modells akzeptabel (Abbildung 4 rechts oben, Xia & Yang, 2018).

Tabelle 2: Faktorladungen im Bifaktormodell

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Globalfaktor Beziehung	.67	.69	.58	.57	.53	.52	.51	.36	.64	.47	.71	.66	.82	.76	
Subfaktor Unterstützung	.34	.28	.68	.45	.32	.26									
Subfaktor Besprechungs- qualität								.22	.65	.53	.55	-.01*	.13*	-.08*	.16

Alle außer die mit * gekennzeichneten Faktorladungen sind hoch signifikant ($p < .01$).

- *Kohärenz* ($\alpha=.93$): Die Kohärenz zwischen Praktikum und bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen wird einerseits als inhaltliche Verzahnung und andererseits als förderliche Handlung des Relationierungskonzepts aufgegriffen (6 Items, jeweils für die bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Lehrveranstaltung; in Anlehnung an Rühl et al. (2016) sowie selbstkonstruierte Items; Beispielitem: „Ich habe mich durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt.“).

Für die Auswertung der Daten wurde auf das Programm R (R Core Team, 2021) zurückgegriffen.

4. Ergebnisse

Ein Merkmal für eine gelungene Umsetzung der PPS, insbesondere wenn mehrere Hochschulen unter einem gemeinsamen Curriculum operieren, ist die Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Studierenden (Gröschner et al., 2013; Rühl et al., 2016). Eine Frage für die Evaluierung der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, war daher, inwieweit Studierende intendierte und nicht intendierte Lerngelegenheiten nutzen. In Tabelle 3 wird ein Vergleich zwischen Welle 1, 3 und 4 angestellt. Es zeigt sich, dass die intendierten, also in den bildungswissenschaftlichen Rahmenkonzepten festgehaltenen, Lerngelegenheiten in den Bereichen Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten sowie im Bereich der Reflexion mit Mittelwerten zwischen 3,97 bis 4,45 öfter bis häufig genutzt werden. Die Mediane zwischen 4,00 bis 4,64 zeigen, dass dies jedenfalls für die Hälfte der Studierenden zutrifft. Die Mittelwerte und Mediane der nicht intendierten, aber erwünschten Lerngelegenheiten im Bereich Unterricht beobachten sowie Unterricht planen und halten lagen im Vergleich dazu etwas niedriger. Die Unterschiede sind aber mit einer Ausnahme nicht signifikant. Insgesamt zeigt sich eine moderat ausgeprägte Nutzung der in den Rahmenkonzepten festgelegten Lerngelegenheiten (H1). Diese nimmt entgegen der Annahme im Zeitverlauf nicht zu. Es kann daher keine zunehmende Verbindlichkeit der Rahmenkonzepte festgestellt werden (H2). Die hoch signifikanten Korrelationen zwischen intendierten und nicht intendierten Lerngelegenheiten des jeweiligen Bereichs (Unterricht beobachten: $r=.63$, Unterricht planen/

halten: $r=.76$, Unterricht reflektieren: $r=.74$) zeigen, dass Studierende, die häufiger intendierte Lerngelegenheiten wahrnehmen, auch häufiger nicht intendierte Lerngelegenheiten nutzen. Dies weist auf eine unterschiedliche Ausgestaltung von Praxisplätzen durch PP hin (H3).

Tabelle 3: Intendierte und nicht intendierte Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten (Items)		W1 (n=169–247) ¹			W3 (n=57–93) ¹			W4 (n=96–100) ¹		
		M	Mdn	SD	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD
intendiert	Unterricht beobachten (6)	4,04	4,00	0,90	4,19	4,17	0,97	4,31**	4,33	0,95
	Unterricht planen und halten (11)	4,27	4,45	1,10	4,33	4,36	1,03	4,45	4,64	1,02
	Unterricht reflektieren (4)	4,01	4,25	1,19	4,04	4,25	1,33	3,97	4,00	1,42
nicht intendiert (erwünscht)	Unterricht beobachten (3)	3,30	3,33	1,11	3,02	3,00	1,12	3,36	3,33	1,21
	Unterricht planen und halten (13)	3,19	3,15	1,16	3,28	3,31	1,09	3,39	3,31	1,30
	Unterricht reflektieren (2)	4,05	4,50	1,32	4,15	4,50	1,44	4,11	4,50	1,46

¹ Ein Summenscore wurde gebildet und durch die Anzahl der Items dividiert. Da nur Fälle ohne fehlende Werte inkludiert wurden, variiert die Anzahl der Fälle im Vergleich zur Anzahl an beantworteten Fragebögen. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Für die Analyse der Frage, inwieweit Studierende am Standort Linz eine Kohärenz zwischen Praktikumserfahrungen und den Inhalten der universitären Begleitlehrveranstaltungen wahrnehmen, ziehen wir Daten von Welle 1 und 3 heran. In Tabelle 4 sind die sechs Items und deren Ausprägungen, die sich mit der Kohärenz zwischen Praktikum und Lehrveranstaltung befassen, dargestellt. Die Bewertung der Kohärenz durch die Studierenden wird in beiden Wellen und in beiden Lehrveranstaltungsformaten unterschiedlich häufig wahrgenommen. In den bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen zeigen sich Mittelwerte zwischen 3,47 und 4,39, in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen liegen die Mittelwerte zwischen 3,82 und 4,77. Die Mittelwerte der Items für die bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen unterscheiden sich bis auf das zweite Item (und das dritte bzw. sechste Item in Welle 3) signifikant von denen der fachdidaktischen. Die relativ hohen Standardabweichungen mit Werten zwischen 1,53 und 1,88 deuten auf eine breite Streuung der Antworten hin.

Tabelle 4: Kohärenz zwischen Praktikum und bildungswissenschaftlichen (BW) bzw. fachdidaktischen (FD) Begleitlehrveranstaltungen

Item	BW (2019)		FD (2019)		BW (2020)		FD (2020)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich habe mich durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt.	3.50**	1.64	4.11	1.65	3.76**	1.63	4.34	1.53
In der Begleitlehrveranstaltung waren die Informationen zum Praktikum ausreichend.	4.04	1.75	4.12	1.74	4.39	1.58	4.22	1.61
Die Begleitlehrveranstaltung hat mir geholfen, mich im Praktikum zurechtzufinden.	3.42**	1.70	3.82	1.76	3.72	1.81	3.96	1.70
Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung waren auf die Inhalte des Praktikums zugeschnitten.	3.47**	1.71	4.08	1.75	3.74*	1.68	4.17	1.67
In der Begleitlehrveranstaltung wurden die Inhalte des Praktikums aufbereitet.	3.48**	1.72	4.12	1.76	3.70**	1.82	4.19	1.55
In der Begleitlehrveranstaltung hatte ich Gelegenheit, für mich unklare Situationen des Praktikums zu besprechen.	4.13**	1.88	4.77	1.68	4.39	1.78	4.68	1.66

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die signifikanten Unterschiede zwischen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen werden in der deskriptiven Analyse (Abbildung 3) deutlich. In den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nehmen die Studierenden tendenziell seltener wahr, dass die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung auf die Inhalte des Praktikums zugeschnitten waren als in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Während bei Letzteren knapp über 30% der Studierenden angaben, dass dies nie bis manchmal passiert, gaben dies für die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit über 45% deutlich mehr Studierende an. Obwohl insgesamt mehr Kohärenz für das Item „In der Begleitlehrveranstaltung hatte ich Gelegenheit, für mich unklare Situationen des Praktikums zu besprechen.“ besteht, zeigt sich auch hier ein Unterschied. In den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen erlebten dies fast 70% der Studierenden öfter bis sehr häufig, in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen knapp 80% der Studierenden. Insgesamt betrachtet ist die Kohärenz zwischen bildungswissenschaftlichen/fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und der Praxis ähnlich moderat vorhanden wie die Nutzung der Lerngelegenheiten. Allerdings wird sie von Studierenden unterschiedlich wahrgenommen (H4).

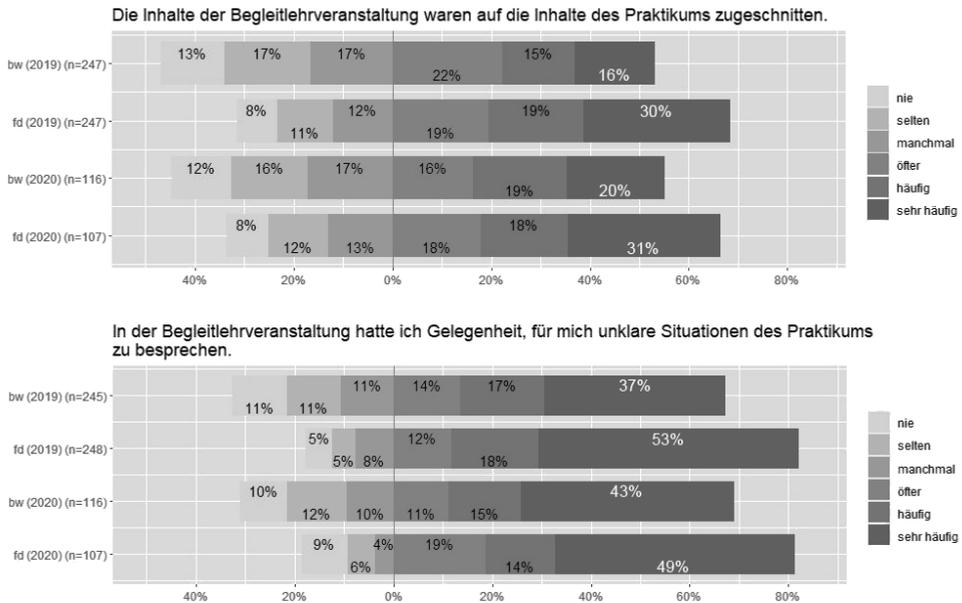


Abbildung 3: Vergleich der Kohärenz für Inhalte und unklare Situationen im Praktikum

Um die dritte Frage zu untersuchen, wurde in Anlehnung an das Modell in Abbildung 1 ein Strukturgleichungsmodell (Abbildung 4) gebildet. Es beschreibt unabhängige Faktoren, die die subjektiv wahrgenommenen Lerngelegenheiten direkt beeinflussen. Die angegebenen Werte sind auf der Datengrundlage der Erhebungswelle 1 ermittelt. Hochsignifikante Effekte auf die Lerngelegenheiten der drei Ebenen zeigen sich vom individuellen Merkmal Selbstwirksamkeitserwartung (standardisiertes Beta von .150 bis .330), von der Beziehung im Praktikum (.199 bis .438) sowie von der Kohärenz zwischen Universitätskursen und dem Inhalt des Praktikums (.198, bis .475) ausgehend. Insgesamt werden zwischen 36 % und 43 % der Varianz für die Nutzung der Lerngelegenheiten aufgeklärt. Die beiden Subfaktoren sind auf Grund der vereinfachten Darstellung nicht abgebildet (Kovarianzen: SWE – Kohärenz: .233*, SWE – Besprechungsqualität: -.317*). Die Beziehung hängt signifikant von der SWE der Studierenden ab, erklärt allerdings nur 8 % der Varianz der Beziehung. Die Kohärenz zwischen Praktikum und hochschulischer Begleitung, eine positive Beziehung zwischen Studierenden und PP sowie die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen die Nutzung der Lerngelegenheiten (Ebenen: Unterricht beobachten, Unterricht planen und halten, Unterricht reflektieren) positiv (H5).

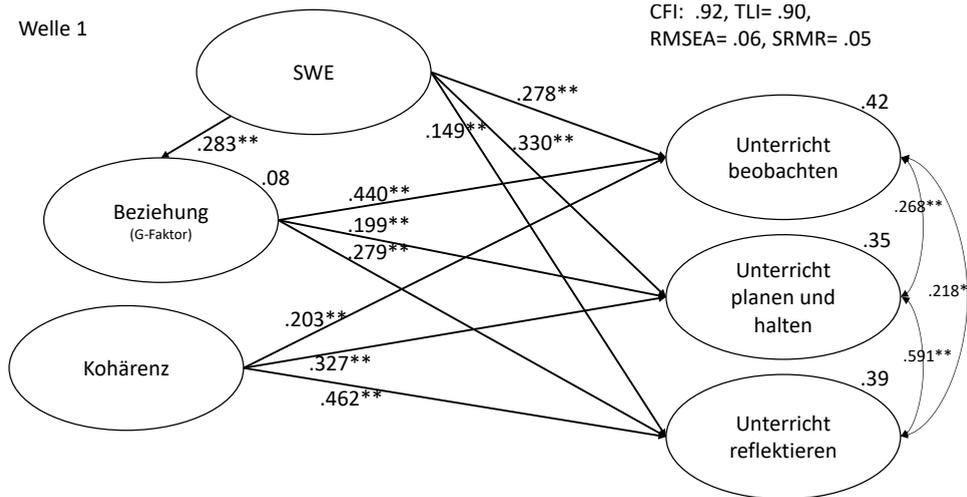


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell zur Erfassung des individuellen Merkmals der Selbstwirksamkeitserwartung, der Beziehung zwischen den Akteur*innen und des Angebots bzw. dessen Nutzung (Welle 1; ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$).

Für Welle 3 und 4 ist die Datenlage für die Berechnung des SEM aufgrund der Einschränkungen durch die COVID-19 Pandemie zu gering, da jeweils nur ca. 80 Teilnehmer*innen die entsprechenden Fragen nach den Lerngelegenheiten beantwortet haben. Eine Korrelationsanalyse dieser Daten zeigt aber ähnliche positive Zusammenhänge zwischen SWE, Beziehung PP-Studierende und Kohärenz, sowie zwischen SWE und den subjektiv wahrgenommenen Lerngelegenheiten.

5. Diskussion und Ausblick

Über den Beitrag der PPS zur Professionalisierung der Studierenden und insbesondere über die Ausgestaltung der PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, ist bislang wenig bekannt. Ziel der Evaluierung der PPS am Standort Linz ist daher in einem ersten Schritt explorativ zu untersuchen, welche Lerngelegenheiten im Praktikum von den Studierenden genutzt werden, wie die Kohärenz zwischen Inhalten der Lehrveranstaltungen und der Praxis gelingt und welche Bedingungen und Strukturen die Ausgestaltung der PPS beeinflussen. Trotz verbindlicher Rahmenkonzepte zeigt sich, dass die Ausgestaltung der PPS aufgrund der komplexen Struktur (unterschiedliche Traditionen und Ausbildungen) verschieden ausfällt. Ähnliches stellen auch andere Studien, die sich mit der Ausgestaltung von Betreuungssituationen in der Schulpraxis befassen (z.B. Caruso & Goller, 2021), fest. Studierende nehmen die in den Rahmenkonzepten festgehaltenen Lerngelegenheiten tendenziell zwar öfter bis häufig wahr, aber die Häufigkeit der Nutzung nimmt im Zeitverlauf nicht zu und ein großer Anteil von Studierenden nutzte die intendierten Lerngelegenheiten nie oder nur selten. Aufgrund der Anlage der Studie gilt es in einem nächsten Schritt zu klären, ob die Lerngelegenheiten aufgrund eines

fehlenden Angebots von den Studierenden nicht genutzt werden konnten oder andere Faktoren die fehlende Nutzung beeinflussen. So haben sich mit Beginn der Corona-Pandemie die Rahmenbedingungen für die Praktika deutlich verändert. Die Studierenden konnten nach einem Semester Praktikum im Distance Learning (Welle 2) auch im Wintersemester 2020/21 (Welle 3) nur einen Teil ihres Praktikums in Präsenz absolvieren. Im Sommersemester 2021 (Welle 4) fanden die Praktika dann zwar wieder gänzlich in Präsenz statt, allerdings wurden die Klassen bis Mai 2021 im Schichtbetrieb unterrichtet. Da die Mittelwerte der intendierten und nicht intendierten Lerngelegenheiten auf den drei Ebenen stark miteinander korrelieren, kann aber vermutet werden, dass es „vielfältigere“ und „weniger vielfältigere“ Praktika gibt. Die zweite Phase der Evaluierung der PPS wird diese Frage aufgreifen und in einem nächsten Schritt differenzierter erheben, ob es bestimmte Lerngelegenheiten gibt, die in der Praxis seltener erfahren werden und inwieweit das Angebot in und zwischen den Praktika variiert. Dabei gilt es auch zu fragen, welche Qualität und subjektiv erlebte Bedeutung die Lerngelegenheiten für die Professionalisierung der Studierenden haben, da eine häufigere Nutzung nicht gleichzusetzen ist mit einem höheren Beitrag zur Professionalisierung.

Für die Kohärenz zwischen den begleitenden Lehrveranstaltungen und Inhalten der Praktika konnte in der ersten explorativen Analyse eine moderate bis gute Ausprägung gezeigt werden. Auch hier zeigt sich insgesamt Potential für die Herstellung von mehr Kohärenz. Zudem lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Kohärenz in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen weniger gut ausgeprägt ist als in den fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltungen. Dies könnte an qualitativen Unterschieden zwischen den vielen parallelen bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen liegen. Die Kohärenz zwischen Theorie und Praxis ist differenziert zu betrachten, insgesamt deutet sich aber ein Verbesserungsbedarf insbesondere im bildungswissenschaftlichen Bereich an.

Nicht überraschend zeigt sich der positive Einfluss der Kohärenz auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Die Kohärenz als Merkmal eines qualitativ hochwertigen Angebots wurde auch in bisherigen Angebot-Nutzungs-Modellen untersucht und nachgewiesen. Ebenso hat die SWE als individuelles Merkmal einen Einfluss darauf, wie häufig Studierende Lerngelegenheiten nutzen. Als dritte Einflussgröße ergibt sich die Beziehung zwischen PP und Studierenden, die im Rahmen dieses Beitrags ins Angebot-Nutzungsmodell eingeführt wurde. Es ist zu vermuten, dass der Faktor Beziehung auch von der Ausbildung der PP beeinflusst wird. Wie Hoffman et al. (2015) zeigen, neigen unvorbereitete PP dazu, die Betreuung entlang von persönlichen Erfahrungen zu gestalten, während Schulungen die Praktiken der Betreuung verbessern können. Die Unterstützung (in Form von Bestärkung, Wertschätzung und Hilfestellung) und Herausforderung in Form von Besprechungsqualität sind zentrale Elemente der Beziehung (Wenz & Cramer, 2021). Der Aus- und Fortbildung von PP ist damit ein hoher Stellenwert beizumessen. Am Standort Linz wurde dafür ein Vertretungsorgan für die PP etabliert, welches in enger Abstimmung mit dem Zentrum PPS zukünftig Fortbildungen für PP in der Sekundarstufe anbieten wird. Dadurch kann auch die Diskussion über „gute“ Praxisplätze zwischen PP und dem Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien angeregt werden. Für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden benötigen PP auch

theoretisch und konzeptionell klar fundierte Konzepte (Führer & Cramer, 2021), weshalb gemeinsam mit Lehrenden und PP die vorliegenden bildungswissenschaftlichen Rahmenkonzepte auf diese Fundierung und Klarheit überprüft werden sollten.

Die Befragung der Studierenden hatte zum Ziel, Einsicht in die Lerngelegenheiten der Praktika zu erhalten und damit in einem ersten Schritt die PPS am Standort Linz, Cluster Mitte, zu evaluieren. Die vorliegenden Ergebnisse der explorativen Forschung geben Hinweise für die Verankerung und Weiterentwicklung der Rahmenkonzepte und -bedingungen für die PPS. Nach dieser ersten Bestandsaufnahme braucht es neben einer Intensivierung des gemeinsamen Bemühens um gute Praxisplätze und verstärkte Kohärenz mit den Inhalten der Begleitlehrveranstaltung aber den Blick auf die Wirkungen der Lerngelegenheiten auf die professionelle Kompetenz. Dazu werden für die geplanten weiteren Erhebungen die vorliegenden methodischen Limitationen bearbeitet. Zur Erhöhung der Rücklaufquote soll die Erhebung im Rahmen der Begleitlehrveranstaltungen durchgeführt werden. In der nächsten Befragung werden Studierende nach Praxisplätzen identifiziert, um eine Über-/Unterschätzung der Antworten zu vermeiden. Zudem ist eine Befragung der Praxispädagog*innen und Lehrenden an den Hochschulen angedacht. Zusätzlich braucht es eine Adaption des Erhebungsinstruments, um genauer zwischen Angebot und Nutzung unterscheiden zu können.

Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, 191–209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Besa, K. S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education. A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. *PraxisforschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung.*, 3(1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4541>

- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Entwicklungsverbund Cluster Mitte. (2019). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“*. Linz.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 141–149.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbeogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2004). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Jena: Universität Jena.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning Processes in Student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: LIT.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Himmelsbach, M., Gamsjäger, M., Lenz, S. & Wimmer, B. (2020). Mentor*innen als Lehrerbildner*innen. *Schulheft*, 45, 95–105.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52(2), 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kammerer, L., Eder, V., Gamsjäger, M., Himmelsbach, M. & Lenz, S. (2022). *Der Einfluss von Praktika auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrer*innen. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalenhandbuch*. Linz: Johannes Kepler Universität/Pädagogische Hochschule OÖ. Verfügbar unter: https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/87/Forschungsprojekte/Bildungsforschung/Skalenhandbuch_Feb_2022_PPS_Welle1-4.pdf
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G.

- H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 143–159). Wien: LIT.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/9783830976257>
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.). (2021). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Lohse-Bossenz, H., Seidenfuß, M., Dörfler, T., Vogel, M. & Rehm, M. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(2), 185–197.
- Neuweg, G. H. (2014). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In R. Schüssler (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium* (S. 31–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Otto, S. (2014). Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In R. Schüssler (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- R Core Team. (2021). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria. Verfügbar unter <https://www.R-project.org/>
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (2020). Einführung in den Band. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 11–20). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K. & König, J. (2016). *Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation*. Universität zu Köln.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schwille, S. A. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139–167.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.

- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für Empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Xia, Y. & Yang, Y. (2018). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51, 409–428.
- Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien Linz. (2021). *Pädagogisch Praktische Studien Linz. Konzepte und Formulare*, Cluster Mitte, Standort Linz. Verfügbar unter https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe_allgemeinbildung/pps_linz/

Claudia Fahrenwald und Norina Müller

Professionalisierungsprozesse und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit Professionalisierungsprozessen und Professionalisierungsbedarfen von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung. Dazu werden zunächst die Potentiale demokratischer Schulentwicklungsansätze für die Professionalisierung von Lehrkräften skizziert. Anschließend werden Forschungsergebnisse aus einem aktuell an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Aufbau einer demokratischen Schulkultur und regionaler Bildungspartnerschaften vorgestellt. Im Rahmen einer qualitativen empirischen Erhebung wurden Schul- und Projektleitungen an sechs ausgewählten Pilotschulen in Oberösterreich mit Hilfe von Expert*inneninterviews zu ihren Erfahrungen sowie Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfen im Hinblick auf demokratische Schulentwicklung befragt. Der Beitrag diskutiert die gewonnenen empirischen Befunde zur Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten theoretischen Diskurse. Abschließend werden Desiderate für eine zukünftige Lehrer*innenfortbildung und Lehrer*innenweiterbildung im Rahmen demokratischer Schulentwicklung formuliert.

Schlüsselwörter: Professionalisierungsprozesse, Professionalisierungsbedarfe, demokratische Schulentwicklung, kooperative Lerngemeinschaften, qualitative empirische Erhebung

Professionalization Processes and Professionalization Needs of Teachers within the Framework of Democratic School Development

Summary

The chapter deals with professionalization processes and professionalization needs of teachers within the framework of democratic school development. First, the potentials of democratic school development approaches for the professionalization of teachers are outlined. Secondly, research results from a research and development project currently running at the University of Teacher Education Upper Austria on the establishment of a democratic school culture and regional educational partnerships are presented. Within the framework of a qualitative empirical survey, school leaders and project leaders at six selected pilot schools in Upper Austria were interviewed as experts about their experiences as well as about their training and support needs with regard to democratic school development. The article discusses the empirical findings on the professionalization of teachers in the context of democratic school development against the theoretical background outlined at the beginning. Finally, desiderata for future teacher training and further teacher training in the context of democratic school development are outlined.

Keywords: Professionalization processes, professionalization requirements, democratic school development, cooperative learning communities, qualitative empirical survey

1. Einleitung: demokratische Schulentwicklung und gesellschaftlicher Wandel

Das Thema „demokratische Schulentwicklung“ kann in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel gesehen werden, der sich mit Schlagworten wie Globalisierung, gesellschaftliche Heterogenität, wachsende soziale Ungleichheit oder Digitalisierung umschreiben lässt. Daraus resultiert nicht zuletzt auch ein veränderter Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule als einem Ort, an dem sich gesellschaftliche Entwicklungen unmittelbar widerspiegeln (Fahrenwald, 2020). Mit dieser Aufgabe sehen sich schulische Akteur*innen vor weitreichende neue Herausforderungen gestellt, die gleichzeitig als eine Chance zur Professionalisierung betrachtet werden können.

2. Kooperative Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung

Im Folgenden wird in den Zusammenhang von demokratischer Schulentwicklung und aktuellem Professionalisierungsdiskurs in der Lehrer*innenbildung eingeführt. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern aktuelle Ansätze demokratischer Schulentwicklung eine kooperative Professionalisierung von Lehrkräften unterstützen.

2.1 Aktueller Schulentwicklungsdiskurs

Seit empirische Untersuchungen darauf verweisen, dass in internationalen Vergleichsstudien einzelne Schulen bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen unterschiedliche Schüler*innenleistungen hervorbringen, wurde die Einzelschule als Handlungseinheit und Entwicklungsfeld entdeckt. Schulentwicklung erhielt auf diese Weise einen neuen Fokus, für sie verantwortlich sind nun in erster Linie die handelnden schulischen Akteur*innen selbst (Holtappels & Rolff, 2009, S. 75). Der Mainstream des aktuellen Schulentwicklungsdiskurses behandelt jedoch organisationale Lernprozesse in erster Linie als Fragen des Managements und der Steuerung und bietet subjektorientierten und kooperativen Ansätzen bislang wenig Raum. Eine solche einseitig managementtheoretisch begründete, technokratische Vorstellung von Schulentwicklung wird von Ansätzen demokratischer Schulentwicklung zunehmend kritisiert (Krautz & Burchardt, 2018). Die Kritik richtet sich zum einen auf die Tatsache, dass die adressierten Bildungssubjekte zu wenig mit einbezogen werden (Veith et al., 2018, S. 25). Zum anderen wird bemängelt, dass mit dem Fokus auf Fragen des Managements der gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule, der sich auf demokratische Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit bezieht, tendenziell ausgeblendet wird (Müller & Fahrenwald, 2021). Der vorliegende Beitrag stellt das demokratiepädagogische Konzept ‚Lernen durch Engagement‘ (LdE) als subjektorientierten und kooperativen Lehr-Lern-Ansatz im Rahmen demokratischer Schulentwicklung vor und stellt dabei die Frage, inwiefern

demokratische Schulentwicklung auch kooperative Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften begünstigt.

2.2 Kooperative Ansätze der Professionalisierung in der Lehrerbildung

Unter „Professionalisierung“ von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung wird im vorliegenden Beitrag in erster Linie die (Heraus-)Forderung eines lebenslangen Lernens und eines damit verbundenen, die komplette Laufbahn erfassenden Qualifizierungsprozesses im Rahmen der dritten Phase der Lehrer*innenbildung verstanden (Müller et al., 2010, S. 9). Lebenslanges Lernen beschränkt sich dabei nicht nur auf formales Lernen, sondern bezieht in gleicher Weise auch non-formales und informelles Lernen mit ein (Fahrenwald, 2005). Im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung werden in diesem Zusammenhang seit einigen Jahren insbesondere kooperative Ansätze der Professionalisierung diskutiert, die mittlerweile auch empirisch als wirksam belegt sind. Zu nennen sind hier beispielsweise „Professionelle Lerngemeinschaften“ (Bonsen & Rolff, 2006) oder „Communities of Practice“ (Bloh & Bloh, 2006; Coto & Dirckinck-Holmfeld, 2008; Fahrenwald 2018). Damit sind engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen gemeint, aber auch ganze Kollegien oder Netzwerke mehrerer Schulen. Zentral für Professionelle Lerngemeinschaften ist die Vorstellung von „Lehrern als Lernern“, die auf der Grundlage gemeinsamer, geteilter Interessen miteinander und voneinander lernen. Auf diese Weise etabliert sich eine Gemeinschaft im Sinne einer „Community“, die als Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung angesehen werden kann (Bonsen & Rolff, 2006, S. 169). Das Konzept der „Communities of Practice“ betont darüber hinaus die kollektiv-impliziten Wissensbestände einer solchen Lerngemeinschaft, die durch die permanente Aushandlung von Bedeutung(en), eine gemeinsame Praxis (z.B. Unterrichtspraxis), einen gemeinsamen Diskurs und gemeinsame Artefakte (z.B. Unterrichtsmaterialien) entstehen und über den individuellen Wissenserwerb hinaus zu Prozessen der Enkulturation und sozialen Transformation führen können (Bloh & Bloh, 2016). In neuesten Publikationen wird in diesem Zusammenhang auch das Konzept der „Kooperativen Professionalität“ diskutiert, die Schule als ein Ökosystem versteht, das alle Ebenen der Einzelschule (*Individuum, Team, Organisation*) umfasst und darüber hinaus auch die Ebene des Schulsystems mitdenkt (Klopsch & Sliwka, 2021). Im Folgenden wird „Lernen durch Engagement“ als ein Ansatz demokratischer Schulentwicklung vorgestellt, der den gesellschaftlichen Bildungsauftrag von Schule in den Mittelpunkt stellt und dabei auf die Kooperation aller schulischer Akteur*innen setzt. Das Untersuchungsinteresse gilt insbesondere den Professionalisierungspotentialen von „Lernen durch Engagement“ für Lehrkräfte im Rahmen demokratischer Schulentwicklung.

2.3 „Lernen durch Engagement“ (LdE) als Ansatz demokratischer Schulentwicklung

Das Lehr-Lern-Konzept „Lernen durch Engagement“ (LdE) (engl. *Service Learning*) stammt aus der angloamerikanischen *Citizenship Education* bzw. *Civic Education* und ist ein international erprobter Ansatz der Demokratiebildung, der derzeit vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in vielen europäischen Ländern auf ein gestiegenes Interesse stößt. LdE knüpft lerntheoretisch an das Erfahrungslernen im Sinne John Deweys an (Dewey, 2000) und eignet sich prinzipiell für alle Schulformen und Unterrichtsfächer. Der Ansatz verfolgt das Ziel, dass die Beteiligten durch Handeln lernen, wie man sich in der Schule, in der Gemeinde und in der Gesellschaft sozial und verantwortlich engagiert (Eikenbusch, 2011). Das nötige Fachwissen wird zunächst im Unterricht erlernt und anschließend im Rahmen von konkreten Praxisprojekten in der Gemeinde umgesetzt. Durch LdE-Projekte lernen die Schüler*innen die aktive Bewältigung authentischer Problem- und Aufgabenstellungen und erwerben gleichzeitig fachliche, methodische und soziale Kompetenzen. Diese Verknüpfung von Lernen und gesellschaftlichem Engagement dient sowohl einer Vertiefung fachlicher Inhalte durch praktische Erfahrungen als auch der Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Auf diese Weise entsteht eine neue Kultur der Kommunikation und Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und zivilgesellschaftlichen Partnerorganisationen (Fahrenwald, 2014; Fahrenwald & Müller 2021).

Die positiven Wirkungen von LdE sowohl auf *individueller* Ebene (Kompetenzentwicklung der Schüler*innen und Lehrkräfte) als auch auf Ebene der *Gruppe* (Teamentwicklung) sowie auf *organisationaler* Ebene (Schulentwicklung) sind im angloamerikanischen Raum bereits vielfach erforscht und werden mittlerweile auch durch Studien aus dem deutschsprachigen Raum bestätigt. Es werden an dieser Stelle exemplarische Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich insbesondere auf die Professionalisierung von Lehrkräften beziehen:

- Da die Engagement-Projekte außerhalb der Schule stattfinden sowie die für ihre Umsetzung vorausgesetzten Fähigkeiten und Kenntnisse selten einer einzelnen Fachdisziplin zuzuordnen sind, führt dies in der Vorbereitung zu *verstärkter fächerübergreifender, interdisziplinärer Teamarbeit* verschiedener (Fach-)Lehrer*innen (Sliwka, 2004). Die Handlungsorientierung der LdE-Projekte basiert zudem auf einer verstärkten *Partizipation* der Schüler*innen, die selbst zu Expert*innen ihrer Projekte werden. Mit dieser Schwerpunktsetzung auf die Eigenaktivität der Schüler*innen findet eine *Rollenveränderung* der Lehrkräfte statt, die sich auch positiv auf die *Beziehungen* zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auswirkt: Sie können sich gegenseitig anders kennenlernen und in neuen Rollen wahrnehmen (Seifert & Zentner, 2010, S. 12).
- Durch den Aufbau von Partnerschaften in der Gemeinde entstehen zudem *Unterstützungsnetzwerke*, in denen ein *wechselseitiges Lernen* von Schule und Umgebung (Gemeinde, Hochschulen, externe Expert*innen usw.) sowie ein *Ressourcenaustausch* stattfinden kann. Studien haben in diesem Kontext darauf verwiesen, dass Lehrer*innen durch die stärkere Anbindung der Schulen an ihre Umgebung auch

einen vertieften Einblick in die schulischen, persönlichen und sozialen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen gewinnen können. Diese Einblicke ermöglichen wiederum eine Orientierung des Unterrichts an den (lokalen) Bedingungen und Interessen der Schüler*innen (Sliwka, 2004).

LdE fördert somit insgesamt eine gesellschaftliche *Öffnung* der Lernkultur, die stärker lebensweltlich ausgerichtet und demokratisch organisiert ist (Fahrenwald & Feyerer, 2020; Fahrenwald, 2014). Es lässt sich dabei festhalten, dass die zur erfolgreichen Umsetzung von LdE-Projekten notwendigen Kommunikations- und Arbeitsprozesse auch einen „wirkungsvollen Hebel zur nachhaltigen Stimulierung von transformativen Schulentwicklungsprozessen“ (Sliwka, 2004, S. 11) darstellen können. Dies setzt allerdings voraus, dass große Teile des Kollegiums sowie die Schulleitung die Arbeit mit dem LdE-Ansatz aktiv unterstützen (Seifert & Zentner, 2010).

Die im Rahmen von LdE-Projekten vorausgesetzte Kooperation kann in diesem Sinne auch vielfältige Potentiale für die kooperative Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext demokratischer Schulentwicklung bieten. Dies wird im Folgenden am Beispiel eines aktuell an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts zum Aufbau demokratischer Schulkultur und regionaler Bildungspartnerschaften näher ausgeführt.

3. Forschungs- und Entwicklungsprojekt: „Lernen durch Engagement. Demokratie in Schule leben – Gesellschaft mitgestalten“

„Lernen durch Engagement. Demokratie in Schule leben – Gesellschaft mitgestalten“ ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, das im Zeitraum 2019–2022 in Kooperation mit dem Unabhängigen Landesfreiwilligenzentrum (ULF) stattfindet und von der Sinnbildungsstiftung in Wien gefördert wird. Die Forschungsinteressen des Projekts liegen zum einen in der Rekonstruktion der bestehenden pädagogischen Praxis sowie zum anderen in der Entwicklung von Perspektiven für eine zukünftige demokratische Schulentwicklung. Das Entwicklungsziel des Projekts ist es, LdE als einen Ansatz der Unterrichts- und Schulentwicklung in Österreich bekannt zu machen sowie ein Netzwerk von LdE-Schulen in Oberösterreich aufzubauen. Auf diese Weise will das Projekt einen längerfristigen Beitrag zur Stärkung demokratischer Schulkultur sowie zum Aufbau regionaler Bildungspartnerschaften leisten (Veith et al., 2018; Fahrenwald & Müller, 2021).

Das Forschungsdesign folgt einem Mixed Methods-Ansatz (Morse, 2003): In einer quantitativen sowie inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018) von Projekteinreichungen bei einem Innovationswettbewerb einer lokalen Wochenzeitung wurden zunächst Potentiale für gesellschaftlich engagierte Projektarbeit an oberösterreichischen Schulen eruiert. Auf Basis der Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden anschließend sechs Pilotschulen für die Arbeit im Projekt ausgewählt. Die Schulleitungen sowie projektleitende Lehrer*innen dieser Schulen erhielten im Rahmen verschiedener Fortbildungsworkshops Einführungen in den Lehr-Lern-Ansatz LdE sowie Good-Prac-

tice-Beispiele für seine Umsetzung, um anschließend eigene Projekte an ihren Schulen zu entwickeln. Während des gesamten Zeitraums wurden die Pilotschulen bei der konkreten Projektplanung und -durchführung zusätzlich von Teams der Schulentwicklungsberatung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich begleitet und unterstützt.

Im Rahmen der Begleitforschung wurden zudem zu zwei Erhebungszeitpunkten (EZP) (1. EZP: Januar bis April 2020, 2. EZP: Juni bis Juli 2021) leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Helfferich, 2011) mit Schulleitungen und Projektleitungen der Pilotschulen durchgeführt. Die Leitfäden wurden theoriegeleitet erarbeitet und enthielten zum 1. EZP Fragen zu Vorerfahrungen und dem Interesse an demokratischer Projektarbeit, Qualitätskriterien der Projektarbeit sowie zu Prozessen der Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung. Die Interviews des 2. EZP fokussierten auf die im Zuge des Projekts gemachten Erfahrungen, Herausforderungen sowie weitere (Professionalisierungs-)Bedarfe. Die leitfadengestützten Interviews aus beiden Erhebungszeitpunkten wurden mittels induktiv-deduktiver Kategorienbildung inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Auf Grundlage der Ergebnisse aus der Begleitforschung sollen zukünftig regelmäßige Fortbildungs- und Beratungsangebote für Schulleitungen, Projektleitungen und Multiplikator*innen angeboten werden. Im Folgenden werden exemplarische Forschungsergebnisse aus den Erhebungen präsentiert und diskutiert.

3.1 Potentiale von LdE für die Professionalisierung von Lehrkräften

Die am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen weisen alle langjährige Erfahrung in der Projektarbeit auf. Diese war entweder *sozial*, *kulturell* oder *ökologisch* engagiert, bislang jedoch nicht demokratiepädagogisch rückgebunden. Alle Befragten berichten, dass sich die *Lern- und Schulkultur* durch die gesellschaftlich engagierte Projektarbeit positiv entwickelt haben, insbesondere in Hinblick auf eine verbesserte *Zusammenarbeit* und *Kommunikation* im Team. Die Entwicklung bewege sich

[...] „weg von ‚Ich und meine Klasse‘ in Richtung ‚Die Schule und ich‘ und ‚Wir‘ eigentlich, ‚Die Schule und wir‘ [...]. Früher war die Klasse so heiliger Boden, wo keiner hineindurfte. Jeder hat da in seinem stillen Kämmerlein gewerkelt und ich glaube, das gibt es schon länger nicht mehr, Gott sei Dank.“ (Int2, B3, 237–240)

Außerdem nehmen die Befragten positive Auswirkungen der Projektarbeit auf die *Beziehungen* der Akteur*innen untereinander wahr. Allgemein herrsche eine größere Offenheit, es sei „Leben im Haus“ (Int1, B1, 601). Auf der unterrichtlichen Ebene habe sich konkret die *Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen* verändert. Im Rahmen von Projekten steige das eigene *Engagement* der Schüler*innen, da sie die Möglichkeit erhielten „einfach mehr aus der Lehrer-Schüler-Beziehung, aus der starren Lehrer-Schüler-Beziehung rauszukommen“ (Int3, B4, 480–481) und stattdessen kooperativ an gemeinsamen Zielen zu arbeiten.

„Und das zeigt mir schon auch, wenn wir demokratische Verhältnisse in den Schulen einführen wollen oder die bestärken wollen, dass wir den Schü-

lern auch das Vertrauen schenken müssen, dass sie das auch schaffen. Dass sie / dass wir ihnen zutrauen, dass sie die Verantwortung übernehmen und nicht schon vornherein / ich glaube, dass das schon ein bisschen eine Lehrerkrankheit ist, die Verantwortung nicht aus den Händen zu lassen, immer die Zügel in der Hand zu halten, damit einem nichts aus dem Ruder läuft. Gleichzeitig verpassen wir es dann auch, dass die Schüler oder dass Einzelne die Zügel in die Hand nehmen und sich dann lieber führen lassen, weil es ja vielleicht auch einfacher ist. Und da denke ich, haben wir Lehrer auch einfach noch viel zu lernen und viel zu arbeiten an uns selbst.“ (Int4, B9, 766–774)

Eine *veränderte Lehrer*innenrolle* wird damit zur Voraussetzung für stärker demokratisch geprägte, partizipative Unterrichtsformen: Die Vorgaben der Lehrperson müssen zugunsten der Selbsttätigkeit der Schüler*innen zurücktreten. Als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Einführung demokratischer Unterrichts- und Schulentwicklung nennen die Befragten, dass zunächst alle Beteiligten die Arbeit als sinnvoll erleben müssten. Um beispielsweise Unterstützung für die Projektarbeit vonseiten der Schüler*innen zu gewinnen, sei es wichtig, das vermittelte Fachwissen an ihre Interessen anzuschließen. Die notwendige gemeinsame Ausrichtung betreffe allerdings nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte, die Eltern und idealerweise auch die Gemeindepertner*innen.

„Wenn da ein sinnvolles Ziel oder sinnvolle Ziele sind, dann macht das etwas mit einem. Das mobilisiert. [...] Das bringt einem / da fließt Energie zu (lacht).“ (Int12, B11, 389–397)

LdE wird als ein Ansatz verstanden, der es ermöglicht, Impulse in Richtung Demokratisierung von Unterricht und Schule, eigenverantwortlichem Lernen und gesellschaftlichem Engagement zu initiieren. Dies gelinge, da im Rahmen gesellschaftlich engagierter Projektarbeit und demokratischer Schulentwicklung ein Fokus auf der gegenseitigen Unterstützung und Teamorientierung liegt, die „es in dem Sinne bei uns auch nicht so gibt. [...] [D]as würde ‚Lernen durch Engagement‘ auf jeden Fall fördern“ (Int10, B9, 233–237).

3.2 Grenzen der Professionalisierung von Lehrkräften durch LdE

Mit Blick auf die Frage, wie eine weitere fachliche Unterstützung für demokratische Schulentwicklung ausgestaltet werden sollte, fallen die Einschätzungen der befragten Personen unterschiedlich aus. Es wird einerseits rückgemeldet, dass *mehr Fortbildungen* zum Thema hilfreich wären. Die im Rahmen des Pilotprojekts durchgeführten Workshops hätten hier bereits positive Wirkungen gezeigt, die den Blick auf die eigene Praxis verändert haben – „[...] wenn wir das nicht gemacht hätten, hätten wir nicht so gedacht sozusagen [...]“ (Int8, B5, 258f.). Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen ähnlicher Lernformate erscheint den Befragten daher für die Zukunft als vielversprechend.

Andererseits wird auch auf die Problematik hingewiesen, dass die Schulen „mit SCHILFS und SCHÜLFS eingedeckt [sein] von der Bildungsregion, die aktuell eher das ‚neue Lernen‘ im Mittelpunkt hat, mit authentischen Lernaufgaben“ (Int 2, B3, 268f.), zudem sehen die befragten Lehrkräfte selbst einen Fortbildungsbedarf in vielen verschiedenen Bereichen gleichzeitig, „[w]o wir auch einfach das Problem haben, ganz viele Sachen, in denen wir uns fortbilden sollen und die bedingten Zeitressourcen einfach, dass wir uns da nicht zerfleddern“ (Int9, B3, 222ff.).

Allerdings sei festzuhalten, dass „auch ohne, dass das von oben verordnet wird, in vielen Schulen viel Gutes passiert“ (Int 2, B3, 271f.). Von einer verstärkten Inanspruchnahme von Fortbildungsangeboten wird insofern nicht allein aufgrund von fehlender Zeitkapazitäten abgesehen. Vielmehr sehen die Akteur*innen (*ausreichend*) Ressourcen zur Projektplanung und -durchführung im eigenen Kollegium.

„[Ich] nehme jede Unterstützung an, aber wenn hausintern ein eigenes Projekt auf die Beine gestellt wird, [...], dann holen wir uns da keine Unterstützung rein, sondern machen das halt einfach. Dann wird das gemacht. Wir haben sehr viele Macher. (Int6, B12, 408–411)

Neben der Eigeninitiative der „Macher*innen“ stellten auch jene Kolleg*innen eine Ressource dar, die sich noch in der Ausbildung befinden oder diese kürzlich abgeschlossen haben. Sie seien „ständig mit Neuerungen“ befasst und sehr „hellhörig im Austausch“ mit Kolleg*innen, auch anderer Schulen (ebd.). Dies habe große Auswirkungen auf die Einzelnen sowie auf die Schule im Ganzen (vgl. Int5). Ältere Kolleg*innen seien dabei keineswegs weniger engagiert, „[a]ber die jüngeren Kolleginnen und Kollegen haben das in ihrer Ausbildung schon mehr mitbekommen, dass das wichtig ist als, ich sage jetzt mal, meine Generation“ (Int4, B8, 494f.). Diese Schilderungen verweisen auf die Bedeutung der Schnittstelle von Lehrer*innenaus-, fort- und -weiterbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie deren Interdependenzen für die Lehrer*innenprofessionalisierung in der täglichen Schulpraxis. Statt also Fortbildungen und Beratungsangebote von außerhalb wahrzunehmen, könne man auch den umgekehrten Weg gehen (vgl. Int9) und die Entwicklungsarbeit durch schulinterne Multiplikator*innen initiieren, die wiederum ihre Kolleg*innen für die Arbeit gewinnen und im kollektiven Austausch peer-professionalisieren.

Gleichzeitig berichten die Befragten davon, dass die Projektarbeit an ihren Schulen gegenwärtig noch immer von einzelnen Schulleitungen oder (Teams von eingespielten) Lehrkräften als *Initiator*innen* ausginge, die eine „Vorreiterrolle“ (Int1, B1, 379) einnahmen und auf deren außerordentlichem Engagement die Arbeit maßgeblich basiere. Der Anstoß zur Projektgestaltung liege häufig in der intrinsischen Motivation der Einzelnen. Es besteht aufseiten der engagierten Kolleg*innen allerdings der Wunsch, die Innovationsarbeit auf eine breitere Basis zu stellen und mehr Kolleg*innen für die Mitarbeit zu gewinnen. Es scheint hier also ein Spannungsverhältnis vorzuliegen, bei dem die Akteur*innen einerseits Potentiale und Ressourcen im Wissen und in den Erfahrungen ihren Kolleg*innen sehen, andererseits eine Überlastung spürbar wird. Dennoch scheint eine verstärkte Ausweitung der gemeinsamen Arbeit im Kollegium für eine nachhaltige und längerfristige Implementierung von Neuerungen unumgänglich. Um daher mehr Kolleg*innen für die gesellschaftlich engagierte Projektarbeit zu ge-

winnen, müsse aus Sicht der Befragten ein „Hineinwachsen“ in die Projekte möglich werden, bei dem interessierte Kolleg*innen nicht gleich „in der ersten Reihe stehen“, sondern „mal mitwirken können, sich das mal anschauen können“ (Int4, B8, 554f.). Damit dies möglich werde, bedürfe es wiederum erfahrener Kolleg*innen, die als Koordinator*innen zur Verfügung stehen. Wenn man hingegen „ein Projekt einfach drüber stülpt und sagt ‚So, jetzt macht mal‘ sind viele eher frustriert, weil sie eben in gewissen Bereichen einfach Unterstützung brauchen“ (Int4, B8, 554–556). Häufig werde bei der Zusammensetzung von Projektteams zudem nicht oder zu wenig auf die Stärken und Interessen der einzelnen Lehrkräfte geachtet, was zu Angst und Widerstand führe. Es müsse daher die Verantwortung der Projektkoordinator*innen und der Schulleitung sein, „die richtigen Leute für die richtigen Projekte zu finden“ (Int3, B4, 555).

3.3 Rahmenbedingungen einer erfolgreichen demokratischen Schulentwicklung und zukünftige Professionalisierungsbedarfe

Gefragt nach den notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche und langfristige Implementierung von gesellschaftlich engagierter Projektarbeit und demokratischer Schulentwicklung verweisen die Akteur*innen auf verschiedene *administrative* und *materielle* Aspekte.

Angesprochen werden zum einen *schulorganisatorische Hürden*: „Der Lehrer, das Fach, fünfzig Minuten. Aus dem heraus wird es nichts“ (Int1, B2, 518). Damit einher geht der Wunsch nach mehr Freiräumen in der standortspezifischen, autonomen Gestaltung von Schule (und Schulentwicklung).

„B12: Mehr Spielraum, als Schule. Wäre sehr interessant. Wenn ich nicht immer so an so ganz strenge Vorgaben der Bildungspolitik mich halten müsste. [...] Also mehr Freiheiten für die Schule, für unsere Bildungspolitik in der Schule, dass ich da mehr Freiheiten habe. Das wäre eigentlich ein großes Ziel und ein großer Wunsch an das Christkind. [...] Und viel Geld, und viel Geld und viel Geld (lacht).“ (Int6, B12, 567–576)

Gleichzeitig wird hier auf einen weiteren Aspekt verwiesen, nämlich den Bedarf an *finanziellen Ressourcen*. Es wird berichtet, dass Projekte teils an mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten scheiterten. Daher würden zusätzliche Mittel benötigt, über welche die Schulen flexibel entscheiden könnten: „Es geht nicht im luftleeren Raum, ja. Es braucht Ressourcen“ (Int5, B11, 389f.).

Zudem seien zusätzliche *personelle Ressourcen* gefragt. Wie bereits dargelegt, beruht der Erfolg vieler Projekte auf der Mehrarbeit und dem Engagement einzelner Lehrkräfte. Wird daher mehr Zeit auf die Vor- und Nachbereitung des regulären Unterrichts verwendet, fehle diese für die Projektarbeit. Für die Lehrenden der AHS schwebte zudem die Matura als „Damoklesschwert“ (Int4, B8, 511) über der Projektarbeit. Die Kolleg*innen litten auf diese Weise unter ständigem Zeitdruck, der in einem deutlichen Kontrast zu ihrem prinzipiellen Interesse an der gemeinsamen Projektarbeit im Team stehe.

„[M]anchmal, wenn der Frust aufgrund eben dieses Schultrotts, dieses Schuldrucks, der auf den Lehrern lastet, zu groß wird, hört man doch auch manchmal ‚Ja, wieso soll ich das denn jetzt auch noch machen? Es gibt schon so viel was ich tue und das kommt jetzt auch noch dazu‘. Wie gesagt, es geht hier nicht darum, dass die Lehrer nicht möchten, manchmal können sie einfach nicht mehr.“ (Int 4., B8, 519–523)

Nicht zuletzt werden auch die *Potentiale professioneller externer Begleitung* hervorgehoben. Professionelle Schulentwicklungsberater*innen beispielsweise hätten teils „einfach viel, viel mehr Erfahrung und nochmal einen anderen Blick auf die Dinge. Und der Blick von außen ist sowieso immer bereichernd. Das ist das eine, also man kann das glaube ich gar nicht hoch genug schätzen“ (Int10, B9, 260ff.). Die Beratung durch externe Expert*innen könne verhindern, in alte Routinen zurückzufallen und zugleich dabei unterstützen, Vertrauen in die Chancen von Neuerungen zu gewinnen. Der besondere Mehrwert der externen Beratung scheint dabei in der schulstandortspezifischen, *individuellen Betreuung* sowie in ihrer Langfristigkeit und Regelmäßigkeit zu liegen. Darüber hinaus äußern die Befragten auch das Interesse an einer *Vernetzung* mit anderen Schulen, die Erfahrungen mit gesellschaftlich engagierter Projektarbeit haben.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich die Pilotschulen für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur von Seiten der Bildungspolitik zusätzliche *Ressourcen* sowie größere *Spielräume* wünschen. Für die eigene *Professionalisierung* wünschen sich die Befragten darüber hinaus, „Mut, Neues auszuprobieren“ (Int1, B2, 391f.) sowie die Ausweitung und Verstetigung der gemeinsamen Innovationsarbeit innerhalb des Kollegiums – hin zu einem „Selbstläufertum“ (Int4, B10, 629), das nicht mehr in erster Linie den Impuls einzelner Akteur*innen bedarf. Zur Unterstützung dieser Entwicklungen sehen die Schulen es als gewinnbringend an, Teil eines Netzwerks gesellschaftlich engagierter Schulen zu werden und „gemeinsam mit anderen Schulen Fortschritte im Projektunterricht und in der Schulentwicklung“ (Int1, B1, 4) machen zu können. Außerdem wünschen sie sich (weiterhin) die wissenschaftliche Begleitung ihrer Arbeit, die neue Impulse setzen und Prozesse kritisch reflektieren kann. Zur Realisierung dieser Wünsche sehen die Befragten auch die (Pädagogischen) Hochschulen in der Pflicht:

„Da würde ich mir wünschen, dass das mehr publik wird. Natürlich sind wir jetzt auch Multiplikatoren, das ist mir schon klar, aber seitens der Hochschule müsste da irgendwie dieser Netzwerkaufbau noch ein bisschen publik werden, vielleicht auch durch Fortbildungen, die Mut machen, dass man so ein Projekt, auch wenn es ein kleines ist, wirklich angeht und sich das zutraut. [...] [W]eil das wirklich ein Entwicklungsschritt ist.“ (Int12, B13, 380–387)

3.4 Diskussion: kooperative Ansätze der Professionalisierung im Rahmen demokratischer Schulentwicklung

Die Forschungsergebnisse zu den Professionalisierungsprozessen und Professionalisierungsbedarfen von Lehrkräften im Rahmen des hier vorgestellten demokratischen Schulentwicklungsprojekts in Oberösterreich unterstützen die theoretischen Diskurse und vorliegenden empirischen Befunde zu den Potentialen kooperativer Ansätze der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung. Die Akteur*innen beschreiben die positiven Wirkungen von LdE-Projekten dabei insbesondere auf den Ebenen der *Beziehungen* (zu Schüler*innen sowie zwischen Kolleg*innen), der Kooperation im Team sowie der *Schulkultur*. Sie erkennen die Notwendigkeit einer veränderten *Lehrer*innenrolle* und haben erste positive Erfahrungen mit den Auswirkungen partizipativer und demokratischer Lernansätze auf das Lernen der Schüler*innen gemacht. Darüber hinaus betonen sie die Bedeutung einer gemeinsamen Zielsetzung für die Schulentwicklung.

Die Befragten berichten zudem von Räumen des kollegialen Austauschs, die vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen als „Communities of Practice“ interpretiert werden können. Die Akteur*innen lernen laut eigener Aussage nicht nur in formalen Fortbildungsformaten, sondern in informellen Settings voneinander und greifen dabei auch auf implizites Wissen zurück. Im Kontext dieser kooperativen und kollektiven Lernprozesse sehen sich die Akteur*innen jedoch auch mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Um eine Kultur der *kooperativen Professionalität* nachhaltig im Kollegium zu verankern, müssten daher ihrer Ansicht nach noch mehr Kolleg*innen für die gesellschaftlich engagierte Projektarbeit mittels LdE gewonnen werden. Das heißt, es bedürfte zusätzlicher begleitender Prozesse *kooperativer, kollegialer Professionalisierung*. Hier eröffnet sich eine zukünftige Forschungsperspektive, welche die Gelingensbedingungen für kooperative Professionalisierung genauer untersuchen müsste. Die vorliegenden Forschungsergebnisse geben jedoch erste Hinweise darauf, dass zukünftige kooperative Lerngemeinschaften ein ‚*Hineinwachsen*‘ im Sinne eines Prozesses der Enkulturation ermöglichen und eine Orientierung an den eigenen Stärken und Interessen zulassen sollten. Zudem erscheint wichtig, dass die Mitarbeit intrinsisch motiviert und freiwillig ist und von einem*r erfahrenen Kolleg*in koordiniert wird. Darüber hinaus bieten in dieser Weise verstandene Prozesse kooperativer Professionalisierung offensichtlich Raum für verschiedene Rollen an, bzw. sind möglicherweise sogar auf diese angewiesen. Auf Basis der vorliegenden Daten lassen sich hier beispielsweise die Rollen der „Macher“, der „innovativen Masterstudierenden“, der „erfahrenen Koordinator*innen“ sowie der in die gesellschaftlich engagierte Projektarbeit „Hineinwachsenden“ rekonstruieren. Eine weitere zentrale Rolle kommt schließlich auch den „externen Unterstützer*innen“ zu. Angesprochen sind hier insbesondere die Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens, was auf das konstitutive Wechselverhältnis von Lehrer*innenaus- und Weiterbildung verweist. Aber auch externe Fachexpert*innen, Schulentwicklungsberater*innen, passgenaue Fortbildungsangebote oder Mitglieder anderer Schulen bzw. Netzwerke werden als wertvolle Ressourcen der Unterstützung genannt. Sie scheinen eine (notwendige) Ergänzung zu den Formen interner und selbstorganisierter koope-

rativer Professionalisierung darzustellen, die sich allein auf die Wissensbestände und Erfahrungen innerhalb der Schule und des Kollegiums stützen. Zugleich stärken diese externen Kooperationen die forschende Haltung der schulischen Akteur*innen, da sie unter Rückgriff auf verschiedene Ressourcen gemeinsame Lösungsansätze für Herausforderungen entwickeln. Letztlich verdeutlichen die Daten auch eindringlich, dass schulische Entwicklungsarbeit – in traditionellen wie innovativen, kooperativen Formaten – auf *materielle Ressourcen* und flexible, jedoch *gesicherte Rahmenbedingungen* angewiesen ist, ohne die sich keine Freiräume für die individuelle wie organisationale Weiterentwicklung etablieren können. Diese Ressourcensicherheit als Bedingung für gelingende Professionalisierungsprozesse scheint in den bestehenden Ansätzen kooperativen Lernens bisher zu wenig berücksichtigt.

4. Fazit: Perspektiven für eine zukünftige Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung

Im abschließenden Fazit sollen nun nochmals die zentralen Ergebnisse zum Thema Professionalisierung von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung auf der Grundlage von Theorie und dargelegten empirischen Befunden zusammengefasst und systematisiert werden:

- Von aktuellen Ansätzen demokratischer Schulentwicklung wird der vorherrschende technokratische Schulentwicklungsdiskurs oftmals kritisiert, da er die handelnden Subjekte zu wenig als (Mit-)Gestalter*innen von Lernprozessen einbezieht.
- Übereinstimmend fordern aktuelle Debatten zur Professionalisierung von Lehrkräften die aktive Mitgestaltung von Lernprozessen im Rahmen kooperativer Settings (professionelle Lerngemeinschaften, Communities of Practice, kooperative Professionalität).
- Die im Rahmen des vorgestellten Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur demokratischen Schulentwicklung gewonnenen Untersuchungsergebnisse bestätigen diese in den theoretischen Diskussionen geäußerten Forderungen mehrheitlich, indem sie sich mehr Spielräume für ein eigenständiges Agenda-Setting an den einzelnen Schulstandorten wünschen, das sich an den Interessen, Stärken und Visionen der Schüler*innen und Lehrkräfte vor Ort orientiert und gleichzeitig ausreichende materielle Ressourcen und zusätzliche Unterstützung vonseiten der Bildungsadministration und der Hochschulen bereitstellt.

Demokratische Schulentwicklung impliziert somit auch eine Perspektive für die (potenzielle) Demokratisierung von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften im Rahmen kooperativer Lernsettings, die auf kollektiv-impliziten Wissensbeständen aufbauen und Professionalisierung nicht lediglich auf individuell-kognitiven Wissenserwerb reduzieren, sondern als einen kollektiven Prozess der Enkulturation und Transformation begreifen. Das im Hinblick auf die gegenwärtigen Professionalisierungsangebote von den befragten Lehrkräften oftmals geäußerte Gefühl der ‚Fremdbestimmung‘ vonseiten der Bildungsadministration durch bspw. Vorgaben zu Schwerpunkten von Fortbildungen könnte somit durch den Aufbau, die Unter-

stützung und die Weiterentwicklung von stärker selbstbestimmten, ressourcenorientierten und kooperativen Lernangeboten im Zuge demokratischer Schulentwicklung überwunden und auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Diskussionen in eine zeitgemäße Lehrer*innenfort- und -weiterbildung überführt werden.

Literatur

- Bloh, T. & Bloh, B. (2006). Lehrerkooperation als Community of Practice – Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online*, 8 (3), 207–230.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, 167–184.
- Coto, M. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). Facilitating Communities of Practice in Teacher Professional Development. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 54–60.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eikenbusch, G. (2011). Engagement nach Stundenplan. Was Service Learning leisten kann – und was nicht. *Pädagogik* 4/11, 6–10.
- Fahrenwald, C. (2005). Informelle Lernprozesse in biographischer Perspektive. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung* (S. 237–252). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fahrenwald, C. (2014). Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 183–192). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 395–406) Wiesbaden: VS Verlag.
- Fahrenwald, C. (2020). Demokratie (lernen) beginnt in der Schule. In R. Heinisch (Hrsg.), *Kritisches Handbuch der österreichischen Politik. Verfassung, Institutionen, Verwaltung, Verbände* (S. 117–133), Wien: Böhlau Verlag.
- Fahrenwald, C. & Feyerer, J. (2020). Zivilgesellschaftliche Öffnung der Bildungsorganisation Schule. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber, C. Fahrenwald, N. Engel & Ch. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 65–74). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Fahrenwald, C. & Müller, N. (2021). Übergänge zwischen Schule und außerschulischen Bildungspartnern im Kontext von Service Learning. *journal für schulentwicklung* 1/21. 14–20.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Holtappels, H. G. und Rolff, H.-G. (2010). Einführung – Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 73–79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krautz, J. & Burchardt M. (Hrsg.) (2018). *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: kopaed Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 189–208). Thousand Oaks: Sage.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Müller, N. & Fahrenwald, C. (2021). Demokratische Schulentwicklung zwischen Theorie und Praxis. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis. 3. Jahrbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Springer (im Druck).
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Sliwka, A. (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. BLK, Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin. URL: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>.
- Veith, H., Buhl, M., Förster, M. & Weiß, M. (2018). Demokratische Bildungslandschaften. In M. Buhl, M. Förster, H. Veith & M. Weiß (Hrsg.), *Demokratische Bildungslandschaften. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2018/2019* (S. 18–28). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

**Strukturelle und regionale
Beeinflussungsfaktoren im Kontext
der Lehrer*innenbildung**

*Christian Kraler, Claudia Schreiner, Susanne Roßnagl, Livia Jesacher-Rößler
und Fred Berger*

Lehrer*innenbildung zwischen lokalen und nationalen Strategien: Professionalisierungsprozesse über regionale Strukturen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer implementierten Modellregion diskutiert, wie Lehrer*innenbildung – insbesondere die Aus- und Fortbildung – von regionalisierten schulform- und standortübergreifenden Bildungsprojekten profitieren kann. Auf regionaler Ebene bilden sich bedingt durch spezifische Geographien (Flächenregion, Talregion, Stadt ...) Dynamiken der Schulformübergänge, Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schultypen sowie mit außerschulischen Akteuren, der Wirtschaft, Kultur und Politik, in konkreter, der Region entsprechender Weise ab. Die Komplexität des Bildungssystems wird damit für Lehramtsstudierende konkret fassbar. Die regionale Nähe ermöglicht es, Fortbildung an einen konkreten regionalen Bedarf zu binden. Diese Struktur schafft multiperspektivische Erkenntnispotenziale für die Professionalisierung. Im Beitrag wird konkret auf drei Aspekte eingegangen, die Region als Projektort der Lehrer*innenausbildung, die gemeinsame schulen- und schulformübergreifende Fortbildung von Lehrkräften der Region sowie die Bedeutung der Schulleitung. Zentrales Ergebnis der verschiedenen Perspektiven ist, dass die Komplexität von Bildung auf regionaler Ebene besonders gut konkretisierbar und schulstandort- sowie schulformübergreifend für die Professionalisierung von Lehrkräften nutzbar gemacht werden kann.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Bildungsregion, Bildungsakteure

Abstract

In this paper, we discuss how professionalization in teacher education can benefit from regionalized projects across school types and individual schools. Due to the specific geography (remote region, valley, town, ...), dynamics of transitions to different school types, collaboration between schools and school types as well as with stakeholders outside of the school system (economy, culture, and politics), are reproduced in a concrete way in accordance with the region. Thus, the complexity of the education system becomes tangible for teacher students. The regional proximity allows to tie professional development down to specific regional needs. This structure creates regionalized multi-perspective knowledge highly relevant in the context of teacher professionalization. We discuss three specific aspects, the region as project venue for teacher training, collaborative professional development across individual schools and school types for teachers in the region, and the relevance of school leadership in the context of professionalization. Together, these perspectives make complex processes and contents of (teacher) education specifically tangible, especially in order to be utilized for professional teacher development.

Keywords: Professionalization, teacher education, regional school development, stakeholders in education

1. Einleitung: Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

Ein Blick auf die Zeit von den 1990er Jahren bis heute zeigt grundlegende Bewegungen in der Perspektive auf die Lehrer*innenbildung. Standen zur Jahrtausendwende Schüler*innen und deren Leistungen – zunehmend auch international (TIMSS, später PIRLS und PISA) – im Fokus, erweiterte sich die Perspektive insbesondere knapp nach der Jahrtausendwende zuerst auf die Lehrer*innenausbildung (Oser & Oelkers, 2001; Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004; Nolle, 2004), dann breit auf Lehrpersonen im Beruf (vgl. etwa Stadler, Ostermeier & Prenzel, 2007) und schließlich auch auf Lehrerbildner*innen (Swennen & van der Klink, 2010). Dieser Fokus der Aufmerksamkeit sowohl aus bildungspolitisch-gesellschaftlicher wie auch wissenschaftlicher Sicht wurde von „Außen“ an das Feld der Lehrer*innenbildung und des Lehrberufs herangetragen, wenn etwa Delors (1998) für die UNESCO grundsätzlich feststellte:

„The importance of the role of the teacher as an agent of change, promoting understanding and tolerance, has never been more obvious than today. It is likely to become even more critical in the twenty-first century. The need for change [...] places enormous responsibilities on teachers [...].“ (S. 141f.)

Verbunden hat Delors (1998, S. 146) das mit der Frage nach der Qualitätsentwicklung in der Lehrer*innenbildung insgesamt. Parallel hierzu entfaltete sich seit den späten 1990er Jahren ein Professionalisierungsdiskurs zum Lehramt bzw. zur Lehrer*innenbildung (vgl. Kraler, Bacher & Schreiner, 2022; Helsper, 2020; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009a). Stellte man, basierend auf traditionellen soziologischen Kriterien, den Professionsstatus des Lehrberufs in den 1990er Jahren noch in Frage – man sprach von einer Semiprofession (Terhart, 1998) – so hat sich ein terminologisches und konzeptionelles Verständnis des Berufsstands als Profession spätestens seit den 2010er Jahren etabliert (Dodillet, Lundin & Krüger, 2019; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009b).

Bemerkenswerterweise wurde der Terminus Professionalisierung im Kontext der Lehrer*innenbildung bereits zu einer Zeit verwendet, als die Diskussion um den Status des Berufsstands noch offen war (Popkewitz, 1994; Terhart, 1996). Logisch und terminologisch dürfte damit bereits Mitte der 1990er Jahre die Richtung in dem Sinn vorgegeben gewesen sein, dass eine Profession sich auf dem Weg zu eben diesem Status „professionalisiert“ (Fried, 2002). Als äußeres Zeichen des einschlägigen wissenschaftlichen Diskurses kann die Betitelung eines Handbuchs mit „Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009a) gewertet werden. Die aktuellen facheinschlägigen wissenschaftlichen Handbücher referenzieren Profession, Professionalität und Professionalisierung bezogen auf die Lehrer*innenbildung durchgängig.

Der vorliegende Beitrag folgt der von weiten Teilen der Scientific Community geteilten Charakterisierung der Operationalisierung von Professionalität über kognitive und performative Kompetenzen als über die Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung zu erwerbende berufsspezifische Dispositionskonstellationen (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009b, S. 14). Im Folgenden gehen wir am Beispiel der Frage nach, wie Professiona-

lisierung über das Berufskontinuum hinweg im Rahmen einer schulischen Modellregion (Kraler & Rößler, 2016) auf regionaler Ebene realisiert werden kann. Hinsichtlich grundlegender theoretischer bzw. curricular-inhaltlicher wie struktureller Konzeptualisierung der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung sei auf die inzwischen reichhaltige Fachliteratur verwiesen.

Der Prozess der Professionalisierung bezieht sich sowohl auf die individuelle berufliche Entwicklung der einzelnen Lehrperson (Schmidt-Hertha, 2020) wie auch auf den Berufsstand als Ganzes (Reinisch, 2009) über die Zeit. Kategorial haben wir es damit mit den Dimensionen Zeit, Individuum, Berufsstand und Inhalt zu tun. Diese bedingen einander wechselseitig in vielfacher Weise, wie schon die Geschichte der Lehrer*innenbildung veranschaulicht (Depaape, 2011). Da dem Beruf heute allgemein der Status einer Profession zugesprochen wird, verpflichtet ihn das, sich vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse weiter zu professionalisieren. Dies gilt umso mehr für eine wissensbasierte Ausbildung wie die von Lehrpersonen (Groß Ophoff & Pant, 2020).

Praktisch und konkret stellen sich mit dem Status der Profession und dem individuellen wie kollektiven Prozess der Professionalisierung mehrere Fragen. Die inhaltlichen Überschneidungen in den genannten Dimensionen lassen sich hinsichtlich des vorliegenden Beitrags in sechs klassische W-Fragen überführen:

Wer wird professionalisiert?

Dies bezieht sich auf das betroffene Individuum und die Profession als Ganzes. Das Individuum professionalisiert sich berufslebenslang. Die Profession entwickelt sich über ihren eigenen Professionalisierungsprozess von innen heraus sowie von äußeren Faktoren angeregt laufend (weiter).

Was ist inhaltlich konkret gemeint?

Diese Frage bezieht sich auf die Lehrer*innenbildung in ihrer ganzen inhaltlichen Breite (Kraler et al., 2022). Hier zeigt sich insbesondere die inhaltliche inter- und multidisziplinäre Grundlegung der Lehrer*innenbildung. Fachwissenschaften (z. B. von diesen abgeleitete Schulfächer wie Mathematik, Geschichte usw.), primäre (z. B. Erziehungswissenschaft, Psychologie) und sekundäre Bezugsdisziplinen (z. B. Soziologie) und die grundständig integrierten Bereiche wie Fachdidaktiken, Schulpädagogik sowie die sich seit den 2000er Jahren bzw. der zweiten empirischen Wende in einem gewandelten Verständnis formierten Bildungswissenschaften (Terhart, 2013).

Wann?

Die Frage hat einen doppelten Bezug, auf die Disziplin als Ganzes und das Individuum. Hinsichtlich ersterer spricht man seit den späten 1990er Jahren zuerst von der Professionalisierung (Fort- und Weiterbildung). In weiterer Folge (s.o.) wurde dem Berufsstand schließlich der Status einer Profession zugesprochen. Diese entwickelt sich seither als Profession laufend, über die Zeit, im Sinn eines offenen Prozesses inhaltlich und strukturell weiter. Für die Mitglieder der Profession gilt das Konzept des lebenslangen berufsbegleitenden Lernens, also die fortlaufende Weiterprofessionalisierung über die gesamte Berufskarriere (Coolahan, 2002).

Warum „Professionalisierung“?

Forschungsbefunde und Berufsrealität begründen es mit der zunehmenden Komplexität des Berufsalltags, die eine vertiefte, forschungs- und praxisfundierte Aus- und Weiterbildung bedingt.

Wo?

Aus- sowie Fort- und Weiterbildung spezifizieren hierzu Institutionen bzw. Angebote. Hinsichtlich der Grundausbildung ist die Situation international relativ einheitlich: Orte sind Universitäten bzw. vorrangig auf die Lehrer*innenbildung spezialisierte Einrichtungen (wie etwa die Pädagogischen Hochschulen in Österreich). Der Professionalisierungsprozess führt jedoch auch hier zunehmend zu interinstitutionellen Strukturen (de Boer, Fahrenwald & Spies, 2018; Kraller, Reich, Fügenschuh & Schöpf, 2019). Hinsichtlich der weiterführenden, berufsbegleitenden Professionalisierung bestehen zwar teilweise gesetzliche Regelungen hinsichtlich spezifischer institutioneller Anbindungen (z. B. in Österreich über die Pädagogischen Hochschulen), de facto bedingt jedoch die multidisziplinäre Anlage des Berufs ein breites Angebotsfeld, das sich allenfalls durch dessen akademische Grundierung auszeichnet.

Wie?

Im „Wie“ spiegelt sich sichtbar, dass es sich bei der Lehrer*innenbildung um eine Profession in statu nascendi handelt. Durchführungsmodi sind vielfältig und noch weit entfernt von einer Standardisierung. Der erste systematisierende Überblicksband zur Lehrer*innenfortbildung etwa erschien erst 2010 (Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010).

Auf den ersten Blick mögen diese „Diagnosen“ eine schwer zu systematisierende Hyperkomplexität der Lehrer*innenbildung nahelegen. Sie ist jedoch Teil des formalen Bildungssystems. Dieses zeichnet sich konstitutiv durch vielfältige und komplexe fachspezifische, gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, technologische (um nur einige zu nennen) Wechselwirkungsmechanismen, Abhängigkeiten und Zusammenhänge aus. Direkt sichtbar wird die sich einer vordergründigen Systematisierung entziehende Komplexität von Professionalisierungsfragen im unmittelbaren Berufsfeld, etwa an Schulstandorten.

Grundsätzlich kann man die Frage stellen, ob Komplexität und Vielschichtigkeit als Nachteil, Entwicklungsdefizit oder vielmehr als Stärke und Potenzial zur Professionalisierung zu interpretieren sind. An dem Punkt und mit diesem Zugang setzt auch das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Projekt zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung über regionale Bildungsstrukturen an.

Der Beitrag konzentriert sich in den folgenden Abschnitten auf die Bildungsregion als Feld zur Professionalisierung des Lehrer*innenberufs aus verschiedenen Perspektiven. In Abschnitt 2 wird der Kontext des Modellregion-Projekts kurz dargestellt. In Abschnitt 3 wird die Einbindung der Gruppe Lehramtsstudierender ins Projekt dargestellt. Abschnitt 4 diskutiert die Perspektive von Lehrkräften im Schuldienst und Abschnitt 5 die Rolle von Schulleiter*innen im Professionalisierungsprozess. Damit ist das

Kontinuum von Auszubildenden über im Beruf Stehende hin zu leitenden Lehrkräften regionsbezogen, schulartübergreifend dargestellt. Die Thematik wird in den folgenden drei Abschnitten 2 bis 5 methodologisch über unterschiedliche Perspektiven dargestellt; in Abschnitt 3 über eine Deskription des spezifischen Handelns (Projektbeschreibung), in Abschnitt 4 über eine quantitative empirische Analyse, in Abschnitt 5 über eine deskriptiv-heuristische Diskussion.

2. Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung auf regionaler Ebene

Professionalisierungsprozesse gestalten sich aktuell vielfältig, was zeitliche, örtliche, inhaltliche und didaktische Aspekte betrifft. Beides trifft zudem auf die Angebots- wie Rezipient*innenseite zu. Der Bogen spannt sich hierbei von schulbezogenen Formaten über schulfachbezogene bis hin zu nationalen Veranstaltungen.

Im Rahmen eines schulartübergreifenden Modellregion-Projekts (Kraler & Rößler, 2016), das nachhaltige Bildungsprozesse in einer Region im Fokus hat, konnten Professionalisierungsaktivitäten basierend auf der spezifischen und (aus unserer Sicht zukunftsweisenden) Projektstruktur realisiert werden. Im Kern geht es im Projekt darum, wie individuelle Bildungsbiographien schulstufen- und schulartübergreifend im Kontext der Entwicklung einer Region bestmöglich unterstützt werden können, mit dem Ziel, den Bildungsprozess für das Individuum und die Region langfristig gesehen nachhaltig erfolgreich zu gestalten. Ein derartiges Projekt bedingt die Einbindung der Schulen wie der regionalen Akteure (Bildungsverwaltung, Gemeinden, Wirtschaft, Vereine ...). Fokus dabei ist „das lernende Individuum in der Region“ (vgl. dazu <https://www.mbz-tirol.at>).

Im Rahmen des Projekts wurden verschiedenste Aus- und Fortbildungsmaßnahmen realisiert (zu projektspezifischen Instrumenten wie Bildungsportfolios, Schulporträts, Stärke-Tagen wie auch zu allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben und Reformen). Die Umsetzung der Maßnahmen erforderte ein inhaltliches wie strukturelles Planen, Denken und Handeln über Schulstandorte, Schulformen, Fach-, und Bildungsakteursgrenzen hinweg.

In den folgenden Abschnitten werden zentrale Felder diskutiert, die im Zusammenhang mit dem Projekt spezifische Lehrer*innenbildungsaktivitäten auf regionaler Ebene entfalteteten.

3. Professionalisierung in der Lehrer*innenausbildung über Projekte

Das erste Feld bezieht sich auf die Professionalisierung von Studierenden im Rahmen der Lehrer*innenausbildung. Die Phase der Ausbildung kann grundsätzlich als Beginn eines berufslebenslangen Professionalisierungsprozesses angesehen werden (Schmidt-Hertha, 2020). Hier gilt es, die Grundlagen für berufslebenslanges Lernen, für Reflexionsfähigkeit und eine Sensibilität für die Beziehung zwischen den verschiedenen Be-

zugswissenschaften und der eigenen Tätigkeit als Lehrperson zu schaffen. Im Kontext der Arbeit in und mit der Modellregion wurde versucht, über diesen eher vorbereitenden, vom Schulalltag teilweise losgelösten Modus hinaus einen Konnex zu regionaler Professionalisierung und schulischer Qualitätsentwicklung herzustellen. Dabei sollten die Studierenden für eine gewisse Zeit Teil des Professionalisierungsprozesses sein und durch ihre Arbeit im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung die Qualitätsentwicklung in der Region unterstützen. Ziel war, eine Brücke zwischen der eigenen Professionalisierung im Zuge der Ausbildung und der kontinuierlichen Entwicklung von Individuen, Schulen und der Region im Feld zu schlagen. Gleichzeitig sollten Lernmöglichkeiten für die Studierenden geschaffen werden, die eine „Beschäftigung mit oder in Forschung“ (Groß Ophoff & Pant, 2020) ermöglichen.

Zur Realisierung dieses Vorhabens wurde die Verbindung mit der Modellregion Bildung Zillertal in der Umsetzung eines Forschungspraktikums im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe genutzt. Ziel der Lehrveranstaltung ist die Begleitung der Studierenden bei der Umsetzung eines umfangreichen Entwicklungsprojekts im Kontext formaler Bildung. Wie bei allen Praktika im Lehramtsstudium sind die Studierenden für den schulpraktischen Teil Schulen zugewiesen. Idealtypisch verbringen Sie vergleichsweise viel Zeit an diesen Schulen, zur Planung und Umsetzung des Entwicklungsprojekts sowie der Absolvierung der im Studienplan zusätzlich vorgesehenen 5–10 Unterrichtseinheiten selbstständigen Unterrichts inklusive einer systematischen Evaluation der eigenen Unterrichtstätigkeit (vgl. Curriculum für das Masterstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung der Universität Innsbruck). Das Vorhaben der Integration der Studierenden in die Entwicklungsprozesse in der Modellregion wurde in mehreren Semestern umgesetzt. Da ein wesentlicher Teil davon durch Covid-19-bedingte Beschränkungen geprägt war, variierte in der Realität das Ausmaß tatsächlicher Anwesenheit an den Schulen in der Region von sehr intensiver Arbeit etwa in Form von systematischen Unterrichtsbeobachtungen bis zur völlig von den Schulen losgelösten Durchführung im Sommersemester 2020 im Modus eines Emergency Remote Teachings (Zakrajsek, 2020).

Die konkrete Umsetzung in den einzelnen Seminargruppen folgte unterschiedlichen methodologischen Zugängen und basierte auf verschiedenen inhaltlichen Fokussierungen. Allen Umsetzungsvarianten gemeinsam war, dass (1) die thematische Ausrichtung aus den Entwicklungsvorhaben und -themen der Region bestimmt war, sodass die Arbeit der Studierenden Relevanz für die Akteure in der Region besitzt; dass (2) wissenschaftliche Methoden zur Informationsgewinnung und -verarbeitung angewendet wurden und (3) der Prozess in Produkte mündete, die wesentliche Erkenntnisse an die Schulen der Region zurückspielten.

So beschäftigte sich eine Gruppe mit dem Phänomen Lernbegleitung, damit, was Lernbegleitung ausmacht und wie sich die Manifestation des Phänomens Lernbegleitung im Unterricht beobachten lässt. Eine andere Gruppe führte Gruppendiskussionen mit Schüler*innen in Polytechnischen sowie berufsbildenden Schulen, um die Erfahrungen der Jugendlichen beim Übertritt in die weiterführenden Schulen zu beforschen. Mithilfe von Entwicklungsporträts für die einzelnen Schulen (Benk, 2010), die aus Dokumentenanalysen und Interviews am Schulstandort gespeist wurden, wurde von einer

weiteren Gruppe die Ausgangsbasis für eine stärkenorientierte Schulentwicklung unterstützt. Zwei andere Gruppen arbeiteten mit quantitativen Daten aus Fragebogenerhebungen, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Modellregion durchgeführt worden waren. Eine Gruppe bereitete die Ergebnisse einer flächendeckenden Schüler*innenbefragung zu lernprozessbegleitender Diagnose und Lernbegleitung in Form von Schulberichten für die einzelnen Schulen auf. Eine andere Gruppe arbeitete mit den Daten einer Lehrer*innenbefragung zu Lernbegleitung sowie Professionalisierung und Schulleitungshandeln auf regionaler Ebene.

Ein zentrales Element aller Studierendenarbeiten war es, gewonnene Erkenntnisse für die Akteure in der Region aufzubereiten und mit diesen zu bearbeiten. Das Feld Schule sollte nicht vorrangig als Datenlieferant für die Forschungsarbeiten im universitären Seminar dienen, sondern als wesentliche Zielgruppe der Forschungsbefunde in die Ergebnisdiskussion einbezogen werden. Die Produkte reichten von schriftlichen Rückmeldeberichten an Schulen bzw. die Region über Poster mit den Porträts der einzelnen Schulen bis zu von den Studierenden (mit-)gestalteten – auf Grund der Umstände teils virtuellen – Vernetzungstreffen der Schulleitungen der Region.

Diese Verbindung zwischen wissenschaftlicher Begleitung einer Region und der universitären Ausbildung und damit der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen beinhaltet verschiedene Lerngelegenheiten und Reflexionsräume für die Studierenden, aber auch Herausforderungen und Limitationen. Zentrale Schlussfolgerungen aus der Professionalisierungsarbeit mit Studierenden lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen:

- *Vom Ausprobieren zur Arbeit mit Konsequenzen:* Steht bei den Schulpraktika im Rahmen des Bachelorstudiums im Zentrum, Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume für die Studierenden zu schaffen, zielt das Entwicklungsprojekt im Masterstudium auf ein Produkt ab, das für die Schulen (bzw. in unserem Fall auch die Region) nutzbar ist. Damit werden nicht unbedingt Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden eingeschränkt, die Zielstellung der Arbeiten im Praktikum wird aber deutlich erweitert. Die Wahrnehmung, etwas zu produzieren, was jemand außerhalb des Seminarraums nutzen möchte, wird von den Studierenden als durchwegs positive Erfahrung beschrieben. Gleichzeitig steigt der Druck, es wird „ernster“. Dies kann als Ausdruck der steigenden Verantwortungsübernahme durch die Studierenden gegen Ende des Studiums gewertet werden.
- *Rolle der Studierenden:* Die wissenschaftliche Begleitung der Modellregion Bildung Zillertal folgt einem spezifischen Zugang zur Beziehung zwischen den Forschenden der Universität und den Akteuren in der Region. Es handelt sich um eine Zusammenarbeit, die von Wertschätzung und gegenseitiger Anerkennung der Expertise des jeweils anderen geprägt ist. Im Rahmen der Arbeit in der Lehrveranstaltung werden die Studierenden temporär Teil des universitären Teams, gleichzeitig sind sie sich – und auch die Lehrpersonen an den Praxisschulen – über ihre Rolle als (noch) Auszubildende bewusst. Diese Ambivalenz besteht und mit ihr müssen alle Beteiligten umgehen.
- *Forschungszugänge und die Nutzung wissenschaftlicher Befunde im Kontext der schulischen Qualitätsentwicklung:* In den Entwicklungsprojekten spielen wissenschaftli-

che Methoden, Strategien der Datenaufbereitung sowie die Interpretation von Befunden eine wesentliche Rolle. Bei der Aufbereitung der Daten geht es i.d.R. um deren Zusammenfassung und Verdichtung. Das gilt etwa für die Verdichtung von umfangreichen Informationen in Form von Schulporträts wie für die auf Regionsebene aggregierte Darstellung der Fragebogendaten. Die Wechselwirkung zwischen der Notwendigkeit zu verdichten (um Informationen erfassbar zu machen) und dem Erfordernis von Detailliertheit (um die Aussagekraft der Ergebnisse möglichst hoch zu halten), stellte die Studierenden vor Herausforderungen. Gleichzeitig bieten die damit zusammenhängenden Entscheidungsprozesse wertvolle Reflexionsräume.

- *Data Ownership und Interpretationshoheit*: Die Interpretation von Ergebnissen, damit diese Bedeutung erlangen können, ist im Kontext evidenzorientierter Qualitätsentwicklung ein Spezifikum. Auch wenn wie hier in den Studierendenprojekten die Datengewinnung und -aufbereitung nicht durch die Schulleitungen und Lehrpersonen vor Ort erfolgt, liegt es an ihnen, die Ergebnisse vor dem Hintergrund der konkreten Bedingungen der Region reflektierend zu interpretieren. Nur sie verfügen über das standort- und regionsspezifische Wissen, um die Daten durch die Einbettung in den Kontext mit Bedeutung anzureichern und aus Informationen durch Vernetzung und Praxisbezug handlungsrelevantes Wissen zu generieren (Schatz et al., 2019). Diese Gratwanderung zwischen der Verantwortungsübernahme für das Produkt (z.B. Regionalbericht) und der Verantwortungsabgabe an die Akteure in der Region für die Interpretation der Ergebnisse ist eine weitere Herausforderung.
- *Skalierbarkeit des Ansatzes*: Eine wesentliche Limitation des Vorgehens besteht darin, dass die hier beschriebenen Erfahrungs- und Reflexionsräume für die Studierenden nur im Kontext eines konkreten Forschungsprojekts, das spezifisch mit Qualitätsentwicklung auf Schul- und Regionsebene zu tun hat, auf die hier beschriebene Art geschaffen werden konnten.

Das Arbeiten der Studierenden in der Praxis für die Praxis führte insgesamt zu einer positiven Einschätzung der eigenen Relevanz und Selbstwirksamkeit für das spätere Berufsfeld. Die durchgängig wissenschaftsmethodologische Anlage der Seminarprojekte verstärkte die Entwicklung der Wahrnehmung der eigenen Profession als wissenschaftsbasiert. Konkretes Projekt, Praxisrelevanz und Wissenschaftsbasierung schafften dergestalt einen Erfahrungsraum von Lerngelegenheiten in der professionstheoretisch zentralen Übergangsphase vom Ausbildungsende hinein in den Beruf.

4. Befunde zur Professionalisierung von Lehrkräften durch die Nutzung kollegialer Lerngelegenheiten

Auf bereits im Beruf stehende Lehrpersonen bezieht sich das zweite hier diskutierte Professionalisierungsfeld der Bildungsregion. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch, wie im Projekt zur Modellregion praxisorientierte Professionalisierungsfacetten forschungsbasiert erhoben, analysiert und in der Folge – was nicht mehr Teil der vorlie-

genden Vorstellung ist – an die Betroffenen über Berichte, Veranstaltungen und Fortbildungen wieder zurückgespielt werden.

Forschungsarbeiten zur beruflichen professionellen Entwicklung beschäftigen sich bislang wenig mit Lernprozessen und individuellen Unterschieden in Bezug auf die Nutzung von Lerngelegenheiten (Kunter, Kleikmann, Klusmann & Richter, 2011; Roßnagl, 2017). Auch die Lehrer*innenkooperation wird im Lehrberuf nur spezifisch thematisiert (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). In der Modellregion wurde die Thematik über ein Teilprojekt mittels einer Lehrer*innenbefragung aufgegriffen. Die Frage war, welchen Einfluss der Schulkontext, persönliche Voraussetzungen und der Fortbildungserfolg auf die Nutzung von kollegialen schulinternen Lerngelegenheiten als Element der Professionalisierung haben. Das Rückspielen der Ergebnisse liefert einen regionsspezifischen Fingerprint der untersuchten Zusammenhänge, in denen sich die Betroffenen wiederfinden/-erkennen und gleichzeitig dies als Ausgangspunkt für gewünschte/notwendige professionsspezifische Entwicklungen und konkrete Maßnahmen nutzen können.

Unter Kooperation wird in der Literatur Zusammenarbeit verstanden, um gemeinsam Aufgaben zu erledigen und Ziele zu erreichen (Trumpa et al., 2016). Als theoretische Modelle für diese Analysen dienen das „Erweiterte Modell zur Erklärung beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen“ (Lipowsky, 2014) sowie das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59).

Die Erhebung fand im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung im Zillertal im März 2020 statt. Die Ad-hoc-Stichprobe besteht aus 334 Lehrpersonen, wovon 245 Frauen (75%) und 83 Männer (25%) Angaben zum Geschlecht machten. In Landes- und Bundesschulen unterrichteten 287 (89%) und in Bundesschulen 36 (11%) Lehrpersonen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein lineares Regressionsmodell berechnet (Programm R, Version 4.1.0). Als abhängige Variable diente die Nutzung von schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten. Als Prädiktoren wurden für den *Schulkontext* die Schulart als Dummy-Variable (1 = Bundesschule) und die Förderung der Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Schulleitung verwendet. Für die *persönlichen Voraussetzungen* dienten das Geschlecht als Dummy-Variable (1 = männlich) und für den *Allgemeinen Fortbildungserfolg* der persönliche Lernertrag durch die Nutzung von schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten als Prädiktoren. In Tabelle 1 werden die verwendeten Skalen deskriptiv beschrieben.

Tabelle 1: Skalenbeschreibung

	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Beispielitem (Skalierung)
Nutzung von schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten (Eigenentwicklung)	12	3.09	.73	.79	An gemeinsamen Besprechungen teilnehmen, um die Vision und Mission der Schule zu besprechen (1 = nie, ... 5 = jede Woche)
Förderung der Nutzung von Lerngelegenheiten durch Schulleitung (Klein & Bronnert-Härle, 2020)	5	4.02	.76	.83	Der/die Schulleiter*in erwartet von uns, dass wir uns kontinuierlich professionell weiterbilden (1 = stimme überhaupt nicht zu, ... 5 = stimme voll und ganz zu)
Persönlicher Lernertrag durch die Nutzung von schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten (Eigenentwicklung)	12	2.98	.58	.84	Diskussion und Koordination von Differenzierungsansätzen über verschiedene Fächer hinweg (1 = niedrig, ... 4 = hoch)

Bezüglich der Güte des Regressionsmodells (vgl. Tab. 2) zeigt sich eine hohe Varianzaufklärung ($R^2_{adj.}=.46$), Normalverteilung der Residuen und keine Multikollinearität der Prädiktoren.

Tabelle 2: Ergebnis der Regressionsanalyse

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	KI	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Schulkontext:</i>						
Schulart (Bundesschulen)	-0.33	0.10	-0.74	[-0.94; -0.55]	-7.43	<.001
Förderung der Nutzung von Lerngelegenheiten durch Schulleitung	0.22	0.05	0.21	[0.12; 0.30]	4.64	<.001
<i>Persönliche Voraussetzungen:</i>						
Geschlecht (weiblich)	0.08	0.07	0.13	[-0.01; 0.27]	1.83	.065
<i>Allgemeiner Fortbildungserfolg:</i>						
Persönlicher Lernertrag	0.46	0.06	0.57	[0.45; 0.69]	9.50	<.001
R^2 (adj.)	.46					

Schulkontext: Lehrende an einer Bundesschule nutzen höchst signifikant weniger häufig schulinterne kollegiale Lerngelegenheiten. Wenn Direktor*innen die Nutzung von Lerngelegenheiten fördern, werden schulinterne kollegiale Lerngelegenheiten häufiger genutzt.

Persönliche Voraussetzungen: Weibliche Lehrkräfte nutzen schulinterne kollegiale Lerngelegenheiten tendenziell häufiger.

Allgemeiner Fortbildungserfolg: Je höher der persönliche Lernertrag durch die Nutzung schulinterner Lerngelegenheiten eingeschätzt wird, desto eher werden solche schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten genutzt.

Als wesentlicher Einflussfaktor für die Nutzung von schulinternen kollegialen Lerngelegenheiten hat sich die Förderung derselben durch die Schulleitung gezeigt, womit vorliegende Befunde bestätigt werden (z. B. Harazd & Drossel, 2011; Ahlgrimm, 2010). In

der vorliegenden Studie konnte festgestellt werden, dass Lehrende von Bundesschulen kollegiale Lerngelegenheiten seltener nutzen. Dies bestätigt die Ergebnisse anderer Studien: je höher die Schulform, desto geringer die Kooperation (Kullmann, 2009; Harazd & Drossel, 2011). Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich in dieser Studie, dass die vorliegenden, nicht eindeutigen Befunde (Maag Merki et al., 2010; Soltau, 2011; Fußangel, 2008) auch hier zu keinem eindeutigen Ergebnis führten: Weibliche Lehrpersonen tendieren eher zur Kooperation. Den stärksten Einfluss auf die Nutzung der kollegialen Lerngelegenheiten hat die Einschätzung eines hohen persönlichen Lernertrags, der daraus gewonnen wird.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass eine fördernde Schulleitung, der persönliche Lernertrag und die Schulart Teilaspekte darstellen, die für die Professionalisierung der Lehrpersonen (in der Modellregion) einen gewichtigen Beitrag leisten.

Thematisch zugeschnittene Fortbildungsangebote für die Region, die von Lehrpersonen verschiedener Schulen und Schulformen gemeinsam besucht werden, schaffen hierfür Begegnungsräume. In diesen findet Professionalisierung multiperspektivisch, auf konkrete Fragestellungen bzw. Projekte bezogen und über das Kollegium der Einzelschule hinaus statt. Die Teilnehmer*innen tragen die Erkenntnisse an ihre Schulen zurück. Hier spielt die Schulleitung hinsichtlich der Integration derselben eine wichtige Rolle.

5. Rolle von Schulleiter*innen im Professionalisierungsprozess

Mit dem Bildungsreformgesetz von 2017 (BMBWF, 2017) erfolgte eine stärkere Fokussierung auf die Systemebene „Region“. Dieser Schwerpunkt schlug sich neben der Einrichtung von Schulclustern auch in einer Neustrukturierung der Aufsichtsbehörde (Bildungsdirektionen) nieder, deren Kompetenz fortan in der Qualitätsentwicklung von Bildungsregionen und nicht mehr jener einzelner Schulen liegen sollte. Damit ging eine deutliche Verschiebung von Kompetenzen einher; weg von der Schulaufsicht und hin zu den Schulleiter*innen. Im Zuge des Autonomiepakets, welches zentraler Bestandteil des Bildungsreformgesetzes 2017 war, wurde den Schulleiter*innen neben der Zuständigkeit für die Personalauswahl auch die Verantwortung für die Professionalisierung am Standort zugesprochen. Wurden Professionalisierungskonzepte vormals federführend von den ehemaligen Pflichtschulinspektor*innen koordiniert, obliegt diese Aufgabe nun den Schulleiter*innen in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen.

Laut Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019) umfasst der Kompetenzbereich „Personalentwicklung von Lehrpersonen“ dabei drei Aspekte. Erstens liegt es in der Verantwortung der Schulleiter*innen Stärken und Schwächen ihrer Lehrer*innen zu kennen, die mittels Unterrichtshospitationen bzw. durch Ergebnisse aus Leistungsüberprüfungen der Schüler*innen erhoben werden können. Zweitens werden sie angehalten, durch Entwicklungsgespräche „Entwicklungsmaßnahmen zu vereinbaren und zu evaluieren“ (ebd., S. 13) und im Falle einer Nichtumsetzung auch „Konsequenzen zu setzen“. Drittens zeichnen Schulleiter*innen dafür verantwortlich, neben der individuellen Förderung auch Fort- und Weiterbildungen für das gesamte Kollegium zu organisieren und

diese ebenfalls zu evaluieren. Die Änderungen traten mit dem Schuljahr 2020/2021 in Kraft.

Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleiter*innen in der Modellregion im März 2020 zur Professionalisierung von Lehrpersonen schriftlich befragt. Ziel dabei war eine Bestandsaufnahme der Perspektive der Schulleitungen in der Region hinsichtlich ihrer Rolle im Kontext der Professionalisierung vor Inkrafttreten der Reform. Insgesamt nahmen 26 Schulleiter*innen, 15 von Volks- und Sonderschulen, 7 von Mittelschulen sowie 4 von weiterführenden Schulen der Modellregion teil. 11 der Leiter*innen waren weiblich und 15 männlich. Die Leitungserfahrung der Befragten variierte, wobei mehr als 60 Prozent der Befragten über mindestens 16 Jahre Erfahrung verfügten.

Im Rahmen der neuen Verantwortlichkeiten wird von Schulleiter*innen zunehmend gefordert, systematisch vorzugehen und Daten zu erheben, die es zulassen, die gesetzten Maßnahmen zu evaluieren. In Anbetracht dessen wurden die Schulleiter*innen nach Instrumenten zur Qualitätssicherung befragt. 20 der 26 befragten Schulleiter*innen gaben an, systematisch zu evaluieren, welcher Bedarf für berufliche Weiterbildung in ihrem Lehrkörper besteht. Allerdings hatten nur 9 Schulleiter*innen hierfür bereits ein Konzept (zur Weiterbildungsplanung) entwickelt. Während 20 Schulleiter*innen angeben, zur Qualitätsentwicklung systematische Selbstevaluation (z. B. durch School-WalkThrough) zu machen, gaben nur 5 Leiter*innen an, auf eine externe Evaluation zurückzugreifen. 15 bzw. 11 der Befragten gaben an, Feedback von Schüler*innen bzw. Eltern heranzuziehen.

Die Schulleiter*innen wurden ferner gefragt, in welchem Ausmaß sie welche Lernformen unter den Lehrer*innen fördern würden (mit 5 Antwortmöglichkeiten von „nie“ bis „mehrmals im Monat“). Dabei wurde eine häufige Förderung der Lerngelegenheiten „Austausch von Unterrichtsmaterial“ und „Anregung gemeinsamer Aktivitäten mit verschiedenen Klassen/Altersgruppen“ durch vergleichsweise viele der befragten Schulleiter*innen berichtet (mit 10 oder mehr bei den höchsten beiden Antwortalternativen – „mindestens 14-tägig“). Von maximal 5 Schulleiter*innen werden die Lerngelegenheiten „Nutzung sozialer Netzwerke zur Informationsgewinnung oder zum Austausch“, „Lehrpersonen Anlass geben über ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund pädagogischer Theorien oder Fachliteratur zu reflektieren“ sowie „Aufgreifen von Anregungen anderer zu bestimmten Unterrichtsentwicklungsthemen“ häufig gefördert. Jüngere Schulleiter*innen geben häufiger an, für umfassende Beteiligung bei Entscheidungen zur Schulentwicklung zu sorgen.

Die Auswertungen zeigten zudem, dass Schulleiter*innen, die aus Fort- und Weiterbildungen für sich selbst Ideen und Anregungen gewinnen, häufiger zustimmten, dafür zu sorgen, dass vor dem Hintergrund von Evaluierungsergebnissen gezielt Fortbildungen stattfinden. Gleiches gilt für Schulleiter*innen, die Gestaltungsspielräume an ihrer Schule als höher einschätzten, bzw. solche, die der Förderung ihrer Lehrpersonen große Bedeutung beimaßen.

Vor dem Hintergrund des neuen Aufgabenbereichs „Personalentwicklung“ für Schulleiter*innen erlangt die Frage, welche Gruppe auf die Qualitätsentwicklung und damit letztlich auch auf die Professionalisierung des Lehrkörpers Einfluss hat, an Bedeutung. In Tabelle 3 sind die Einschätzungen der Schulleiter*innen der Region in Be-

zug auf die Stärke des Einflusses verschiedener Akteure auf die Qualitätsentwicklung in der Schule zusammengefasst.

Tabelle 3: Wie Schulleitungen die Einflüsse auf die Qualitätsentwicklung ihrer Schule einschätzen

	Kein Einfluss	Indirekter Einfluss	Direkter Einfluss
Schulaufsicht/Schulbehörde (Schulqualitätsmanager*in)	3 (11,5%)	8 (30,8%)	15 (57,7%)
Schüler*innen	1 (3,8%)	9 (30,9%)	16 (61,5%)
Kolleg*innen des Fachs	1 (3,8%)	1 (3,8%)	24 (92,3%)
Kolleg*innen der Schule	0	2 (7,7%)	24 (92,3%)
bestimmte Lehrer*innengruppen (z. B. Personalvertretung, Gewerkschaft)	19 (73,1%)	4 (15,4%)	3 (11,5%)
Eltern bzw. Erziehungsberechtigte	5 (19,2%)	14 (53,8%)	7 (26,9%)
bestimmte Elterngruppen (z. B. Elternvertretung, Elternverein)	12 (46,2%)	9 (34,6%)	4 (15,4%)
Kolleg*innen anderer Schulen (z. B. in einem PLN)	13 (50%)	10 (38,5%)	2 (7,7%)
Fort- und Weiterbildner*innen	2 (7,7%)	18 (69,2%)	5 (19,2%)
Wissenschaftliche Erkenntnisse der Unterrichtsforschung	1 (3,8%)	12 (46,2%)	12 (46,2%)
weiterführende Schulen	9 (34,6%)	11 (42,3%)	4 (15,4%)

Anmerkung. Eingetragen sind absolute und relative Häufigkeiten bezogen auf die befragten Schulleitungen aus der Region

Akteure aus der Schule selbst sowie im Kontext der Schule – die Schüler*innen und die Lehrkräfte der Schule oder eines Fachs sowie die Schulaufsicht – werden von vielen Schulleiter*innen (zwischen 15 und 24 der 26 befragten) als direkte Einflussfaktoren für die Schulentwicklung wahrgenommen. Kolleg*innen anderer Schulen haben für die Hälfte der Schulleiter*innen keinen Einfluss. Fort- und Weiterbildung sowie in abgeschwächter Form die Eltern haben aus Sicht der Leitenden vor allem einen indirekten Einfluss.

Dieser Einblick in die Teiluntersuchung zur Schulleitung kann als Befund für die eingangs beschriebene Komplexität der Zusammenhänge und Wechselwirkungen auch hinsichtlich der Professionalisierung gelesen werden. Der regionale Kontext mit seinen spezifischen Herausforderungen bietet nun die Möglichkeit, in einem nächsten Schritt diese Befunde für eine kontextualisierte Interpretation durch die Akteure in der Region zurückzuspielen. Damit können in der Folge kollaborativ konkrete Initiativen zur nachhaltigen Professionalisierung entwickelt werden.

6. Resümee

Die in den exemplarisch dargestellten Feldern diskutierten Befunde zeigen, dass Professionalisierung des Individuums wie des Berufsstands, respektive der Profession in ihrer Gesamtheit nicht nur strukturell, sondern insbesondere auch inhaltlich ein komplexes, vielschichtig verwobenes Unterfangen darstellen. Professionen wird in der Regel eine wissenschaftsbasierte Fundierung unterstellt. Eine zentrale Herausforderung in diesem Zusammenhang ist, wie Ergebnisse systematisiert und zu den Betroffenen nachhaltig zurückgespielt werden. Forschung vor Ort, Rückspielen dieser Ergebnisse bei gleichzeitigem Fokus auf eine Region statt Einzelschulen oder spezifische Segmente erweist sich hier als ein Modell, dem basierend auf den Erfahrungen dieses Projekts hinsichtlich der Professionalisierung künftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte.

Der „regionale Blick“ liefert ein derzeit noch wenig genütztes Potenzial, da sich insbesondere Komplexitäten einerseits zu einer kritischen Masse verdichten, andererseits die Region ein noch überschaubares Setting darstellt, in dem Befunde vernetzt, integriert und multiperspektivisch interpretiert werden können, ohne an Konkretheit zu verlieren. – Die Betroffenen finden sich selbst in den Ergebnissen noch unmittelbar wieder. Diskurse entstehen in und über Schulformen, Fachgrenzen, Hierarchiestufen, Akteursgruppen und mehr hinweg. Damit kann sich ein theoriebasierter, praxisorientierter und für die Bildungsregion relevanter Professionalisierungsprozess entfalten.

Literatur

- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. *Untersuchungen zur Kooperation in Schulen*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Benk, M. (2010). *Schulporträtforschung und Schulentwicklung: Grundlegung, Modelle, Projekte, Instrumentarien*. Frankfurt a. M.: Lang
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBWF (2017). *Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion*. Wien. BMBWF, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>
- BMBWF (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Wien: BMBWF.
- Coolahan, J. (2002). „Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning.“ OECD Education Working Papers, No. 2, Paris: OECD, <https://doi.org/10.1787/226408628504>
- Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung der Universität Innsbruck. Verfügbar unter <https://www.uibk.ac.at/studium/angebot/uf-sekundaerstufe.html.de>
- de Boer, H., Fahrenwald, C. & Spies, A. (2018). Professionalization in Teacher Education as an Interorganizational Learning Challenge. *Frontiers of Education*, 3(4). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00004>
- Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

- Depaepe, M. (2011). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs. In E. Terhart, H., Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 52–59). Münster: Waxmann.
- Dodillet, S., Lundin, S. & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208–225, <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Universität Wuppertal. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter <https://d-nb.info/994090838/34>
- Groß Ophoff, J. & Pant, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J., König, M., Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik* 25(2), 145–160.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature school cultures and new leadership practices – An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 955–977. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-020-00968-4>
- Kraler, C., Bacher, S. & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der LehrerInnenbildung. In N. Brocca, A.-K. Dittrich & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung* (S. 19–50). Innsbruck: IUP.
- Kraler, C., Reich, K., Fügenschuh, B. & Schöpf, Th. (2019). Kontext, Genese und Entwicklung des Lehramtsstudiums im Verbund LehrerInnenbildung West. In Braunsteiner, M.-L. & Spiel, C. (Hrsg.), *PädagogInnenbildung* (S. 251–264). Heiligenkreuz: BeBe.
- Kraler, C. & Rößler, L. (2016). Modellregion Bildung Zillertal. Bildungsregionen als Prototypen zur weiträumigen Implementierung von Innovationen und Reformen. *Erziehung und Unterricht*, 166(1-2), 68–78.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien. Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter https://duepublico2.uni-due.de/receive/dupublico_mods_00020408
- Kunter, M., Kleikmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neidbrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter <https://doc>

- player.org/42080402-Schlussbericht-professionelle-zusammenarbeit-in-schulen-katharina-maag-merki-andre-kunz-silke-werner-reto-luder.html
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation universitärer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. München: m press.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Popkewitz, Th. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1–14.
- Reinisch, H. (2009). „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K., Beck, D., Sembill, R., Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Roßnagl, S. (2017). *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich. Eine empirisch-quantitative Studie*. Dissertation, Universität Potsdam. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39895/file/rossnagl_diss.pdf
- Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit von Lehrkräften und dessen Zusammenhang zur Lehrerverkooperation*. Dissertation, Universität Bremen. Zugriff am 5.11.2021. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1071898639/34>
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Frankfurt: stw.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560–585). Innsbruck: StudienVerlag.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2013). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 12–31). Münster: Waxmann.
- Trumpa, S., Franz E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J., König, M., Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, A. Seel, C. Schreiner & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). Graz: Leykam.
- Stadler, M., Ostermeier, C. & Prenzel, M. (2007). *Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer*. Kiel: IPN. Auch http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Schlussbericht_ST.pdf
- Swennen, A. & van der Klink, M. (Hrsg.). (2010). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Dodrecht: Springer.

- Zakrajsek, T. (2020). *Advancing Online Teaching: Creating Equity-Based Digital Learning Environments*. Keynote Presentation gehalten auf der "Improving University Teaching"-Konferenz, 1.–3. Juli 2020 (www.iutconference.com).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009a). (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D. Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009b). Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13–16). Weinheim: Beltz.

Matthias Müller und Michelle Proyer

Strukturelle Hindernisse und Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich

„Das ist dieses große Hindernis im Leben überhaupt, nicht [nur] bei der Arbeit“¹

Zusammenfassung

In Österreich sind international ausgebildete Lehrer*innen mit sich verschiedentlich äußernden Diskriminierungsformen konfrontiert, sobald sie in ihrem angestammten Berufsfeld tätig werden möchten. Weder ihre Ausbildung noch ihre Erfahrung(en) werden anerkannt bzw. werden diese als für den österreichischen Kontext ungenügend bewertet. Der Beitrag stellt eine österreichische Maßnahme zur Requalifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen, den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“, vor. Die Qualifizierungsmaßnahme wird im Vergleich mit ähnlichen internationalen Beispielen eingebettet. Das dabei inhärente Spannungsfeld zwischen Nichtanerkennung von Qualifikationen einerseits, die eine Requalifizierung erst notwendig macht bzw. andernfalls zur Dequalifizierung führen kann, und Anerkennung als Lehrperson andererseits wird näher charakterisiert. Zudem werden ausgewählte Diskriminierungsformen, mit denen international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich konfrontiert sind – etwa (anti-muslimischer) Rassismus – erläutert, ehe abschließend die Notwendigkeit struktureller Veränderungen zur Verbesserung der (beruflichen) Situation international ausgebildeter Lehrer*innen dargestellt wird.

Schlüsselwörter: International ausgebildete Lehrkräfte, schulische Diskriminierung, Othering

Structural obstacles and discrimination against internationally trained teachers in Austria „That’s this big obstacle in life in general, not [only] at work“

Abstract

Internationally trained teachers face different facets of discrimination when returning to their profession. Their experiences are not being acknowledged or assumed as less worthy in the Austrian context. The chapter introduces one of the few Austrian measures aiming at requalification for internationally trained teacher, the certificate course “Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund”. It is being discussed against the background of other international examples. The tension between recognition, potential danger of dequalification on the one hand and the confrontation with discrimination on the other is addressed. Additionally, selected types of discrimination – such as (anti-muslim) racism – are being introduced. Finally, the need for structural changes to improve the (professional) situation of internationally trained teachers is presented.

Keywords: Internationally trained teachers, educational discrimination, othering

1 Das Zitat entstammt einem Interview mit einem*einer Absolvent*in der im Beitrag vorgestellten (Re-)Qualifizierungsmaßnahme, die an der Universität Wien stattgefunden hat. Die interviewte Person bezieht sich dabei auf die Notwendigkeit des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs.

1. Einleitung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sichert jedem Menschen ein Recht auf Arbeit zu (Bloch & Donà, 2019a, S. 4). Daraus resultiert für Gesellschaften die Aufgabe, auch Personen, die infolge von Fluchterfahrungen ‚neu‘ ankommen, einen (Wieder-)Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen. Angesichts der Zunahme internationaler Migrationsbewegungen (ebd., S. 1) und im Sinne von Inklusion ist es von hoher Relevanz, Menschen, die geflohen sind, nicht nur die Möglichkeit eines beruflichen (Wieder-)Einstiegs zu gewährleisten, sondern diese auch dabei zu unterstützen, denn eine berufliche Tätigkeit in einem angesehenem Beruf stärkt die psychische Gesundheit, wohingegen Erwerbslosigkeit diese beeinträchtigt. Sie ermöglicht des Weiteren den Kontakt zu Angehörigen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘, wodurch das Zurechtfinden in der ‚neuen‘ Umgebung erleichtert wird, und wirkt einer Reduktion auf die Fluchterfahrung entgegen, indem die Selbstwahrnehmung als Teil einer sozialen Gruppe und das Erleben von Handlungsfähigkeit möglich wird (Kayser, 2020, S. 74–79). Somit besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem Zugang zum Arbeitsmarkt und Inklusion. Ohne die Möglichkeit der Berufsausübung ist keine umfängliche gesellschaftliche Teilhabe möglich. Insbesondere die Tätigkeit in einem angesehenen Berufsfeld befördert Eigenständigkeit sowie finanzielle Unabhängigkeit von Personen und wirkt so inklusiv (Wojciechowicz & Vock, 2020, S. 24). Trotz dieser Vorteile bleibt Menschen mit Fluchterfahrung häufig der Zugang zum (qualifizierten) Arbeitsmarkt, insbesondere zu ihrem ursprünglichen Berufsfeld, verwehrt. Ihre in anderen Kontexten erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen werden nicht anerkannt (Hosner, Vana & Khun Jush, 2017, S. 86; Robert-Bosch-Stiftung, 2016, S. 23). Infolge entsteht oftmals eine anhaltende Abhängigkeit von Sozialleistungen bzw. die Notwendigkeit sich in andere, häufig weniger oder nicht qualifizierte, berufliche Richtungen zu orientieren.

Der Lehrer*innenberuf stellt ein Berufsfeld dar, welches aufgrund seiner gesellschaftlichen Bedeutung als relevant und anspruchsvoll gilt (Rothland, 2016, S. 82). Daher stellt die Tätigkeit in diesem Bereich eine Möglichkeit dar, um eine wichtige sowie – theoretisch – gesellschaftlich gut anerkannte Rolle anzunehmen und darüber Inklusion zu befördern. Allerdings finden international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich nur schwer Zugang zu diesem Berufsfeld. Der Beitrag setzt sich mit der Situation international ausgebildeter Lehrer*innen auseinander, die ihre Ausbildung außerhalb Europas absolviert haben und in Österreich als Lehrkraft tätig werden möchten. Der Begriff „international ausgebildete Lehrer*innen“ ist eine Übersetzung des englischen Begriffs „internationally trained teachers“ und vermeidet eine einseitige Fokussierung auf Fluchterfahrungen. Dadurch soll die Expertise international ausgebildeter Lehrer*innen stärker in den Mittelpunkt gestellt werden. Der Fluchterfahrung kommt keine notwendige Funktion im professionellen Kontext als Lehrperson zu und die Betonung dieser Erfahrung birgt die Gefahr negativer Reaktionen. Eine Unterscheidung zu lokal ausgebildeten Lehrkräften wird durch den Begriff beibehalten, da strukturelle Unterschiede und Hindernisse beim beruflichen (Wieder-)Einstieg existieren (Proyer, Pellech et al., 2019, S. 10). Die Unterscheidung dient der Hervorhebung (struktureller) Diskriminierung, die lokal ausgebildete Lehrer*innen nicht betrifft. Nichtsdestotrotz

stellen „international ausgebildete Lehrer*innen“ keineswegs eine homogene Gruppe dar – es existieren Unterschiede sowohl hinsichtlich der Unterrichtsfächer, der bisherigen Berufserfahrung als auch der jeweiligen biographischen Hintergründe.

Im Rahmen dieses Beitrags wird insbesondere auf (strukturelle) Hindernisse für den beruflichen (Wieder-)Einstieg in Österreich eingegangen, die oftmals diskriminierend wirken. Den Ausgangspunkt dafür bildet der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“.

2. Überblick über den Berufszugang für Lehrpersonen mit Migrations- und Fluchthintergrund – Fokus Österreich

Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wurde an der Universität Wien in Kooperation des Instituts für Bildungswissenschaft und des Zentrums für Lehrer*innenbildung sowie dem Postgraduate Center initiiert. Voraussetzung für die Teilnahme war:

- Das Vorliegen eines anerkannten Deutsch-Zertifikats, das dem Level B2.2 oder einem höheren Level entspricht,
- das Vorliegen und die Bestätigung von Berufserfahrung in der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ab 10 Jahren,
- ein subsidiärer Schutz- bzw. aufrechter Asylstatus und
- die Bewertung eines Bachelorabschlusses in einem Fach, das in Österreich unterrichtet wird (Proyer, Kreamsner & Schmölz, 2019, S. 77).

International ausgebildete Lehrer*innen, deren Fach kein Bestandteil des österreichischen Lehrplans ist, sind somit vom Besuch der (Re-)Qualifizierungsmaßnahme und in Folge einem beruflichen Einstieg in ihr ursprüngliches Berufsfeld in Österreich ausgeschlossen. Der erste von bislang vier Durchgängen, mit der jeweiligen Dauer von zwei Semestern, begann im September 2017. Der vierte Durchgang findet seit November 2021 statt und endet im September 2022. Im Rahmen des Kurses erfolgt eine pädagogische Qualifikation, die mit dem Umfang eines ‚regulären‘ Studiums des Lehramts vergleichbar ist, wobei 30 ECTS im Kontext theoretischer Blöcke und 10 ECTS durch begleitete Praktika erworben werden (Resch et al., 2019, S. 201). Ziel ist es, international ausgebildete Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die österreichischen Anstellungserfordernisse zu erfüllen und eine Anstellung zu erhalten.

Um eine reguläre und unbefristete Anstellung als Lehrkraft in Österreich zu erhalten, muss die Kenntnis bildungswissenschaftlicher Grundlagen sowie ein abgeschlossenes Studium zweier Unterrichtsfächer nachgewiesen werden. Da international oftmals die akademische Ausbildung in einem Fach für die Tätigkeit als Lehrperson genügt, erfüllen international ausgebildete Lehrer*innen diese Voraussetzung häufig nicht (Proyer, Kreamsner & Schmölz, 2019, S. 76). Solange kein zweites Unterrichtsfach nachgewiesen werden kann, wird auf die Absolvent*innen des Zertifikatskurses §38, Absatz 11a des Vertragsbedienstetengesetzes 1948 (VBG) angewendet, demzufolge sie per Son-

dervertrag angestellt werden können. Dabei bestehen allerdings einige, teils schwerwiegende, Nachteile:

- Die Laufzeit der Sonderverträge ist zumindest zu Beginn auf maximal ein Jahr befristet, wodurch große Unsicherheiten hinsichtlich der beruflichen Zukunft bestehen.
- Das monatliche Gehalt bei Anstellung per Sondervertrag darf das reguläre Lehrer*innengehalt um bis zu 30 % unterschreiten.
- Es besteht eine Abhängigkeit von politischen Entscheidungsträger*innen, denn Sonderverträge müssen eine Zustimmung vonseiten der*des Bundesminister*in für öffentlichen Dienst und Sport erhalten (BMBWF, 2019, S. 13).
- Eine Anstellung per Sondervertrag ist nur dann möglich, wenn sich keine Bewerber*innen bezugnehmend auf die Ausschreibung melden, die den Zuordnungsvoraussetzungen umfassend (Vorliegen zweites Unterrichtsfach) oder umfänglicher (Erwartung, dass fehlende Erfordernisse erfüllt werden) entsprechen.²

Zwar ist theoretisch eine unbefristete Anstellung ohne den Abschluss des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs möglich, allerdings erst wenn das befristete Dienstverhältnis den Zeitraum von fünf Jahren übersteigt. In diesem Fall geht das befristete Dienstverhältnis nach § 4a, Absatz 4 VBG automatisch in ein unbefristetes über. Die Bezahlung bleibt dennoch dieselbe – kann also das reguläre Gehalt von Lehrpersonen in Österreich um bis zu 30 % unterschreiten. Aufgrund der politischen Abhängigkeit bei der Ausstellung von Sonderverträgen und der Gefahr, dass Bewerber*innen nachkommen, die die Voraussetzungen umfangreich(er) erfüllen, stellt das Hoffen auf eine Ausstellung von Sonderverträgen über fünf Jahre hinweg keine wirkliche Lösung dar, um eine unbefristete Anstellung zu erhalten. Letztlich bietet der Abschluss des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs derzeit wohl die einzige sichere Möglichkeit, eine unbefristete Anstellung als Lehrperson in Österreich zu erhalten.

Kritisch daran ist, dass mit Aufnahme eines ordentlichen Studiums im Regelfall das Anrecht auf Mindestsicherung wegfällt (Proyer, Kremsner & Schmözl, 2019, S. 76). Daher müssen international ausgebildete Lehrer*innen neben dem Studium einen Beruf ausüben, um sich finanziell abzusichern. Allerdings wird der Studienfortschritt, welcher durch die Dominanz von Deutsch als gesprochene und geschriebene Sprache bereits gehemmt wird, durch eine parallel erfolgende berufliche Tätigkeit zusätzlich beeinträchtigt (Müller, 2022, S. 118–120). Daraus ergibt sich die Problematik, das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs kaum innerhalb von fünf Jahren abschließen zu können. Somit sind international ausgebildete Lehrer*innen davon abhängig, fortlaufend Sonderverträge zu erhalten. Ansonsten müssen sie sich spätestens nach fünf Jahren eine andere berufliche Tätigkeit suchen, um das finanzielle Überleben zu sichern. Fraglich ist, ob es nach einem beruflichen Wechsel noch zu einem Abschluss des Studiums kommen kann und damit auch, inwiefern eine langfristige, unbefristete Tätigkeit als Lehrkraft in Österreich möglich ist.

2 Siehe zu Anstellungsvoraussetzungen §38, Absatz 2 sowie §38, Absatz 3a VBG bzw. zu Anstellung bei Nicht-Erfüllung der Voraussetzungen §38, Absatz 11 VBG.

Bislang konnte der Zertifikatskurs das Ziel, international ausgebildete Lehrer*innen eine zunächst befristete Anstellung zu ermöglichen, nicht umfänglich erreichen. Nur ein geringer Anteil der Absolvent*innen verfügt über eine Anstellung als Lehrperson in Österreich, obwohl mit ihnen hochqualifiziertes und erfahrenes Personal vorhanden ist, mit dem Anteile des existenten Lehrkräftemangels ausgeglichen werden könnten und auf Seiten der Absolvent*innen ein Interesse daran besteht, nicht länger staatliche Unterstützung zu benötigen (Proyer & Rasul, 2020, S. 149). Dies ist umso verwunderlicher, als in Österreich ein Mangel an Lehrpersonen herrscht, zu dessen Ausgleich bereits tätige Lehrkräfte Überstunden leisten oder Studierende eingesetzt werden (ORF, 2021). Den Absolvent*innen bleibt häufig nur die Möglichkeit, als Randbelegschaft – etwa in der Tagesbetreuung – an österreichischen Schulen tätig zu werden. Dadurch erfolgt zwar der Einstieg in ein pädagogisches Berufsfeld in Österreich, dieser geht jedoch mit einer Schlechterstellung gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen einher und fokussiert meist auf Schüler*innen anderer Altersgruppen. Diese zeigt sich neben der Befristung des Arbeitsverhältnisses und einer schlechteren Bezahlung in der Ausübung von Tätigkeiten, die einem freizeitpädagogischen Profil – anstelle eines unterrichtenden Profils – entsprechen (Resch et al., 2019, S. 202). Somit bietet der Abschluss der (Re-)Qualifizierungsmaßnahme „Zertifikatskurs“ keine Sicherheit, eine Anstellung als Lehrperson zu erhalten. Die beschränkten Möglichkeiten, Zugang zu Bildungsangeboten zu erhalten und an diesen teilzuhaben, sind beispielhaft für die sich fortsetzende Exklusion von Personen mit Fluchterfahrung bei ‚Ankommen‘ in einem neuen Kontext (Frieters-Reermann, 2020, S. 37). Vor diesem Hintergrund ist auch die Rolle von (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen genauer zu betrachten, die keine umfangreiche Teilhabe als Lehrkraft am Schulsystem ermöglichen können.

3. (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen im Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Dequalifizierung

Neben Österreich haben international betrachtet auch einige andere Länder (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedlicher Ausprägung installiert, um international ausgebildete Lehrer*innen zu unterstützen. Damit soll auf Migrationsbewegungen und die Notwendigkeit der Einbettung von Qualifikationen in nationale Rahmen eingegangen werden. Derartige Kursmaßnahmen und einhergehende Forschung zur Bedeutung von Qualifizierung und Requalifizierung finden sich u. a. in Kanada (Marom, 2017; Schmidt & Janusch, 2016), Irland (Schmidt & Mc Daid, 2015), Australien (Cruickshank, 2021), Deutschland (diverse lokal variierende Ansätze, u.a. Terhart, Elshof & Preuschoff, 2020) und Schweden (Economou, 2020). Die Ausrichtungen, Ziele und Wertigkeiten der Abschlüsse sind dabei unterschiedlich, allerdings weisen die meisten Programme auch begleitende Sprachkurse auf. Die Art der Qualifizierung kann von individuell maßgeschneiderten Programmen zur Teilqualifizierungen (Schweden) bis hin zu Programmen, die in ein weiterführendes Studium mitgenommen werden können (z. B. Österreich), variieren. Auch unterscheiden sich die Programme hinsichtlich der Tätigkeiten, die nach dem Abschluss theoretisch angenommen werden können, diese reichen

von der Fachlehrperson mit Sondervertrag (z. B. Deutschland und Österreich) bis zur Sprachassistentenlehrperson (einige Programme in Schweden). Das Projekt R/EQUAL beschäftigte sich zudem mit den Möglichkeiten der Gestaltung und Umsetzung von (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen an Universitäten (Proyer et al., 2019).³

Gemeinsam ist all diesen Angeboten, dass sich die Notwendigkeit einer (Re-)Qualifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen daraus ergibt, dass internationale Abschlüsse und Erfahrungen unterschiedlich bewertet werden. Auslandsaufenthalte und internationale Abschlüsse von europäischen Studierenden etwa werden oftmals gefördert, wohingegen die (schulische) Bildung von weniger privilegierten Personen, z. B. Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrung, problematisiert wird (Terhart, 2021, S. 6). Folglich gehen internationale Abschlüsse und Qualifikationen nicht per se mit einer Dequalifizierung einher, sondern es besteht eine Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Ausbildung bzw. des Abschlusses. Hinsichtlich dieser Differenz in der Bewertung ist die Einschätzung von Bergold-Caldwell und Georg (2018) relevant, die von einer fortwährenden Prägung des Bildungs-Ideals durch koloniale Muster ausgehen. Diese geht mit der Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ einher. Basierend darauf werden Subjekte in verschiedene gesellschaftliche Positionen eingeordnet (S. 73). Derartige Praktiken wirken auch im Zuge von Dequalifizierung und befördern eine Unterscheidung zwischen ‚uns‘ – lokal/westlich ausgebildeten Lehrer*innen – und ‚den Anderen‘ – international ausgebildeten Lehrer*innen. Kritisch betrachtet tragen auch (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen zu einer Unterscheidung zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrkräften bei. Sie bieten einerseits die Möglichkeit zum Berufseinstieg, insofern der Bewerbungsprozess nach Abschluss erfolgreich ist. Andererseits werden die vorliegenden – oftmals jahrelangen – Berufserfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen relativiert und eine Unterscheidung zwischen zwei Gruppen manifestiert. Ein maßgeblicher Unterschied zwischen diesen Gruppen besteht darin, dass lokal ausgebildete Lehrkräfte meist das örtliche Schulsystem aufgrund ihrer Erfahrungen als Schüler*in besser kennen (Wojciechowicz & Vock, 2020, S. 28f.). Nichtsdestotrotz fokussieren (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen nicht vordergründig auf die Vermittlung von Wissen über das lokale Schulsystem, welches den neuen beruflichen Kontext für international ausgebildete Lehrpersonen darstellt, sondern v. a. auf (vermeintliche) fachliche und professionelle Defizite. Auf Basis der (vermeintlichen) Unterschiede erfolgt eine hierarchisierende Differenz-Markierung. Die Kompetenz international ausgebildeter Lehrer*innen als Lehrkraft wird weder auf sozialer noch auf formaler Ebene anerkannt, sie werden als weniger qualifiziert charakterisiert und dadurch am Arbeitsmarkt benachteiligt. Statt auf ihre Kompetenzen wird vordergründig auf die Fluchterfahrung fokussiert. Dadurch werden sie von ausgebildeten Lehrer*innen zu arbeitssuchenden Menschen mit mangelndem Qualifikationsprofil, wodurch ihnen ihre Lehrer*innenidentität sowie die Kompetenz, in Österreich unterrichten zu können, abgesprochen wird (Kremsner et al., 2020, S. 72).

Auch der Zertifikatskurs unterliegt den österreichischen Richtlinien und unterstützt die Teilnehmer*innen dabei, diesen gerecht zu werden, wodurch der imaginier-

3 Weitere Informationen dazu: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>

te Vorsprung westlicher Bildungsinstitutionen verfestigt wird. Terhart (2021) verweist im deutschen Kontext auf die unterstützende Funktion von (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen beim Erwerb von Zertifikaten, die für eine Anstellung als Lehrkraft nötig sind. Allerdings reproduzieren sie dadurch auch bestehende Vorgehensweisen der Nicht Anerkennung der Expertise international ausgebildeter Lehrpersonen (S. 8). Somit bewegen sich (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen in einem Spannungsfeld: Einerseits erkennen sie die Kompetenz international ausgebildeter Lehrpersonen – zumindest zu einem gewissen Grad – an und zielen auf schnelle Hilfe beim beruflichen (Wieder-)Einstieg ab. Andererseits tragen sie zur Dequalifizierung bei, indem sie die Logik, der zufolge mitgebrachte Erfahrungen und Qualifikationen nicht ausreichend für eine Tätigkeit im lokalen Kontext sind, durch die Unterstützung bei der Anpassung an herrschende Richtlinien reproduzieren.

4. Ausgewählte strukturelle Hindernisse

Im Folgenden erfolgt ein skizzenhafter Aufriss der maßgeblichen Hindernisse, mit denen international ausgebildete Lehrer*innen auf dem Weg zu einer regulären Anstellung als Lehrkraft in Österreich konfrontiert sind. Diese Hindernisse sind auch dafür (mit-)verantwortlich, dass der Zertifikatskurs sein Ziel bislang nur eingeschränkt erreichen konnte. Grundlage dafür bietet zum einen die bisherige Begleitforschung zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Dabei wurde von an dem Zertifikatskurs beteiligten Wissenschaftler*innen partizipativ mit Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs die Durchführung des Kurses und sich ergebende Hindernisse währenddessen sowie danach befragt (Kremsner et al., 2020). Dies kann auch als zentrale Limitation des Prozesses gedeutet werden, da die Forschenden zwar direkten Zugang zu den Teilnehmenden hatten, allerdings aber auch im Kurs Agierende waren und damit phasenweise in mehrfachen Funktionen agierten. Der Forschungsprozess lässt sich in drei Phasen einteilen: Zunächst wurde unter Einbindung potentieller Teilnehmer*innen der Zertifikatskurs vorbereitet, ehe dieser in einer zweiten Phase partizipativ mit den Teilnehmenden befragt wurde. Abschließend wurde eine Reflexion des Kursablaufs vorgenommen (ebd., S. 48). Konkret wurden im ersten Drittel des Kurses und nach Abschluss des Kurses fünf Einzelinterviews mit Teilnehmenden geführt. Zudem haben nach etwa der Hälfte des Kurses zwei Gruppeninterviews mit acht bzw. elf Teilnehmenden stattgefunden (ebd., S. 50f.). Zum anderen wird die Masterarbeit von Matthias Müller (2022) herangezogen, die an die Erkenntnisse der Begleitforschung zum ersten Durchgang des Zertifikatskurses anknüpft und sich spezifischer mit Hindernissen nach dem Abschluss des Zertifikatskurses auf dem Weg zu einer Anstellung in Österreich befasst hat. Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei Interviews mit Absolvent*innen des zweiten bzw. dritten Durchgangs des Zertifikatskurses, die über eine Anstellung per Sondervertrag verfügen, und ein Interview mit einem*einer Direktor*in einer Schule in Wien geführt. Zudem wurden die Anstellungsabläufe und gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Anstellung per Sondervertrag genauer untersucht. Im Rahmen dieser, durch die Situational Analysis (Clarke, Friese

& Washburn, 2018) methodologisch angeleiteten, Qualifikationsarbeit, wurde die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich auf Zusammenhänge zwischen mitwirkenden Akteur*innen untersucht. Den vorgestellten Hindernissen gemeinsam ist eine diskursive Unterscheidung und Abgrenzung zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘. Diese wird als Othering bezeichnet, wobei das ‚Eigene‘ als Ausgangspunkt weder benannt noch kenntlich gemacht wird (Riegel, 2018, S. 226).

4.1 Linguizismus

Die Dominanz der deutschen Sprache stellt einen weiteren wichtigen Aspekt im Kontext der Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich dar. Ihr kann sowohl hinsichtlich des Besuchs einer (Re-)Qualifizierungsmaßnahme als auch nach Abschluss derselben auf dem Weg zu einer Anstellung hohe Relevanz beigemessen werden. Trotz der überwiegend plurilingualen Prägung moderne Staaten, richten viele europäische Staaten sich und ihre Bildungssysteme so aus, als ob Einsprachigkeit existiere (Dean, 2019, S. 56). So auch in Österreich, wo sich die Institution Schule entlang der monolingualen Vorstellung von Deutschsprachigkeit arrangiert. Ähnlich der Bewertung von (Bildungs-)Abschlüssen hängt die Wertschätzung von Sprachen von ihrer Herkunft, genauer davon, wo sie gesprochen und wie sie gesellschaftlich bewertet werden, ab. Lernen etwa Kinder, die monolingual deutschsprachig aufwachsen, Englisch oder Französisch, wird dies positiv eingestuft. Sprachkenntnisse von Schüler*innen aus afrikanischen Ländern hingegen werden ignoriert, selbst wenn es sich dabei um regionale Prägungen des Englischen oder Französischen handelt (Niedrig, 2015, S. 80). Derartige Ungleichbehandlungen unter Rückgriff auf Sprache können mit dem Konzept des Linguizismus erklärt werden. Darunter ist eine bestimmte Form von Rassismus zu verstehen, die sich durch Vorurteile und daraus resultierende Ungleichbehandlung von Sprecher*innen einer bestimmten Sprache bzw. eines Akzents äußert. Linguizismus stellt eine Option zur Ausübung von Macht gegenüber in der Gesellschaft schwächer gestellten Gruppen dar und dient der Beibehaltung oder Herstellung einer Rangordnung, wobei bestimmte Positionen in der Gesellschaft eine Assimilation an die sprachliche Norm erfordern (Dirim, 2010, S. 91f.). Für international ausgebildete Lehrkräfte ergibt sich etwa die Notwendigkeit, über ein Sprachniveau des Deutschen dem Level C1 entsprechend zu verfügen, um eine Anstellung in Österreich zu erhalten. Aus diesem Grund müssen sie zeitgleich zur Teilnahme am Zertifikatskurs einen Deutschkurs besuchen (Kremsner et al., 2020, S. 78). Somit ergibt sich für international ausgebildete Teilnehmer*innen die Mehrfachbelastung, sich intensiv mit pädagogischen Inhalten auseinanderzusetzen und über Praktika Wissen über den ‚neuen‘ beruflichen Kontext in Österreich zu sammeln und gleichzeitig einen Sprachkurs zu besuchen. Erschwerend hinzu kommt, dass für den Spracherwerb die Notwendigkeit besteht, handelnd an gesellschaftlichen Kontexten teilhaben zu können (Mecheril & Quehl, 2010, S. 157). Daher kann die Voraussetzung umfangreicher Sprachkenntnisse der hegemonialen Sprache zur gesellschaftlichen Teilhabe als hinderlich für den Spracherwerb eingestuft werden. Schulspezifische Ausdrücke wie Ausdrucksweisen können ohne Zugang

zur Institution Schule nur schwer erlernt werden. Da sprachliche Probleme häufig auf individueller Ebene verortet werden, wird strukturelle Diskriminierung de-thematisiert und das Einfordern von Assimilation möglich (ebd., S. 161). Entsprechend dieser Argumentationslinie sind international ausgebildete Lehrer*innen selbst für ihren beruflichen (Miss-)Erfolg verantwortlichen. Anhand dessen offenbart sich ein in Österreich existentes, einseitiges Integrationsverständnis. Von international ausgebildeten Lehrer*innen wird erwartet, sich an sprachliche und schulische Normen anzupassen, bevor sie überhaupt Zugang zu diesem Kontext erhalten.

Doch selbst wenn international ausgebildete Lehrkräfte ein Deutsch-Sprachniveau dem Level C1 entsprechend nachweisen können und über eine Anstellung per Sondervertrag handelnd am schulischen Kontext teilhaben können, stellt die Dominanz der deutschen Sprache weiterhin ein Hindernis für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich dar. Um eine sichere Anstellung erhalten zu können, studieren sie parallel zur Berufstätigkeit ein zweites Unterrichtsfach, wobei der Studienfortschritt dadurch gehemmt wird, dass wissenschaftliches Deutsch den Standard darstellt. Dadurch benötigt die Erstellung von Seminararbeiten mitunter deutlich mehr Zeit als für Erstsprachler*innen. Hinzu kommt, dass die Personen häufig viel Zeit aufwenden müssen, um komplizierte Aufgabenstellungen zu verstehen (Müller, 2022, S. 100). Eine Möglichkeit, diese Situation zu entschärfen, bestünde im Angebot, die Seminararbeiten in einer anderen Sprache zu verfassen. Dieses Beispiel verdeutlicht das Zusammenwirken der angeführten Hindernisse. Durch die Dominanz der deutschen Sprache wird das verpflichtende Studium eines zweiten Unterrichtsfachs zusätzlich erschwert.

4.2 Sondervertrag und verpflichtendes Studium eines zweiten Unterrichtsfachs

Wie bereits in Kapitel 2 thematisiert, besteht nach Abschluss des Zertifikatskurses lediglich die Möglichkeit, per Sondervertrag angestellt zu werden. Daraus ergibt sich eine Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrkräfte gegenüber lokal ausgebildeten Lehrpersonen, die sich u. a. durch eine schlechtere Bezahlung äußert (BMBWF, 2019, S. 13). Erschwerend hinzu kommt, dass der Abschluss des Zertifikatskurses noch keine Anstellungsgarantie per Sondervertrag bedeutet. Stattdessen müssen Absolvent*innen des Kurses den regulären Bewerbungsprozess durchlaufen.

Im Zuge des 2017 verabschiedeten Bildungsreformgesetzes kam es zu einer Erhöhung der Autonomie einzelner Schulen, wobei Schulleiter*innen die Auswahl der Lehrkräfte übertragen wurde. Zunächst müssen Direktor*innen freie Stellen an ihrer Schule kennzeichnen und die Bildungsdirektion überprüft das Vorliegen von Versetzungsanträgen, die dem Profil der offenen Stelle(n) entsprechen (BMBWF, 2018, S. 44). Liegen keine Versetzungsanträge vor oder die entsprechenden Personen werden durch die*den Direktor*in abgelehnt, erfolgt eine Freischaltung offener Stellen auf der Plattform ‚GetYourTeacher‘. Offene Stellen sind dann für Bewerbende einsehbar und Lehrkräfte können sich auf Stellen bewerben, die ihrem Fach- bzw. Fächerprofil entsprechen. Nach Eingang der Bewerbung überprüft die Bildungsdirektion, ob die Bewerbung den forma-

len Kriterien der Stelle gerecht wird, anschließend werden sie für die Direktor*innen sichtbar (ebd., S. 45). Dieser Prozess stellt ein Hindernis für international ausgebildete Lehrkräfte dar. Die formalen Kriterien für eine Anstellung als Lehrkraft im regulären Entlohnungsschema umfassen ein abgeschlossenes Bachelor-Lehramtsstudium (min. 240 ECTS) sowie einen darauf aufbauenden Masterabschluss (min. 60 ECTS) (§38 Abs. 2 VBG). Sobald Bewerbungen vorliegen, die diesen Kriterien umfänglicher entsprechen als das Profil der Absolvent*innen des Zertifikatskurses, müssen diese der rechtlichen Lage zufolge bevorzugt werden. Dazu zählen u. a. Masterstudierende des Lehramts, die bereits einen Bachelor vorweisen können, da angenommen wird, dass diese die Einstellungs Voraussetzungen in naher Zukunft gänzlich erfüllen werden. Daraus ergibt sich für Teilnehmer*innen des Zertifikatskurs eine gewisse Niedergeschlagenheit, da sie nach Abschluss des Kurses kaum eine Möglichkeit sehen, eine Anstellung zu erhalten – außer durch das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs (vgl. Kremsner et al., 2020, S. 84). Aufgrund dieser Hürde sind international ausgebildete Lehrkräfte für eine Anstellung per Sondervertrag darauf angewiesen, dass Lehrer*innenmangel herrscht. Ansonsten fällt die Möglichkeit der Anstellung per Sondervertrag.

Folglich besteht für international ausgebildete Lehrer*innen – insofern sie in Österreich als Lehrkraft arbeiten möchten – die Verpflichtung, ein zweites Unterrichtsfach zu studieren. Ansonsten sind sie aufgrund der Befristung von Sonderverträgen mit einer unsicheren beruflichen Situation konfrontiert. Die prekäre Situation, in der sich international ausgebildete Lehrer*innen befinden, wird oftmals unter Rückgriff auf Linguizismus und antimuslimischen Rassismus als gerechtfertigt beschrieben. Diese verdeutlichen eine vermeintlich geringere Qualifikation international ausgebildeter Lehrer*innen und legitimieren somit die Verpflichtung, die ‚regulären‘ Anstellungskriterien zu erfüllen.

4.3 Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus besitzt eine hohe Wirkmächtigkeit in Österreich, wobei antimuslimische Diskurse eine Ersatzform ‚klassischen‘ Rassismus darstellen, da der Abwertung religiöser Identitäten mehr Legitimität beigemessen wird (Opratko, 2019, S. 53f.). Kultur dient dabei als Ausgangspunkt, wobei andere Kulturen – insbesondere eine homogen konstruierte muslimische Kultur – aufgrund ihres vermeintlich rückständigen Charakters, einem Mangel an Aufklärung und einer feindlichen Haltung Frauen gegenüber als der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ diametral entgegenstehend beschrieben werden. Infolge kommt es zu fremdzugeschriebenen Positionierungen muslimisch gelesener Personen innerhalb der Gesellschaft, die auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wirken (Bergold-Caldwell & Georg, 2018, S. 75). Neben der gesellschaftlich schlechteren Positionierung kommt antimuslimischem Rassismus die Funktion zu, das eigene westliche Selbstbild zu erhalten. Vor allem hinsichtlich Geschlechterrollen ist der antimuslimische Diskurs stark postkolonial geprägt. Muslimische Frauen, die Kopftuch tragen, sollen im westlichen Sinne befreit werden und Modernität und Fortschritt erfahren (Golnaraghi & Mills, 2013, S. 166). Außen vor bleibt, dass kopftuchtragende

Frauen keineswegs eine homogene Gruppe darstellen. Zudem wird Frauen die Entscheidungsfreiheit über ihre Kleidung abgesprochen.

Dadurch stellen antimuslimische Diskurse insbesondere für weiblich und muslimisch gelesene international ausgebildete Lehrer*innen ein Problem dar. Basierend auf den im Zuge der Masterarbeit von Matthias Müller (2022) geführten Interviews ist anzunehmen, dass sich durch die starke Wirkmächtigkeit antimuslimischer Diskurse Nachteile bei Bewerbungsgesprächen und im Umgang mit Eltern wie Kolleg*innen ergeben. Insbesondere das Tragen eines Kopftuchs führt zur Benachteiligung im Anstellungsprozess (S. 92). Durch die vordergründige Bezugnahme auf Kultur bleiben andere Erklärungsansätze für die Ungleichbehandlung unberücksichtigt. Somit geraten Machtunterschiede und gesellschaftliche Praktiken der Produktion von Ungleichheit aus dem Blick (Bergold-Caldwell & Georg, 2018, S. 79). Antimuslimischer Rassismus stellt folglich eine Möglichkeit dar, die Benachteiligung international ausgebildeter Lehrer*innen, die als muslimisch gelesen werden, über vermeintliche kulturelle Unterschiede zu legitimieren. Dadurch bleiben Ungleichheit hervorbringende strukturelle Aspekte, wie linguistische Zugangshindernisse und strenge Zugangsbeschränkungen ebenso unberücksichtigt wie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen. Integration wird in Debatten „nicht mehr positiv bestimmt [...], etwa im Sinne verbesserter Partizipationsmöglichkeiten, individueller und kollektiver Schutzrechte, sowie von politischen Beteiligungsrechten, und damit [nicht mehr mit] gesellschaftliche[n] Veränderungen als Zielpunkt“ (Geisen, 2010, S. 16). Stattdessen werden Individuen in der Schuld gesehen, sich an die vorherrschende Kultur zu assimilieren. Wird diese Erwartung nicht erfüllt, gelten sie als unwillig zur Integration und gleichberechtigte Teilhabe wird verweigert. Antimuslimische Diskurse unterstreichen die Forderung nach Assimilation im Sinne des ‚Fortschritts‘. Ein derartiges Verständnis von Integration als Assimilation befördert gesellschaftliche Homogenität und verhindert die für eine Demokratie konstitutive Pluralität (ebd., S. 25). Ein weiteres Hindernis, das derartige Unterscheidungen unterstützt, ist die explizite Adressierung der Fluchterfahrung international ausgebildeter Lehrkräfte. Zum einen wird ihnen dadurch vermittelt, anders zu sein. Diese Benennung wird von Teilnehmenden des Zertifikatskurses mitunter direkt zurückgewiesen, da sie sich als Lehrkräfte und nicht als Flüchtlinge identifizieren (Kremsner et al., 2020, S. 68). Zum anderen ergeben sich daraus Benachteiligungen im Anstellungsverfahren und im Umgang mit Eltern (Müller, 2022, S. 104ff.). Die vorgestellten Hindernisse werden folglich dafür genutzt, Unterscheidungen zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrkräften vorzunehmen und von letzteren Integration im assimilativen Sinne einzufordern. Umso wichtiger ist die Vergegenwärtigung struktureller Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen gegenüber. Bleibt ein einseitiges Integrationsverständnis aufrecht, wird die Verantwortung für beruflichen (Miss-)Erfolg weiter im individuellen Vermögen international ausgebildeten Lehrer*innen verortet, wodurch eine Veränderung der Situation verunmöglicht wird.

5. Conclusio

Der erfolgreiche berufliche (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen wird in Österreich durch sich verschiedentlich äußernde (strukturelle) Diskriminierung be- bzw. verhindert. Postkoloniale Zustände äußern sich im Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen im Zuge von Dequalifizierung, Linguizismus und (antimuslimischen) Rassismus. Werden diese nicht thematisiert, entsteht der Eindruck, jede Person könne gleichberechtigt an der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen teilhaben (Bergold-Caldwell & Georg, 2018, S. 74). Die unterschiedlichen Bedingungen von Personen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft und zugeschriebenen Kultur bleiben dann unberücksichtigt. Stattdessen wird das neoliberale Narrativ der Chancengleichheit betont, demzufolge es allein von der eigenen Anstrengung abhängt, ob man (beruflichen) Erfolg hat. Basierend auf diesem Narrativ wird es Gesellschaften möglich, sich ihrer Verantwortung, Inklusion zu unterstützen und zu ermöglichen, zu entziehen. Die Betonung einer vermeintlichen ‚Andersartigkeit‘ international ausgebildeter Lehrer*innen erlaubt zudem einen Ausschluss dieser aus ihrem ursprünglichen Berufsfeld. Die (strukturelle) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich steht dabei sinnbildlich für die politische Strategie von Staaten des globalen Nordens, die Subjektivität von ‚forced migrants‘ und ihrem Potential, etwas zur Gesellschaft beizutragen, auszublenden (Bloch & Donà, 2019b, S. 169). Ein Potential international ausgebildeter Lehrer*innen besteht darin, den existenten Lehrer*innenmangel auszugleichen. Hinzu kommt, dass viele Schüler*innen in Österreich eine Migrationsbiographie aufweisen, wobei international ausgebildete Lehrer*innen zu einem besseren Umgang mit der heterogenen Schüler*innenschaft beitragen können, etwa durch eine Vorbildfunktion, die zeigt, dass beruflicher Erfolg in Österreich auch mit Fluchterfahrung möglich ist (Proyer & Rasul, 2020, S. 147). Um diese Wirkung zu entfalten, müssen international ausgebildete Lehrer*innen allerdings auch eine Anstellung erhalten. Allerdings sollte die Zuschreibung einer Expert*innenrolle im Umgang mit Schüler*innen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung vermieden werden. Ansonsten besteht das Risiko, die Ausbildung und Kompetenz international ausgebildeter Lehrer*innen für den Unterricht eines Fachs auszublenden (Vock & Wojciechowicz, 2020, S. 204). Dadurch würde eine Dequalifizierung auch nach erfolgreichem beruflichen (Wieder-)Einstieg impliziert.

Um die Potentiale und Kompetenzen international ausgebildeter Lehrer*innen anzuerkennen und damit nutzbar zu machen, sind Veränderungen auf struktureller Ebene der Schule und der Lehrer*innenbildung notwendig. Gomolla (2015) folgend nimmt die Institution Schule im Umgang mit Heterogenität keineswegs eine passive Rolle ein, sondern verfügt über erhebliche Handlungsspielräume. Daher kann eine aktive Beteiligung der Institution an der Herstellung und Beibehaltung sozialer Unterschiede angenommen werden (S. 197). Ohne Veränderungen auf struktureller Ebene, etwa im Rahmen der rechtlichen Anstellungsvoraussetzungen, ist zudem davon auszugehen, dass (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen wie der Zertifikatskurs auch in Zukunft nicht den erwünschten Erfolg bringen werden. Für den kanadischen Kontext, in dem bereits länger (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen für international ausgebildete Lehrer*innen existieren,

tieren, resümiert Schmidt (2010), dass diese nur dann erfolgreich sein können, wenn auf struktureller Ebene anti-diskriminierende Arbeit geleistet wird und Änderungen vollzogen werden (S. 250). Ohne strukturelle Veränderungen ist für den österreichischen Kontext von einer Konstanz der prekären Situation international ausgebildeter Lehrer*innen auszugehen, da (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen nicht den erwünschten Erfolg einer längerfristigen beruflichen Tätigkeit als Lehrer*in ermöglichen können. Darüber hinaus existiert mit dem Zertifikatskurs momentan lediglich eine Möglichkeit der Requalifizierung für den Wiener Kontext, während im restlichen Österreich nur die Möglichkeit eines ‚regulären‘ Lehramtsstudiums für einen beruflichen (Wieder-)Einstieg bleibt. Zudem werden soziale Unterschiede ohne strukturelle Veränderungen verfestigt, insbesondere angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schüler*innen bei einer gleichzeitig homogen bleibenden Lehrer*innenschaft. Hinsichtlich der Gestaltung von (Re-)Qualifizierungsprogrammen wäre es in Zukunft sinnvoll, neben der Vermittlung von Wissen über den ‚neuen‘ beruflichen Kontext auch auf die Notwendigkeit gesetzlicher Veränderungen im Anstellungsverfahren hinzuweisen. Zudem sollte ein gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion befördert werden.

Für weitere Forschung im österreichischen Kontext wäre es u. a. interessant, die Einstellung von Eltern hinsichtlich der Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen zu erfragen. Angesichts der Auswirkung postkolonialer Zustände auf die Hindernisse, mit denen international ausgebildete Lehrkräfte in Österreich konfrontiert sind, erscheint zudem eine dezidiert postkoloniale Auseinandersetzung mit deren Situation in Österreich gewinnbringend, um die Begründung bestehender Hindernisse eingehend zu analysieren.

Literatur

- Bergold-Caldwell, D. & Georg, E. (2018). Bildung postcolonial?! – Subjektivierung und Rassistifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 69–89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_5
- Bloch, A. & Donà, G. (2019a). Forced migration. Setting the scene. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.), *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S. 1–18). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-1>
- Bloch, A. & Donà, G. (2019b). Reflecting on the past, thinking about the future. Forced migration in the 21st century. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.), *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S. 163–173). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-10>
- BMBWF (2019). *Verträge nach Art- X des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 350/1982 und Sonderverträge mit Vertragslehrpersonen des Bundes*. Wien: BMBWF.
- BMBWF (2018). *Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. Wien: BMBWF.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Los Angeles: SAGE.

- Cruickshank, K. (2021). Creating pathways for internationally educated teachers into the teaching profession: Practices, policies and problems in the Australian context. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/147490412111048983>
- Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1–2), 54–67. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05>
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–111). Münster: Waxmann.
- Economou, C. (2020). The integration of refugee teachers in Sweden: Experiences and challenges of a fast-track teacher introduction course at Malmö University. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 151–162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Frieters-Reermann, N. (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen. Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 36–46). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Geisen, T. (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In P. Mecheril (Hrsg.). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Golnaraghi, G. & Mills, A. J. (2013). Unveiling the myth of the Muslim woman: a postcolonial critique. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 32(2), 157–172. <https://doi.org/10.1108/02610151311324398>
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 193–219). Schwalbach, Taunus: debus Pädagogik Verlag.
- Hosner, R., Vana, I. & Khun Jush, G. (2017). *Integrationsmassnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Abschlussbericht des FIMAS-Projekts*. Wien: International Centre for Migration Policy Development (ICMPD).
- Kayser, D. N. (2020). Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 71–85). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kremsner, G., Proyer, M., Schmözl, A., Deiß, H., Möhlen, L.-K., Hofmann, S., Sarah, M. & Obermayr, T. (2020). Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 46–92). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_02
- Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers. *Canadian Journal of Education* 40(3), 157–190.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik. In N. Thom & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 151–177). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-007>

- Müller, M. (2022). „*ich bin froh, dass es Lehrer[*innen]mangel gibt [...] [ohne] hätten wir keine Chance gehabt, [...] weil die Atmosphäre ist (.) nicht so bereit für (.) Inklusion*“ – Situationsanalyse der (strukturellen) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich. Unveröffentlichte Masterarbeit, zur Veröffentlichung eingereicht, Universität Wien.
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In N. Thom & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 69–86). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-003>
- Opratko, B. (2019). *Im Namen der Emanzipation. Antimuslimischer Rassismus in Österreich*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839449820>
- ORF (2021). *Weiter Engpass bei Lehrpersonal*. URL: <https://oesterreich.orf.at/stories/3122253/> [zuletzt abgerufen: 06.03.2022]
- Proyer, M., Kreamsner, G. & Schmözl, A. (2019). Lehrende mit Fluchterfahrung: Berufseinstieg in Österreich. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 19(2), 74–81. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_07
- Proyer, M., Pellech, C., Kreamsner, G., Atay, A., Alloush, A., Dershewi, Y., Shahoud, S., Tahlawi, D., Deiß, H., Kieffer, N., Stanišić, J., Terhart, H., Frantik, P., Krieg, S., Elshof, A., Bakkar, A., Kansteiner, K., Klepsner, R., Dam, E., Malm, S., Bodström, H. & Obeid, K. (2019). *I01 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden*. URL: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/> [zuletzt abgerufen: 28.03.2022]
- Proyer, M. & Rasul, J. (2020). „Wir schaffen das!“ – Bildungswissenschaftliche (Re-)Qualifizierung für ehemalige Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in Wien. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Flucht-migration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 140–150). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Resch, K., Kreamsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019). Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In B. Blättel-Mink, T. Noack, C. Onnen, K. Späte & R. Stein-Redent (Hrsg.), *Flüchtigkeiten. Sozialwissenschaftliche Debatten* (S. 189–207). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27216-6_10
- Riegel, C. (2018). Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–230). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_18
- Robert-Bosch-Stiftung (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs*. Berlin: Robert-Bosch-Stiftung, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienhandbuch*. Münster, New York: Waxmann.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 4(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Schmidt, C. & Janusch, S. (2016). The Contributions of Internationally Educated Teachers in Canada: Reconciling What Counts with What Matters. In Schmidt, C. & Schneider, J. (Hrsg.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. Critical Perspectives*

- (139–151). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_11
- Schmidt, C. & McDaid, R. (2015). Linguistic barriers among internationally educated teachers in Ireland and Canada: A critical comparative analysis. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 172–183. <https://doi.org/10.1075/aryl.38.3.06sch>
- Terhart, H. (2021). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>
- Terhart, H., Elshof, A. & Preuschoff, S. (2020). Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Köln. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 207–216). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_19
- Vock, M. & Wojciechowicz, A. A. (2020). Lehrer/innen-Bildung in der Migrationsgesellschaft: Erfahrungen und Anregungen für die Zukunft. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 190–207). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 18–34). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Transition:
von der Ausbildung zum Berufseinstieg**

Gabriele Beer, Astrid Ebenberger, Sylvia Potzmader und Rudolf Beer

Masterstudium und Berufseinstieg: empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg gilt als ein kritisches Lebensereignis und entscheidender Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation. Er ist gezeichnet von ambivalenten Herausforderungen, persönlichen und beruflichen Extremsituationen, aber auch durch Freude an der Arbeit im angestrebten Beruf. Der Lehrberuf wird generell als belastend, mit einer hohen psychischen Beanspruchung empfunden. Das Forschungsinteresse der triangulierten empirisch-quantitativen und qualitativen Studie galt dem Erleben und den Bewältigungsstrategien von Lehrpersonen im Berufseinstieg bei gleichzeitigem Masterstudium.

Schlüsselwörter: Berufseinstieg, Masterstudium, Belastung, Hochschuldidaktik

Master's degree and career entry: Empirical findings on the stress perception of student teachers – relevance for university work in the continuum of teacher education

Summary

Career entry is considered a critical life event and a crucial factor in the process of vocational socialisation. Career entry is marked by ambivalent challenges, extreme situations in both personal and professional affairs, yet, also by the joy of working in the aspired profession. The teaching profession is generally perceived as stressful, with a high psychological strain. The research focus of this triangulated empirical-quantitative and qualitative study was the overall experience of, as well as coping strategies for, entering the professional world while completing a master's degree.

Keywords: Career entry, master's degree, workload, university didactics

1. Die empirische Studie: Forschungsinteresse und Methodologie

Das vorliegende Forschungsprojekt fokussiert die Einführung des Masterstudiums für Primarstufenlehrpersonen, das parallel zum Berufseinstieg berufsbegleitend oder im Vollzeitstudium absolviert werden kann. Die zentrale Forschungsfrage wurde folgendermaßen formuliert: Wie erleben und bewältigen die in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen, die gleichzeitig innerhalb von fünf Jahren ein Masterstudium abzuschließen haben, den Berufseinstieg und welche Auswirkungen hat diese Doppelbelastung (Berufseinstieg und Masterstudium) unter Berücksichtigung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale der Berufseinsteigenden? Das Vorgehen ist initial explorativ; gleichzeitig wurde in der Analyse aber auch hypothetisch von Unterschieden zwischen den Akteursgruppen ausgegangen, daher beinhaltet das Vorgehen auch explanative Aspekte. Folgend werden an den, an einer Klumpenstichprobe (KPH Wien/Krems) im Winterse-

mester 2019/20 erhobenen Daten, deskriptive wie auch inferenzstatistische Auswertungen vorgenommen.

Zur mehrperspektivischen Klärung genannter Forschungsfragen (vgl. Schneider, 2014, S. 21–22; Burzan, 2016, S. 49) wurde in der Studie sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Methoden zurückgegriffen. Bei der quantitativen Fragebogenerhebung unter allen Masterstudierenden einer Kohorte ($N = 178$) wurden unabhängige Variablen (Geschlecht, Berufstätigkeit, Studienzweig, Dienstjahr, gesundheitliche Parameter) und abhängige Variablen mit Skalen zu bedeutsamen Konstrukten erhoben. Im Detail interessierten: (1) psychische Erschöpfung, (2) Anstrengungserhöhung, (3) Einnahme aufputschender Mittel, (4) allgemeine Anforderungen/Belastungen, (5) negative Auswirkungen auf das Privatleben, (6) Arbeitsüberforderung, (7) Verausgabungsbereitschaft, (8) Perfektionsstreben, (9) Distanzierungs-fähigkeit, (10) Lebenszufriedenheit, (11) Erleben sozialer Unterstützung, (12) Extraversion, (13) Genauigkeit und (14–17) weitere einzelne schulische Belastungsaspekte (siehe Abschnitt 1.1). Mittels leitfadengestützter Interviews ($N = 26$) mit ausgewählten Lehramtsstudierenden der Primarstufe/Master-Ausbildung wurden u. a. belastende Situationen und Bewältigungsstrategien zum Berufseinstieg extrahiert.

1.1 Die Fragebogen-Erhebung

Das Erhebungsinstrument setzte sich aus fünf Items zur Erhebung demographischer Daten sowie weiteren fünf Mehrfachwahl-Fragen zur Berufswahl und zum Berufseinstieg zusammen. Zwei Items zum Gesundheitszustand komplettierten den ersten Abschnitt. Bei der Zusammenstellung der folgenden 108 Items wurde auf bewährte Skalen aus dem Copenhagen Psychological Questionnaire (COPSOQ) (Nübling, 2005) bzw. auf Entwicklungen zum Arbeitsbezogenen Arbeits- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2008) zurückgegriffen. Die Items waren im Aussageformat formuliert und auf einer fünfteiligen Ratingskala (1–5) zu bewerten, wobei hohe Werte eine starke Merkmalsausprägung angeben.

Für die statistische Auswertung standen die Datensätze von 178 (91,28 %) weiblichen und 16 (8,21 %) männlichen Primarstufenstudierenden zur Verfügung, welche die Grundverteilung der Geschlechter abbilden (eine fehlende Geschlechtsangabe). Das mittlere Alter aller Proband*innen betrug 25,02 Jahre. Die Stichprobe setzte sich aus 56 Vollzeitstudierenden (28,9 %) zusammen, 80 (41,2 %) haben eine Anstellung mit vollem Beschäftigungsausmaß, 54 Studierende (27,8 %) sind teilzeitbeschäftigt, fünf Personen konnten nicht zugeordnet werden. 58,8 % der Befragten (110) waren im ersten Dienstjahr, 10,7 % hatten schon längere Lehrerfahrung.

Dem subjektiven *Erleben des Berufseinstiegs* widmete sich eine einführende grundlegende Fragestellung. 28,7 % der Lehramtsstudierenden erlebten den Berufseinstieg als ‚erwartungsgemäß spannend aber durchaus zu bewältigen‘. Für 24,1 % der Proband*innen war der Einstieg in den Beruf ‚eine große Herausforderung‘. Insgesamt 13,3 % der Befragten erlebten den Einstieg ‚schlichtweg als Überforderung‘ bzw. ‚schlimmer, als ich mir es ausmalen hätte können‘. Aber auch umgekehrt meinten 7,7 % der jungen

Lehrkräfte: Der Berufseinstieg „war für mich ein wunderschönes Erlebnis ohne unangenehme Überraschungen“.

Weitere sechs Items gingen dem *subjektiven Belastungsempfinden* der Masterstudierenden nach. Das ‚Gefühl nicht richtig abschalten zu können‘ ($MW = 3,56$) wird als besonders belastend beschrieben, gefolgt von der Belastung durch das Studium ($MW = 3,13$). ‚Zeitdruck‘ ($MW = 2,84$), ständige ‚Überforderung in Beruf und Studium‘ ($MW = 2,73$) und die ‚Verantwortung für andere‘ ($MW = 2,11$) liegen unter dem Skalenmittel. Das Studium selbst wird damit als belastender als der Berufseinstieg beschrieben ($MW = 2,46$).

Der aktuelle Gesundheitszustand war durch die Studierenden auf einer zehnteiligen Skala, mit 10 als denkbar bester Gesundheitszustand, anzugeben. Die linksschiefe Verteilung gibt den als durchschnittlich gut eingeschätzten Gesundheitszustand wieder, dies zeigt sich an einem hohen Mittelwert von 7,57. Dennoch ist eine kleine hochvulnerable Gruppe von 25 Masterstudierenden unterhalb des Skalenmittelpunkts von 5,5 zu identifizieren – ihnen soll im Zuge der Lehramtsausbildung besondere Beachtung geschenkt werden, um der Manifestation von Risikokonstellationen im Studium proaktiv begegnen zu können.

Die 108 Einzelitems wurden in der Folge zu inhaltlich sinnvollen Indizes zusammengefasst. Für die Zusammenstellung der Indizes wurde auf obig genannte Konstrukte (Skalen) zurückgegriffen. Die erhobenen Cronbachs Alpha Werte von 17 Indizes bestätigen die hohe Modellgüte. Lediglich zwei Skalen zeigen einen schlechten inneren Zusammenhalt, diese Werte können aber dennoch als akzeptabel gelten und für weitere Auswertungen verwendet werden (vgl. Rost, 2013, S. 178f. u. 229f.). Die vorliegenden mittleren Inter-Item-Korrelationen ($0,199 \leq MIC \leq 0,757$) liegen näherungsweise innerhalb der wünschenswerten Grenzen. Für die so aggregierten Indizes wurden die arithmetischen Mittel wieder auf einer Skala zwischen 1 und 5 errechnet.

Mit Blick auf die Gesamtstichprobe fällt auf: Die höchste Zustimmung erfährt der Index (11) *Erleben sozialer Unterstützung* ($MW = 4,22$). Die Lehramtsstudierenden zeichnen sich im Besonderen durch hohe (13) *Gewissenhaftigkeit* ($MW = 4,03$), hohes (8) *Perfektionsstreben* ($MW = 3,67$) und durch hohe (10) *Lebenszufriedenheit* ($MW = 3,64$) aus. Noch deutlich über dem Skalenmittel liegen ebenso (12) *Extraversion* ($MW = 3,61$) und (7) *Verausgabebereitschaft* ($MW = 3,34$). Allerdings soll auch auf die geringe (9) *Distanzierungsfähigkeit* hingewiesen werden ($MW = 2,30$).

Von zentralem Interesse war, ob sich Lehramtsstudierende, welche das Masterstudium mit der doppelten zeitlichen Belastung des Berufseinstiegs inklusive der Induktionsphase auf sich nehmen, von Vollzeitstudierenden unterscheiden. Die subjektive Belastung wurde in vier Skalen abgebildet. Berufseinstiegende Studierende zeigen in allen Indizes der Belastung signifikant höhere Scores als Vollzeitstudierende. Im Index (1) *psychische Erschöpfung* berechnet sich ein Cohens d von 0,360, bei (4) *allgemeine Anforderungen und Belastungen* ergibt sich ein Effekt von $d = 0,427$, bei (5) *negative Auswirkungen auf das Privatleben* zeigen sich noch größere Differenzen mit $d = 0,593$ und auch bei der (6) *Arbeitsüberforderung* kann von bedeutenden Effekten berichtet werden ($d = 0,401$). Im weiteren Persönlichkeitsprofil (Indizes 7–13) zeigen sich kei-

ne signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden ohne bzw. mit gleichzeitigem Berufseinstieg.

Um die Zusammenhänge zwischen der subjektiven Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen darzustellen, wurden alle Belastungsitems zu einem Generalfaktor ‚*Belastungsindex*‘ zusammengefasst ($\alpha = 0,945$). Zwischen dem Belastungsindex und den sieben Persönlichkeitsfaktoren ergeben sich teilweise bedeutende, signifikante Korrelationen. So korreliert die (7) *Verausgabebereitschaft* positiv mit dem *Belastungsindex* ($r = -,601$). Eine hohe Belastung geht also mit einer hohen Verausgabebereitschaft einher. Die Varianzaufklärung liegt bei rund 36,1%. Die (9) *Distanzierungsfähigkeit* steht mit der Belastung in einem reziproken Verhältnis ($r = -,557$), wie auch die (10) *Lebenszufriedenheit* und *Belastung* in einem verkehrt proportionalen Zusammenhang stehen ($r = -,665$). Das bedeutet, dass hohe Lebenszufriedenheit mit einer eher niedrigeren Belastung einhergeht (mit einer Varianzaufklärung von rund 39,1%).

1.2 Die qualitative Befragung

Das Hauptinteresse der leitfadengestützten Interviews mit induktiver Kategorienbildung in QCAmap nach Fenzl und Mayring (2017) galt herausfordernden, belastenden Aspekten und Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit dem Masterstudium und einem allfälligen Berufseinstieg. Die Interviewdauer betrug zwischen 30 und 90 Minuten, wobei insgesamt drei Interviewerinnen und drei Raterinnen im Einsatz waren. Die Kategorienbildung erfolgte mehrschrittig induktiv.

Die Gründe für bzw. gegen den gleichzeitigen Berufseinstieg im Masterstudium sind vielfältig. Für einen Berufseinstieg werden vor allem die (Vor-)Freude, endlich unterrichten zu dürfen, wirtschaftliche Notwendigkeiten, das Bedürfnis nach Unabhängigkeit, aber auch der Wunsch, nicht mehr ‚nur‘ studieren zu wollen, angeführt. Als Argumente gegen den Berufseinstieg werden die Optimierung der derzeitigen Arbeitssituation, die Minimaldauer des Studiums einhalten zu wollen, die Vorstellung nach dem Masterabschluss optimal in den Beruf einsteigen zu können, das bewusste Vermeiden der Mehrfachbelastung, aber auch die Sorge, den beruflichen und eigenen Anforderungen bei dieser Mehrfachbelastung nicht entsprechen zu können, genannt.

Gerade in der ersten Phase des Masterstudiums zeigen sich Ungewissheiten und Kognitionen. Fragen nach Herausforderungen und Belastungen ergeben sich. Genannt werden beispielsweise, ob die Bewerbung für eine Stelle an einer Schule erfolgreich sein wird, ob das Masterstudium bei gleichzeitigem Berufseinstieg zeitnah abgeschlossen werden kann, ob sich die vielen Fragen hierbei klären werden: „... *wie wird das dort sein, wie werden die Kollegen sein, wie werden die Kinder sein, was erwartet mich, wie werden die Eltern sein, was muss ich planen im Vorhinein, was muss ich vorbereiten, auf was muss ich achten, hab ich eine Klasse, hab ich keine Klasse, inwieweit (Lachen), was muss ich dort machen, also hunderttausend Fragen*“ (IP_18). Letztlich werden auch Ängste genannt, wie man sich entscheiden sollte, wenn tatsächlich noch ein Angebot für den Berufseinstieg auf einen zukäme – für das Studium, den Beruf oder für beides?

An Herausforderungen im Berufseinstieg nennen die Masterstudierenden die Einarbeitung in ein neues System, das Aneignen von viel Neuem und Unbekanntem, zeitraubende und auch belastende Gespräche mit Eltern, Gespräche mit schwierigen Schüler*innen wie auch über sie mit anderen Lehrkräften, eine Vielzahl von organisatorischen beruflichen Tätigkeiten, den Aufwand für Konferenzen und Koordinationsstunden, aber auch, dass für Familie, Freunde und die eigene Erholung zu wenig Zeit bleibt.

Bei der Frage nach aktuellen, individuell empfundenen Belastungen werden Vergesslichkeit, Unkonzentriertheit, mangelnde Schlafqualität, Müdigkeit und Kopfschmerzen angeführt – *„Dinge (...), die ich von mir gar nicht kenne“* (IP_10).

Als Ressourcen, über welche Studierende verfügen, um den Anforderungen von außen und an sich selbst zu entsprechen (Becker, 2006), geben diese ein unterstützendes soziales Umfeld, intrapersonale Ressourcen wie Selbstbewusstsein, Zielorientiertheit, Strukturiertheit sowie Wissen und Können zur Unterstützung der Handlungsfähigkeit und -sicherheit an.

Die Zusammenfassung der triangulativen Ergebnisse macht deutlich, dass (a) Ungewissheiten und Vorerfahrungen eine wesentliche Rolle in der Entscheidung für ein Masterstudium mit oder ohne Berufseinstieg spielen. Diese betreffen sowohl den schwer kalkulierbaren Aufwand für das Masterstudium und dessen Verlauf als auch eine prospektive Einschätzung der Belastungen im Berufseinstieg und den eigenen Anspruch hinsichtlich eines erfolgreichen Berufsstarts bzw. eines gelingenden Studiums. Ein wesentlicher Aspekt ist aber auch (b) die Lehrer*innenpersönlichkeit. Das Belastungsempfinden geht einher mit ihrer intrapersonellen Disposition und Copingstrategie sowie ihrer interpersonellen Ressourcen wie z. B. dem sozialen Netzwerk als Resilienzfaktor. Bemerkenswert ist, dass in den qualitativen Aussagen Bürokratie, laufende systemische Reformen und Veränderungen und ein häufig negativ erlebtes Berufsbild im Gegensatz zu spezifischen Lehrer*innenstudien (BMBWK, BMöLS, GÖD, 2000, S. 191; Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003, S. 41; Spenger, Katschnig, Schrittmesser & Wistermayer, 2019, S. 49) keine Rolle spielen. Es ist anzunehmen, dass diese Faktoren mit längerer Berufserfahrung relevant werden.

2. Nutzung der Erkenntnisse für hochschuldidaktische Interventionen in der Lehramtsausbildung

Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse liegt der Schluss nahe, sich zukünftig im Kontext hochschuldidaktischer Überlegungen intensiver mit der zentralen Bedeutung von Reflexion(sprozessen) auseinanderzusetzen. Denn „Einigkeit scheint [unter den Professionsforscher*innen] derzeit darüber zu bestehen, dass die professionelle Lehrperson in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben, die sie im täglichen Berufsleben zu bewältigen hat, ihre eigenen Handlungen konsequent reflektieren sollte, um sich beruflich weiterentwickeln und sich den praktischen Anforderungen anpassen zu können“ (Wyss, 2008, S. 1).

Neben dem Reflektieren der eigenen Handlungen im schulischen Kontext – z. B. in Form der „reflection-in-action“ oder auch der „reflection-on-action“ (Schön, 1983,

zit. nach Hilzensauer, 2008, S. 4) – gilt es auch, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit anzustoßen, „die Reflexion nach innen zu erweitern, auf das Selbst und das eigene Erleben in konkreten Interaktionssituationen“ (Albert, 2016, S. 36), aber auch und andererseits als selbsthinterfragenden Prozess, in dem die eigenen Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen aber auch Persönlichkeitsmerkmale ergründet werden. Von dieser Studie lässt sich auch ableiten, dass die durch die schulische und studienbezogene Arbeit erwachsenen Belastungen, deren Ursachen und Folgen einer Reflexion zu unterziehen wären.

Der Lehrberuf wird als sehr belastend beschrieben (Kramis-Aebischer, 1995; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2005) und geht mit einer hohen psychischen Beanspruchung einher (Hasselhorn, 2009; Lehr, 2011; Schönwälder, Berndt & Ströver, 2003), die sich bei zwanzig bis dreißig Prozent der Lehrpersonen in Form psychosomatischer und psychologischer Beanspruchungssymptomatik äußert (Bauer et al., 2006). Es gilt daher die Gefahr eines beruflichen Burn-outs zu verringern. Selbstreflexion kann dazu beitragen, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten – und damit die Hauptursache für berufliches Burn-out – zu reduzieren.“ (Wyss, 2008, S. 9)

In diesem Aspekt liegt der Anknüpfungspunkt zu den vorliegenden Untersuchungsergebnissen. Die Daten belegen das Vorhandensein einer vulnerablen Gruppe.

Im Bewusstsein, dass Hochschullehrende keine Therapeutinnen bzw. Therapeuten sind und es auch nicht Aufgabe der Lehrer*innenbildung ist, Therapien anzubieten, lassen sich dennoch Konzepte entwickeln, die dem Aspekt Rechnung tragen, Studierende zur Selbstreflexion im Sinne einer Aufrechterhaltung der Gesundheit anzuregen. Wie dies umgesetzt werden kann, soll beispielhaft Inhalt des nachfolgenden Abschnittes sein.

Es bietet sich an, sich dieser Thematik über die Forschungsbefunde von Schaarschmidt und Fischer (vgl. Schaarschmidt & Fischer 1997; 2001; 2003; 2006; 2008) zu nähern und auch ihr Testinstrument AVEM („Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“) miteinzubeziehen und so die Reflexion anzustoßen.

Der AVEM-Fragebogen erfasst mittels elf Dimensionen Arbeits- und Berufsanforderungen sowie Möglichkeiten der Bewältigung dieser und erlaubt „den Rückschluss sowohl auf gesundheitsförderliche als auch gesundheitsgefährdende Beanspruchungsverhältnisse“ (Schaarschmidt, 2006, S. 59). Jede dieser Kategorien umfasst dabei sechs Fragen, welche auf einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ zu beantworten sind. Des Weiteren erlaubt das Verfahren „die Unterscheidung nach vier (clusteranalytisch bestimmten) Mustern“ (ebd.). Jede Testperson kann mittels Diskriminanzanalyse einem der vier Mustertypen (Gesundheit, Schonung, Anstrengung und Burnout), für den sich die größte Profilübereinstimmung ergibt, zugeordnet werden.

Umgesetzt werden diese Überlegungen erstmals im Sommersemester 2022 im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Studierenden des sechsten Semesters. Geplant ist, dass die Studierenden diesen Fragebogen ausfüllen, sich mit diversen Lehrer*innengesundheitsstudien auseinandersetzen, Ergebnisse von Lehrer*innenbefragungen mittels AVEM zusammenfassen, die grundlegenden Kenntnisse über die vier Mustertypen

erwerben und erfassen, welche Auswirkungen je nach Mustertyp auf die Gesundheit resultieren. Da das Curriculum für diese Lehrveranstaltung den Erwerb von Methodenkompetenz verlangt, geben die Studierenden die eigenen Daten in SPSS ein, die zu einem gemeinsamen Datenfile zusammengeführt werden. In angeleiteten Arbeitsschritten berechnen die Studierenden die elf Faktoren und erstellen eine deskriptive Analyse. Sie stellen ihre persönlichen Mittelwerte jenen der Gruppe gegenüber und interpretieren das Ergebnis. Nach Berechnung der Mustertypen gibt es in der nachfolgenden Reflexionsphase Gelegenheit, sich mit dem eigenen Muster auseinanderzusetzen. Ein Austausch mit den Kommiliton*innen wird ermöglicht, ist aber freiwillig. Eine nachfolgende Aufgabe besteht darin, sich zu überlegen und schriftlich festzuhalten, welche Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen und welche Vorsätze gefasst werden. Die Reflexionsaufgaben werden von der Veranstaltungsleitung nicht gelesen, da im Vordergrund eine offene und tiefgreifende Auseinandersetzung steht. Das Ausfüllen eines Fragebogens am Ende der Lehrveranstaltung zur Evaluierung des Nutzens dieser Auseinandersetzung mit dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Belastungserleben soll Rückschlüsse für weiterführende Überlegungen, wie die Reflexion berufsrelevanter, persönlichkeitsbildender Inhalte angestoßen werden kann, liefern.

3. Nutzung der Erkenntnisse für eine Optimierung der Induktionsphase

Die Untersuchung zeigt, dass sich für Masterstudierende mit gleichzeitigem Berufseinstieg und damit verbundener Induktionsphase vielfältige persönliche und berufliche Herausforderungen ergeben. Die befragten Primarstufenlehrpersonen (14 mit voller Lehrverpflichtung) berichten in den Interviews von bis an die Belastbarkeitsgrenze gehenden beruflichen Schwierigkeiten vor allem in den Bereichen des Zeitmanagements und der Organisation des Schulalltags. Zudem zeigt sich bei der Mehrheit der Befragten zum Befragungszeitpunkt – etwa drei Monate nach dem Dienstantritt – auch eine Unzufriedenheit der Person mit sich selbst, die bis in die private Ebene hinein wirkt. Betroffen sind die Familie, Partnerschaft und der Freundeskreis.

Gleichzeitig ist ein Ergebnis der Studie, dass es vor allem die unterstützenden sozialen Systeme sind, die den empfundenen Belastungen entgegenwirken und das berufliche und private Wohlbefinden stärken. Hier setzt das Mentoring an, das im Rahmen der verpflichtenden Induktionsphase (BGBI. 211/2013) 2019 implementiert wurde. Allerdings lässt sich aus den Auswertungen der Interviews folgender Optimierungsbedarf ableiten.

3.1 Sicherstellung der personalen Ressourcen für das Mentoring

Die Befragten schreiben einer begleitenden Einführung in den Schulalltag durch erfahrene Lehrpersonen und einem Wissens- und Erfahrungsaustausch in dieser Phase der Selbsterprobung und -verwirklichung einen hohen Wert zu (Dreer, 2016). Die Betreuung scheint jedoch nicht sichergestellt. Eine befragte Person äußert: „*Ich habe dies-*

bezüglich schon sehr oft mit meiner Direktorin gesprochen, in dem Bezirk, wo ich arbeite, gibt es keine Mentoren. Es gibt entweder zu wenige oder keine.“ (IP_11; auch IP_32).

3.2 Klärung der rechtlichen Lage

Zum Befragungszeitpunkt besteht Unsicherheit darüber, für welche Gruppe der Berufseinsteigenden in dieser Übergangsphase zur PädagogInnenbildung NEU eine qualifizierte Begleitung überhaupt verpflichtend vorgesehen ist. Die Aussagen von Schulleitungen und den Verantwortlichen in der Bildungsregion sind kontrovers (IP_29) und Unsicherheit entsteht: „(...) *das Organisatorische war das Problem*“ (IP_30; IP_28; IP_32) (vgl. auch Prenzel et al., 2021).

3.3 Erhöhung der Betreuungszeiten

Neben den knappen personalen Ressourcen wird Zeitknappheit empfunden. Die Interviewten geben Betreuungszeiten von null bis 120 Minuten in einer Regelmäßigkeit von „nie“, „bisher einmal“ bis „bisher einmal, aber monatlich geplant“ an. Die Gespräche sind meist terminisiert. Wird das Mentoring allerdings von einer Person an der Schule übernommen, so handelt es sich überwiegend um beiläufige Gespräche.

3.4 Frühzeitiger Start des Mentorats und Gewährleistung einer tatsächlichen Unterstützung

„Ich kann nur sagen, dass es sinnvoll wäre, eine Mentorin vor Schulbeginn zu haben und dass die Mentorin nicht eine Person aus der Schule ist, weil wir hatten ein Problem (...) mit der Direktorin. Dann wäre es gut, wenn man das mit wem bespricht, der außerhalb der Schule ist. (...) grundsätzlich finde ich das System Mentoring gut, aber so wie es jetzt ist, noch nicht sehr gut.“ (IP_11; auch IP_33 u. a.) Die Frage, ob die Mentorin beziehungsweise der Mentor und die zu betreuende Lehrperson an der gleichen Schule unterrichten sollten, ist gesetzlich nicht näher ausgeführt (§ 39a(3) VBG). Hier eröffnet sich ein Handlungsspielraum. Einerseits sichert das Mentoring an derselben Schule die Kenntnis über die vorliegenden Bedingungen und unterstützt eine an die Situation angepasste Begleitung, andererseits können Probleme wie das oben beschriebene auftreten.

3.5 Vertrauensvolle Beziehung

„(...) ich hab Gott sei Dank eine Mentorin erwischt, die (...) wirklich eine Ansprechpartnerin ist.“ (IP_2; auch IP_34) Die Qualität der Betreuung steht ganz wesentlich in Zusammenhang mit einer vertrauensbasierten Beziehung zwischen den Beteiligten. Diese

wird erschwert durch die Betreuungs- und Bewertungsambivalenz. Eine Befragte äußert ihr Empfinden zur Begleitung so: „*Gar nicht entlastend, (...) dieses Beobachtet-Werden*“ (IP_2) (vgl. auch Prenzel et al., 2021).

3.6 Qualifizierte Mentor*innen

„*Und sie kennt sich noch nicht aus, sie hat keine Ahnung von einer Begutachtung, wie man das schreibt, was da alles evaluiert wird.*“ (IP_25) Eine hochwertige Betreuung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger setzt gut ausgebildete und informierte Mentor*innen voraus. Das Rollenbild muss klar (§ 39a(3)) und das Handeln-Können gesichert sein. In § 39a(1) und (4) VBG sind die Voraussetzungen für eine Berufung zur Mentorin bzw. zum Mentor definiert. Derzeit übernehmen oft engagierte Kolleg*innen diese wichtige Rolle (IP_11). Ihr Beitrag wird als hilfreich und entlastend empfunden und kann das fehlende oder unzureichende Mentoring mehr oder weniger kompensieren (IP_28), aber nicht ersetzen. Professionelles Mentoring, „*das ist wirklich sehr, sehr schön*“ (IP_18), denn „*da kümmert sich wer um mich. Das ist eigentlich ein schönes Gefühl, wenn man das so im Hinterkopf hat.*“ (IP_32)

Zusammengefasst lassen sich aus den Ergebnissen der Studie folgende Vorschläge zur Optimierung der Berufseinstiegsphase ableiten: Die berufliche und hier vor allem die zeitliche Belastung der Berufseinstiegenden ist hoch und eine professionelle Begleitung durch eine qualifizierte Lehrperson erwünscht. Die Betreuung muss im Sinne einer besseren Orientierung und Belastungsreduktion transparent organisiert und jedenfalls gesichert sein. Um den Einstieg in die Induktionsphase zu optimieren, muss das Mentoring frühzeitig – idealerweise noch vor dem Schulstart – erfolgen.

Die Berufseinstiegenden geben an, trotz des empfundenen Zeitdrucks mehr Zeit für begleitende Gespräche und Hospitationen einbringen zu wollen, um das professionelle pädagogische Handeln ihrer Betreuerinnen und Betreuer beobachten und in regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit ihnen treten zu können, wobei der Austausch im Sinne eines optimierten Zeitmanagements klar zu reglementieren sei. Gleichzeitig wird das Gefühl einer Abhängigkeit geäußert, die wenig vertrauensbildend wirkt. Hier wird vor allem die Bewertung durch die Mentor*innen als zusätzliche Belastung empfunden. Sie erhöht den Druck auf die Berufseinsteiger*innen.

4. Transfer der Erkenntnisse hinsichtlich Fort- und Weiterbildung

Das teilweise hohe Belastungsempfinden der Lehrpersonen macht die Notwendigkeit der Entwicklung einer hohen Resilienzfähigkeit – der individuellen Widerstandsfähigkeit und Belastbarkeit – deutlich. Neben dem grundlegenden Beitrag der Ausbildung und der Integration eines qualitätvollen Mentorings in das Noviziat können adäquate Fortbildungsveranstaltungen ebenso wie entsprechende Weiterbildungsangebote die Professionalisierung hinsichtlich eines salutogenen Lehrer*innenhandelns unterstützen. Reflexionsfähigkeit und Selbstreflexibilität (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011,

S. 44) können im Zusammenhang mit Resilienz als Ressource und Copingstrategie genannt werden. Dementsprechend finden diese Themenbereiche in Fort- und Weiterbildungsangeboten bereits Eingang.

Hinter Titeln wie u.a. „Gesundheit in Balance – Resilienz, Stress positiv bewältigen“, „Ein starkes Trio: Lachen, Humor und Gesundheit – Lache und das Leben lacht zurück!“ oder „Wer innehält, bekommt von innen Halt / Stopp dem Stress und mehr Mitgefühl bitte!“ und „Psychosoziale Gesundheit – achtsam und stark durch das Leben“ stehen Angebote, die auf die Stärkung der persönlichen Resilienzstrategien, die Verfügbarkeit von Selbstmanagementtechniken und die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit (KPH, 2020, S. 7) abzielen und durch Coaching- und Supervisionsangebote ergänzt werden.

5. Vom inhaltlichen Transfer zur nachhaltigen Transformation

Die Überlegungen, den Persönlichkeitsbildungsansatz in die Lehrer*innenausbildung zu implementieren und in den Fort- und Weiterbildungsangeboten zu verdichten, folgen u. a. den Ergebnissen der COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts (2007, S. 106), deren Kompetenzmodell Professionswissen (knowledge), Haltung, professionelle Überzeugung (beliefs) und psychologische Funktionsweisen, Selbstregulation (psychological functioning) wie Distanzierungsfähigkeit und Copingstrategien (MPI, 2007, S. 107) als wesentliche Parameter des Lehrer*innen-Handels determiniert. Das daraus entwickelte „eigenschaftstheoretische Persönlichkeitskonzept“ widmet sich „relativ stabilen Mustern von Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006 nach Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020, S. 141). Dementsprechend empfehlen Mayr et al. eine Orientierung der Ausbildungsangebote an den Aktionsfeldern Persönlichkeitsentwicklung, Selbstregulation, Pädagogisches Handeln und Laufbahnwahl. Aufgrund der Integration in (verpflichtende) Ausbildungsinhalte wird für die Studierenden eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit unumgänglich. Damit diese kritische Reflexion ihren Transfer in einer Persönlichkeitsstabilisierung oder sogar in einer Persönlichkeitstransformation findet, kann mit Coaching und persönlichen Beratungen u. a. auch zur Berufswahl unterstützt werden (Mayr et al., 2020, S. 143). In diesem Zusammenhang bietet es sich an, neben den verpflichtenden Ausbildungscurricula Synergien mit zusätzlich vorhandenen, hochschulinternen Angeboten und Expertinnen bzw. Experten für die Studierenden niederschwellig nutzbar zu machen.

Im Lichte der Erkenntnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie, wonach das Belastungsempfinden von Lehrkräften im weiteren Berufsleben progressiv zunimmt (Schaarschmidt, 2005, S. 142), und der Studie zur Gesundheit und dem Gesundheitsempfinden von Lehrpersonen in Österreich (Hofmann et al., 2012), die u. a. eine mit dem Dienstalter steigende Erschöpfung (S. 35) und einen sich verschlechternden gesundheitlichen Zustand der Lehrkräfte (S. 20) konstatiert und die zeigt, dass die Distanzierungsfähigkeit im Vergleich zum Dienstanfang abnimmt (S. 38), scheint es nach den Erkenntnis-

sen um die Belastungssituation am Berufseinstieg höchst notwendig, Maßnahmen, die einen nachhaltigen Transformationsprozess einleiten, zu setzen.

Wieweit das reiche Repertoire an Fort- und Weiterbildungsinhalten, das intensiv auf Achtsamkeit und psychosoziale Gesundheit, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit abzielt, eine nachhaltige Veränderung bei Lehrkräften bewirken kann, ist zu diskutieren. Augenmerke sollten auf die positive Gestaltung und das positive Erleben des Berufseinstiegs gerichtet werden. Das beginnt in der Ausbildung bei der Entwicklung stabiler Persönlichkeiten, einer Klarheit und Sicherheit in der Berufswahl und setzt sich fort in einem passgenauen und an den Expertisen der Neueinsteigenden orientierten Ressourceneinsatz. Es manifestiert sich in der Fokussierung auf den von einem qualitätsvollen Mentorat begleiteten und in einem strukturierten Onboarding-Prozess ablaufenden Berufseinstieg. Es ermöglicht zeitliche und inhaltliche Autonomie in der Weiterbildungswahl und eröffnet dazu Ressourcen. Ein salutogenes Führen (Schaarschmidt, 2005 zit. nach Hundeloh, 2014, S. 41) durch die Schulleitung ergänzt die Resilienz fördernden Maßnahmen.

Bildet das Zitat von Hermann Hesse (1941) „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft, zu leben“ auch keine Evidenzen ab, kann es doch als Leitgedanke übernommen werden und so zur Grundlage einer nachhaltig wirkenden, positiven Transformation des Lehrerseins führen.

Literatur

- Albert, S. (2016). Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung* 5 (2016) 4, 35–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25693>
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 3, 199–204.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- BGBI. 211/2013. *Republik Österreich. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*.
- BMBWK, BMöLS, GÖD (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/lehrerin2000.html> [03.06.2022].
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. (P. Eisewicht, R. Hitzler & N. Burzan, Hrsg.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Dreer, B. (2016). Psychologische Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 284–301.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37, 333–340 Verfügbar unter: <https://www.qcamap.org/ui/de/home>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2011): *Resilienz*. UTB: Stuttgart.
- Hasselhorn, H. M. (2009). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Lehrern im Vergleich mit anderen Berufsgruppen. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer-Gesund-*

- heit: *Anregungen für die Praxis* (S. 73–82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, H. (1941). *Stufen*. Verfügbar unter: <https://hhesse.de/gedichte/stufen/> [26.10.2021].
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 2008, Jg. 5, 2, Schwerpunkt „Reflexives Lernen“, (Th. Häcker, W. Hilzensauer & G. Reinmann, Hrsg.). Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [03.09.2021].
- Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010*. Ludwig Boltzmann Gesellschaft: Wien. Verfügbar unter: http://lbihpr-pub.lbg.ac.at/publ/EA-PDF12_0541.pdf [26.10.2021].
- Hundeloh, H. (2014). Salutogenes Leitungshandeln. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 40–45.
- KPH Wien/Krems (2020). *HLG Coaching und Resilienz*. SKZ 740 159.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Bedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 72–87). Weinheim & Basel: Beltz.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2007). *Research Report 2005–2006*. Berlin.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). *Persönlichkeitseinsatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/344885587_Persönlichkeitsansatz_in_der_Lehrerinnen-_und_Lehrerbildung [26.10.2021].
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ) Fb 1058. *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin*. Dortmund, Berlin & Dresden: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: SwetsTest.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2006). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM): Manual*. Harcourt Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (3. überarb. und erw. Aufl.). London: Pearson.
- Schneider, A. (2014). Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung*. (S. 15–30). Wiesbaden: Springer.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht, Fb 989*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW. Verfügbar unter: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Schriftenreihe/Forschungsberichte/2003/Fb989.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [02.09.2019].
- Spenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure – Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie*. PH NÖ und Universität Wien. Verfügbar unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf [03.02.2022].
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 2008, Jg. 5, 2, 1–15. Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82> [03.09.2021].

Anne Frey und Silvia Pichler

INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg in die Tätigkeit als Lehrperson gilt als besonders sensible Phase und damit als sehr bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU wurde in Österreich vor diesem Hintergrund eine weitere Akademisierung der Lehrer*innenbildung angestrebt und ein dreiphasiges Modell etabliert. Eine wesentliche Neuerung ist die begleitete zweite Phase, die Berufseinstiegsphase, die als einjährige Induktion konzipiert ist und seit dem Schuljahr 2019/20 umgesetzt wird. Spezifische Fortbildungen und ein Mentoring sind die Hauptsäulen der Induktion. Der Beitrag beschreibt umfangreiche Begleitforschungen aus dem Bundesland Vorarlberg (Projekt INDUK). Rekurrierend auf die für den Berufseinstieg relevanten Entwicklungsaufgaben zeigen sich in einer auf Fragebogen basierten quantitativen Erhebung bei den beginnenden Lehrpersonen in Bezug auf das Kompetenzerleben eine Steigerung und in Bezug auf das Belastungserleben keine Veränderungen im ersten Dienstjahr. Das Mentoring wird von den Berufseinsteiger*innen und den Mentor*innen gleichermaßen als wichtig eingeschätzt und auf verschiedenen – den Entwicklungsaufgaben entsprechenden – Lernebenen dialogisch durchgeführt. Die Ergebnisse sprechen für einen wertvollen Beitrag der Induktion zur Professionalisierung beginnender Lehrpersonen und damit zur Qualität der Lehrer*innenbildung in Österreich. *Schlüsselwörter:* Induktion, PädagogInnenbildung NEU, Berufseinstieg, Mentoring, Entwicklungsaufgaben

INDUK – Accompanying research on the career entry phase (induction) in Austrian teacher education in the federal state of Vorarlberg

Summary

There is consensus that teachers' career entry is a particularly sensitive phase and thus significant for professionalization. With the goal of advancing the academization of Austrian teacher training, a three-phase model was established based on the reform driving expertise PädagogInnenbildung NEU. Core element is the supervised second phase of teacher training implemented as a one-year induction, which was introduced in 2019/20. Specific training and mentoring are seen as mainstays of induction. The article is based on extensive accompanying research carried out in the Austrian federal state Vorarlberg (project INDUK). With reference to developmental tasks relevant for career entry, increasing experience of competence and no change in stress perception during early career teachers' first year can be shown. Mentoring is rated as important both by the new teachers and their mentors and is carried out in a dialogical manner in correspondence with the identified developmental tasks. The results indicate a meaningful contribution of the reformed induction phase to the professionalization of beginning teachers and thus to the quality of teacher education in Austria.

Keywords: Induction, PädagogInnenbildung NEU, career entry, mentoring

1. Einleitung und Ausgangspunkt

Der Berufseinstieg in die Tätigkeit als Lehrer*in bietet immer wieder Anlass für Diskussionen sowohl in Wissenschaft und Forschung als auch in Gesellschaft und Bildungspolitik. Die Lehrer*innenbildung sieht sich dabei allzu häufig mit dem Vorwurf von zu wenig Praxisnähe und zu starker fachlicher und theoretischer Ausrichtung der Ausbildung und dem dann entstehenden Praxisschock beim Eintritt in den Beruf konfrontiert. Mindestens zwei Argumente sind hier anzuführen: Die Bedeutsamkeit theoretischen Wissens und die „Unvermeidbarkeit“ eines Übergangs vom Studium in den Beruf. Ad 1: Zahlreiche Untersuchungen namhafter Wissenschaftler*innen betonen die Wichtigkeit des theoretischen Wissens und der evidenzbasierten Lehramtsausbildung an Universität und Pädagogischer Hochschule (Hascher, 2014; König, 2014; Terhart, 2000, 2011). Das fachliche, das fachdidaktische sowie das pädagogisch-psychologische Wissen (um auf die klassische Einteilung von Shulmann (1986) zu rekurrieren) sind wesentliche Facetten professioneller Lehrer*innenkompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011; Schnider, Fischer, Mettinger & Spiel, 2012; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Gerade vor dem Hintergrund einer gewachsenen Heterogenität und dem Anspruch einer inklusiven Ausrichtung des Bildungssystems zeigt sich – neben der sozialen Unterstützung – das Wissen darüber, was in herausfordernden pädagogischen Situationen zu tun ist, als wichtiger Entlastungsfaktor für Lehrpersonen (Oetjen, Martschinke, Elting, Baumann & Wissenbach 2021). Ad 2: Der Lehrer*innenberuf ist so komplex, dass er in seiner Gesamtheit auch in einer noch so guten Ausbildung nicht so erlernt und beherrscht werden kann, dass der Einstieg in die Berufstätigkeit vollkommen reibungslos und ohne die für diese Phase spezifischen Herausforderungen von statten gehen kann. Vielmehr ist die Professionalisierung eine ständige Aufgabe für Lehrpersonen und ist als ein Kontinuum vom ersten Tag des Studiums bis zum letzten Tag der Berufstätigkeit zu begreifen (Braunsteiner & Schnider, 2020). Diesen Erkenntnissen trägt die Akademisierung der Lehrer*innenbildung in Österreich Rechnung, die unter dem Stichwort PädagogInnenbildung NEU ein umfassendes Reformpaket beinhaltet. Hierbei wurde zum einen die Ausbildung verändert,¹ die ein vierjähriges Bachelorstudium für das Lehramt vorsieht und einen konsekutiven einjährigen (Primarstufe) bzw. zweijährigen (Sekundarstufe) Master (Schnider et al., 2011). Die im Studium fest integrierten Praxisphasen unterstreichen den Anspruch einer gleichsam theorie- wie praxisorientierten Ausbildung der angehenden Lehrpersonen. Über Studienaufbau und Studiendauer hinaus wurde aber auch der Berufseinstieg neu geregelt, bei dem nun erstmalig eine einjährige Induktion vorgesehen ist, um den direkten Übergang von der Ausbildung in den vollständig eigenverantwortlich zu gestaltenden Beruf als Lehrperson mit verschiedenen Maßnahmen zu begleiten (Dammerer, 2022; Holzinger, Kopp-Sixt, da Rocha & Völkl, 2015; Schnider et al., 2011). Dabei stellen berufseingangsspezifische Fortbildungen sowie ein Mentoring, also die Unterstützung des Berufseinsteigers/der Berufseinsteigerin durch eine schon mindestens fünf Jahre tätige Lehrperson, die zwei großen Säulen der Induktion dar. Der Artikel befasst sich mit dem Belastungs-

1 Einen Überblick über die Geschichte der Lehrer*innenbildung in Österreich liefern Hofmann, Hagenauer und Martinek (2020).

und Kompetenzerleben während dieser Phase sowie mit der Qualität der Begleitmaßnahmen (Mentoring und Fortbildungen) und stellt Ergebnisse aus den Forschungen in Vorarlberg unter Berücksichtigung der Mentor*innen- und der Berufseinsteiger*innenperspektive dar.

2. Spezifische Anforderungen im Berufseinstieg

„Die Phase des Berufseinstiegs umfasst die Zeit der ersten beruflichen Tätigkeit im Schulfeld, die im Rahmen einer Anstellung erfolgt und eigenverantwortlich ausgeübt wird.“, wie Keller-Schneider (2020a, S. 65) es umschreibt. Die schweizerische Wissenschaftlerin führt weiter aus, dass in Praxisphasen zwar das eigenverantwortliche Unterrichten in mehr oder weniger starkem Ausmaß geübt wird, dass die „eigenverantwortliche Berufstätigkeit“ aber wesentlich umfassender ist und Aufgaben über das Unterrichten hinaus bereithält (ebd.). Die erste Anstellung nach Abschluss der Ausbildung² markiert den *Beginn* des Berufseinstiegs, und dessen *Ende* kann nur subjektiv empfunden werden als „wahrgenommene[s] Ankommen im Beruf“ (ebd.). Nach ihren ausführlichen Forschungen lassen sich die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg theoretisch begründbar und empirisch belegt vier Bereichen zuordnen: der „Identitätsstiftenden Rollenfindung“, der „Adressatenorientierten Vermittlung“, der „Anerkennenden Klassenführung“ und der „Mitgestaltenden Kooperation“ (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a, b). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die spezifischen Aufgaben.

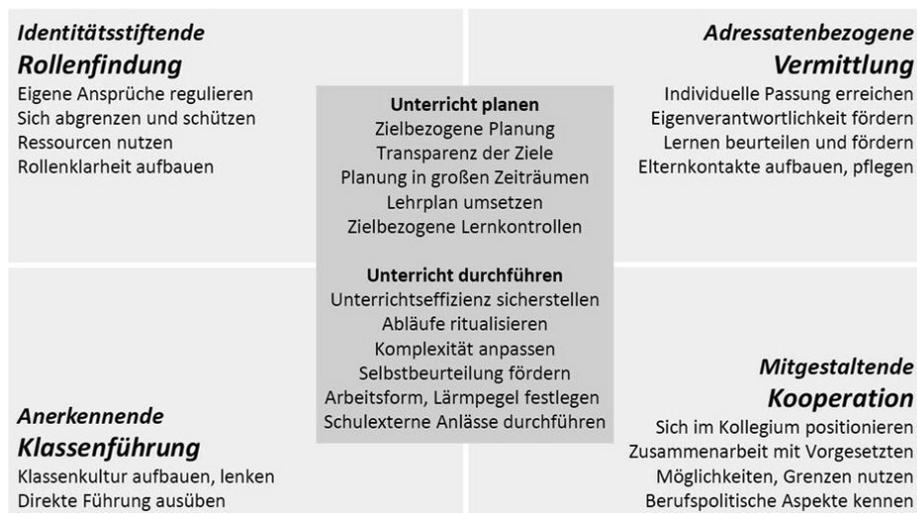


Abbildung 1: Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen nach Keller-Schneider (2020a, S. 251, 2020b, S. 66)

2 Die zurzeit in einigen Bundesländern Österreichs aufgrund des Lehrer*innenmangels geltende Praxis der Anstellung von Bachelorstudierenden vor ihrem Abschluss wird in weiteren Abschnitten des Beitrags noch einmal aufgegriffen.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hängt dabei von Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen ab (Keller-Schneider, 2009; 2020a, b), also der subjektiven Einschätzung, ob eine Aufgabe als bewältigbar anzusehen ist, womit sich Keller-Schneider zum einen auf das Kompetenzmodell der Lehrer*innenbildung (Baumert & Kunter, 2006, 2011) und zum anderen auf das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) beruft. „Professionalisierung erfolgt über eine aktive Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen“ (Keller-Schneider, 2020b, S. 66). Aufgrund der Komplexität der Aufgaben wird der Berufseinstieg in den Lehrer*innenberuf auch als besonders sensible Phase bezeichnet, da die Bewältigung der Aufgaben nur mit der Aktivierung von persönlichen und sozialen Ressourcen, dem Rekurs auf Theorie- und Handlungswissen und die Regulation eigener Ansprüche erfolgen kann – was wiederum prägend für die weitere berufliche Entwicklung ist (Baer et al., 2011; Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014, 2020; Terhart, 2000). Kompetenzentwicklung und Belastungserleben im ersten Dienstjahr sind daher wichtige Marker für das Gelingen des Berufseinstiegs, was sich in „Progression von Kompetenz und [...] Stabilisierung von Identität“ (Hericks, 2006, S. 62) zeigt.

3. Umsetzung der Induktion in Vorarlberg

3.1 Angebote für die Berufseinsteiger*innen und Aufgaben der Mentor*innen

Die Phase des Berufseinstiegs nimmt als Übergangsphase zwischen Studium und Berufstätigkeit eine besondere Stellung ein und ist für speziell generierte Begleitmaßnahmen geradezu prädestiniert. Diese bestehen aus Fortbildungsangeboten und einem Mentoring. In Österreich ist diese Phase aktuell auf ein Jahr ausgelegt und wird als Induktion bezeichnet. Fast die Hälfte der Berufseinsteiger*innen (40,7 %) absolviert parallel das Masterstudium (Prenzel et al., 2021), wobei dieser Personenkreis in der Regel eine verminderte Lehrverpflichtung hat. In einem vom Bund vorgegebenen Rahmen wurde die Induktion in den Bundesländern regional adaptiert und umgesetzt. Am Beispiel Vorarlbergs soll dies im Folgenden dargelegt werden. Die Fortbildungen bestehen aus einem breiten Angebot klassischer Themen, die gerade im Berufseinstieg als besonders herausfordernd wahrgenommen werden, wie Schulrecht, Elternarbeit, Konfliktmanagement und Klassenführung. Insgesamt müssen aus einem spezifischen speziell für Berufseinsteiger*innen entwickelten Angebot 24 Unterrichtseinheiten absolviert werden, wobei nach einer Aufteilung in Wahl- und Pflichtbereiche im ersten und zweiten Jahr der Umsetzung, die Veranstaltungen nun seit dem dritten Jahr (2021/22) in Gänze frei gewählt werden können, da es insbesondere bei den sich gleichzeitig im Master befindenden Berufseinsteiger*innen zu inhaltlichen Überlappungen kam. Die Konzeption der Fortbildungen erfolgte unter Berücksichtigung der Wirkungsforschungen (Lipowsky, 2014) und bietet beispielsweise mehrteilige Formate, die Praxisaufträge und deren gemeinsame Reflexion in der Fortbildung ermöglichen (Pichler & Frey, 2021). Das Mentoring (als zweite Säule der Induktion) wird von Lehrpersonen übernommen, die

mindestens fünf Jahre im Dienst sind. Es gibt hier keine genauen Vorgaben in Bezug auf Anzahl oder Länge von Gesprächen, die mit den Mentees durchzuführen sind, oder in Bezug auf die Anzahl gegenseitiger Hospitationen, aber es liegt eine vom Gesetzgeber formulierte Profil- und Aufgabenbeschreibung für die Mentor*innen vor. Danach sollen die Mentor*innen die Mentees bei der Planung und Gestaltung von Unterricht beraten, die Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung analysieren und reflektieren sowie die berufliche Entwicklung anleiten und unterstützen (VBG §39a). Konkreter sind die Aufgaben in zwei wesentlichen Dokumenten gefasst: Die Mentor*innen haben die Entwicklung ihrer Mentees in einem *Entwicklungsprofil* zu dokumentieren und am Ende der einjährigen Begleitung ist ein *Gutachten* zu erstellen, auf dessen Grundlage abschließend von der Schulleitung ein *Bericht*³ angefertigt wird, der über Erfolg und Weiterverwendung des/der Mentee entscheidet. Damit sind die Mentor*innen zugleich beratend und bewertend tätig, eine Doppelrolle, die im Bildungssystem aber keine Seltenheit hat. Zeilinger und Dammerer (2022) betonen in diesem Zusammenhang, dass das Gutachten „kein bloßes Bewertungs-, sondern unverzichtbares Arbeitsinstrument im Mentoring-Prozess“ (ebd., S. 235) darstellt, da es wesentliche Lehrer*innenkompetenzen beinhaltet, diese operationalisiert und damit sowohl für die Mentees als auch für die Mentor*innen einen konkreten Erwartungshorizont aufzeigt. Dies macht die Begleitung einfacher und die Bewertung transparenter. Wie schon an anderer Stelle ausgeführt (Frey & Pichler, 2020; 2022), lassen sich zwischen den im Entwicklungsprofil bzw. Gutachten genannten Beobachtungsfeldern und den Entwicklungsaufgaben von Keller-Schneider (2020b) Bezüge herstellen. Die „Vermittlung des Lernstoffs“ entspricht annähernd der bei Keller-Schneider genannten „adressatenbezogenen Vermittlung“ und das „erzieherische Wirken“ der „anererkennenden Klassenführung“. Die „Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten“ korrespondiert mit der „mitgestaltenden Kooperation“. Ein extra ausgewiesenes Beobachtungsfeld zur „Identitätsstiftenden Rollenfindung“ beinhalten Entwicklungsprofil und Gutachten nicht, obwohl sich auch diese Aufgabe als eine wichtige erwiesen hat und die Berufseinsteiger*innen hier ähnlich wie in den anderen Bereichen viel an Entwicklungsarbeit leisten (Frey & Pichler, 2020, 2022; Keller-Schneider, 2020a, b) und die Mentoringgespräche – wie eigene Untersuchungen zeigen – sich vielfach auf Aspekte der Rollenfindung beziehen (vgl. Frey & Pichler, 2022 sowie Ergebnis- und Diskussionsteil dieses Beitrags).

3.2 Angebote für Mentor*innen

Um die Mentees in ihrem Entwicklungsprozess professionell zu unterstützen, braucht es kompetente Mentor*innen (Dammerer, 2021), die wiederum ihre eigenen professions- und aufgabenspezifischen Entwicklungsfelder haben (Keller-Schneider, 2022).

Der Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten (30 ECTS)“ der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg strebt einen breitangelegten Kompetenzaufbau an und qualifiziert zur Betreuung von Berufseinsteiger*innen in der In-

3 Bildungsdirektion Vorarlberg (2019a-d). Dokumente zum Download unter <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>

duktionsphase. Die Teilnehmenden sollen dazu befähigt werden, in ihrer Rolle als Mentor*in der Aufgabe einer individuellen professionellen Begleitung gerecht zu werden. Zielgruppe sind Lehrpersonen aller Schultypen mit mindestens fünf Jahren Unterrichtserfahrung in der Schule.

Im Modul 1 „Professionsverständnis – Lehren und Lernen I“ sind eine Auseinandersetzung mit rechtlichen Gegebenheiten, mit der Rolle als Mentor*in und mit Methoden zur Beobachtung, Analyse, Reflexion und Evaluation von Unterricht curricular verankert. Im Modul 2 „Kommunikation – Begleiten und Beraten I“ liegt der Fokus auf Gesprächsführung, Konfliktmanagement, Reflexions- und Feedbackmethoden und auf der Entwicklung einer individuellen Beratungsidentität bzw. -haltung. Die Module 3 und 4 vertiefen diese Inhalte. Professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006) werden als durchgängiges Lernsetting geführt. Diese zielen darauf ab, sich mit kooperativen Strategien im Lehren und im kompetenzorientierten Lernen zu beschäftigen und sich vertiefend darüber auszutauschen (Curriculum, 2019).

4. Forschungsprojekt INDUK

Die Begleitforschungen (INDUK) zur neu gestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion) wurden an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg konzipiert und von der Bildungsdirektion Vorarlberg und dem Land Vorarlberg⁴ unterstützt. Die umfangreichen quantitativen und qualitativen Forschungen wurden in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 durchgeführt. Folgeuntersuchungen für das Jahr 2021/22 sind anberaumt. Die Untersuchungen beleuchten das erste Berufsjahr und die begleitenden Maßnahmen aus den Perspektiven der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen mit jeweils unterschiedlichen Fragestellungen. Im Mittelpunkt stehen dabei das Kompetenz- und Belastungserleben der Berufseinsteiger*innen und die Gestaltung des Mentorings.

4.1 Stichprobe, Untersuchungsdesign

Relevant für die Begleitforschungen ist die Gesamtheit aller neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen, die sich aufgrund ihres Dienstverhältnisses in der Induktionsphase befinden. Ebenso relevant ist die Gruppe der Mentor*innen, die die Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase während eines Jahres begleiten. Durch die Tatsachen, dass nicht alle betroffenen Personen an der Befragung teilnehmen und auch immer wieder Personen später im Jahr neu in den Beruf einsteigen, differieren die Zahlen der Studienteilnehmenden zu den einzelnen Befragungszeitpunkten, sowohl bei den Mentees als auch bei den Mentor*innen.

Die Mentees wurden in zwei getrennten Kohorten aus den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 in ihrem jeweils ersten Berufsjahr zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten befragt: zwei Monate nach Beginn der Induktionsphase, nach den Semesterferien (Schulhalbjahr) und am Ende des Schuljahres. Die Mentor*innen wurden parallel zu

⁴ Das Land Vorarlberg unterstützt die Forschungen nicht nur inhaltlich, sondern auch finanziell.

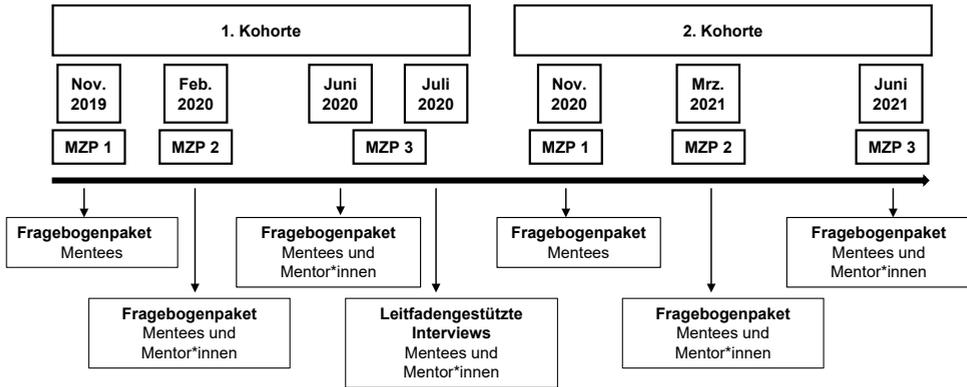


Abbildung 2: Untersuchungsdesign Forschungsprojekt INDUK

den Mentees zu jeweils zwei Messzeitpunkten befragt: nach dem ersten Schulhalbjahr und am Ende des gesamten Schuljahres. Außerdem wurden im Schuljahr 2019/20 am Ende der Induktionsphase mit beiden Gruppen leitfadengestützte Interviews geführt.

Für das Schuljahr 2019/20 liegen zum ersten Messzeitpunkt Antworten von 109 Mentees vor. 83% der Studienteilnehmenden sind weiblich und 17% sind männlich, jeweils ca. die Hälfte unterrichtet in der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe und 33% absolvieren berufsbegleitend ein Masterstudium. Diese Gruppe hat mehrheitlich auch eine verminderte Lehrverpflichtung (Frey & Pichler, 2020). Zum zweiten Messzeitpunkt mitten im Schuljahr liegen 88 Datensätze von Mentees und 68 Datensätze von Mentor*innen vor. Bei der Befragung am Ende des Schuljahres fließen Daten von 73 Mentees und 51 Mentor*innen in die Auswertung.

Im Schuljahr 2020/21 haben an der (von den Autorinnen dieses Beitrags überarbeiteten) Befragung 63 Berufseinsteiger*innen teilgenommen. Davon sind 81% weiblich und 19% männlich. 33 Personen arbeiten in der Primarstufe und 29 Personen in der Sekundarstufe (eine Angabe fehlte). 47% der Befragten absolviert berufsbegleitend ein Masterstudium.

Tabelle 1: Anzahl ausgefüllte Fragebogen

Fragebogen-Antworten	Jahr	t1	t2	t3
Mentees	2019/20	91	88	73
	2020/21	63	68	52
Mentor*innen	2019/20		68	51
	2020/21		61	50

4.2 Instrumente und Methoden

Das Hauptaugenmerk in den Befragungen lag auf den Entwicklungsaufgaben, die mit dem Fragenbogen EA Best (Modell 2018, Keller-Schneider, Arslan, Maas & Hericks, 2019) erhoben wurden. Wie erwähnt enthält dieser Bogen die vier Entwicklungsaufgaben „Identitätsstiftende Rollenfindung“, „Adressatenbezogene Vermittlung“, „Anerkennende Führung“ und „Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule“, zu denen jeweils mehrere Unterskalen existieren. Die Befragten gaben auf der Ebene „ist mir wichtig“, „gelingt mir“ und „beansprucht mich“ zu insgesamt 46 Items Antworten (= insgesamt 138 Antworten). Der Bogen wurde bei den Mentees im klassischen Vorher-Nachher-Design zum Beginn und am Ende des ersten Berufsjahres eingesetzt. Des Weiteren wurden Persönlichkeitsvariablen erfasst wie die Lehrer*innenselbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und die Big Five (Rammstedt & John 2005), um mögliche Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Kompetenz- und Beanspruchungserleben der Mentees zu identifizieren (vgl. Keller-Schneider, 2009).

Zum jeweils mittleren Messzeitpunkt lag der Fokus auf der (wahrgenommenen) Qualität des Mentorings. Zur Erfassung wurde das Mentoring-Stil-Inventar von Brandau, Studencnik, Schaupp und Kopp-Sixt (2018) als Ausgangspunkt genommen, das in zwei Versionen (für Praktikant*innen und für Mentor*innen) vorliegt, allerdings für den Einsatz in Praxisphasen des Studiums entwickelt wurde. Es wurde von den Autorinnen dieses Beitrags für den Berufseinstieg adaptiert. Das Mentoring-Stil-Inventar wird mit fünf Skalen beschrieben: Professionelle Unterstützung, Partnerschaftliche Kollegialität, Arbeits- und Lernebenen, Vertrauen und Direktivität. Für die Befragung im Schuljahr 2020/21 wurden auf Basis von Faktorenanalysen die Skalen und Items des Mentoring-Stil-Inventars intensiv überarbeitet und konsequenter an den Berufseinstieg angepasst. Ergänzt wurde der Fragebogen mit modifizierten Items zur Mentoringbeziehung (in Anlehnung an Holzinger et al., 2015). In beiden Jahren wurden Daten zu den spezifischen Induktionsfortbildungen durch die an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg üblicherweise verwendeten Fortbildungsevaluationen erhoben.

5. Ergebnisse der Begleitforschungen

Es liegen Ergebnisse aus den quantitativen Erhebungen für zwei Kohorten (Schuljahr 2019/20 und 2020/21) vor. Bei beiden Kohorten ist zu berücksichtigen, dass die Covid-19-Pandemie die Fortbildungsmaßnahmen, den Schulbetrieb und das Mentoring wesentlich beeinflusst hat, die Induktionsphase also bisher noch nicht in der Reinform stattfinden konnte, wie sie ursprünglich geplant war. Des Weiteren ist regional zu berücksichtigen, dass in Vorarlberg aktuell ein starker Lehrpersonenmangel herrscht, was dazu führt, dass viele Studierende noch vor dem Abschluss ihres Bachelorstudiums unterrichten und damit zum tatsächlichen Eintritt in die Berufstätigkeit rein rechtlich nicht mehr in die Induktion fallen. Somit stehen ihnen die Begleitmaßnahmen auch nicht mehr zu. Für die Forschungen bedeutet dies, dass die Grundgesamtheit der Berufseinsteiger*innen, die nach dem Bachelorstudium in den Dienst treten und dann

auch tatsächlich in der Induktionsphase sind, stark verringert ist und gegenüber den neu unter Vertrag gestellten Lehrpersonen, die aufgrund vorheriger Lehrtätigkeit nicht in die Induktion fallen, sogar eine Minderheit darstellt.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus zwei Jahren dargestellt, die trotz der angeführten Umstände interessante Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis liefern und Ausgangspunkt für weitere Forschungen sowie Veränderungen in der Praxis sein können.

5.1 Begleitende Fortbildungen in der Induktion

Für das Schuljahr 2019/20 liegen coronabedingt Daten nur zum ersten und 2020/21 nur zum zweiten Schulhalbjahr vor. So wurden im Wintersemester 2019/20 dreizehn Veranstaltungstermine angeboten. Der an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg für Fortbildungsevaluationen verwendete Fragebogen wurde insgesamt 370 Mal ausgefüllt und retourniert. Die Daten, die Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen zu Zielen und Inhalten, zur Gestaltung durch die Referierenden und zur eigenen Lernerfahrung erfassen, fielen insgesamt positiv aus. Die Einschätzungen dieser drei Bereiche werden auf einer Skala von „1=ja, trifft ganz zu“ bis „6=nein, trifft gar nicht zu“ erfasst. Die Mittelwerte aller dieser Nennungen zur entsprechenden Fortbildung liegen bei den Veranstaltungen zwischen 1,13 und 1,63 (Pichler & Frey, 2021).

Im Schuljahr 2020/21 wurden die Evaluationen ab dem zweiten Halbjahr online erfasst. Insgesamt wurden siebenundzwanzig Termine angeboten, neun davon konnten mit kleinen Gruppen als Präsenzveranstaltung durchgeführt werden. Evaluationsdaten liegen zu achtzehn Terminen vor (insgesamt 208 Bogen). Die errechneten Mittelwerte liegen zwischen 1,07 und 2,68. Diese im Durchschnitt etwas schlechteren Ergebnisse könnten mit den pandemiebedingten Änderungen und Online-Veranstaltungen zusammenhängen, was aber durch weitere Evaluationen erst geklärt werden kann. Insgesamt kann man von einer positiven Bewertung der Fortbildungsmaßnahmen in beiden Jahren sprechen.

5.2 Kompetenz- und Beanspruchungserleben

Die Berufseinsteiger*innen machten auf den Dimensionen „gelingt mir“, „ist mir wichtig“ und „beansprucht mich“ in einem umfangreichen Fragebogen zu den vier genannten Entwicklungsaufgaben Angaben. Die Reliabilitäten zu den Skalen abgebildet über Cronbachs Alpha sind wie schon in Kohorte 1 (Frey & Pichler, 2020) auch in Kohorte 2 sehr gut (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Reliabilitäten der Skalen im EA Best (Modell 2018) in der vorliegenden Untersuchung

		α	Subskalen	Items
Identitätsstiftende Rollenfindung	beansprucht (N=55)	.96	3	14
	gelingt (N=56)	.91		
	wichtig (N=58)	.92		
Adressatenbezogene Vermittlung	beansprucht (N=53)	.91	4	14
	gelingt (N=52)	.91		
	wichtig (N=56)	.93		
Anerkennende Klassenführung	beansprucht (N=57)	.91	2	8
	gelingt (N=58)	.83		
	wichtig (N=60)	.85		
Mitgestaltende Kooperation	beansprucht (N=52)	.93	3	10
	gelingt (N=51)	.90		
	wichtig (N=53)	.88		

Wie auch schon in der ersten Kohorte (Frey & Pichler, 2020) werden die Entwicklungsaufgaben (deskriptiv) als bedeutsame und wichtige Bereiche angesehen, wie Abbildung 3 zeigt. Auch die eigene Kompetenz wird durchschnittlich eher hoch eingeschätzt. Demgegenüber wird die Beanspruchung überwiegend niedriger wahrgenommen. Die adressatenbezogenen Vermittlung wird im Vergleich zu den anderen Entwicklungsaufgaben als etwas schwerer umsetzbar und zugleich beanspruchender erlebt (deskriptiv).

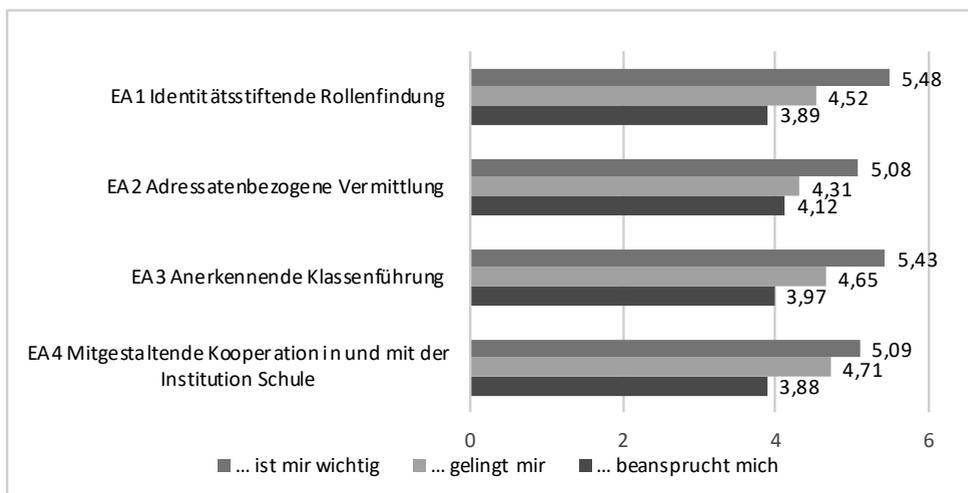


Abbildung 3: Bewertung der Entwicklungsaufgaben (EA Best, Modell 2018) auf den Dimensionen „ist mir wichtig“, „gelingt mir“ und „beansprucht mich“ zum zweiten Messzeitpunkt (Ende des ersten Berufsjahres, N=50, Skala von „1 = wenig“ bis „6 = sehr“)

Im Vergleich Anfang und Ende des ersten Berufsjahres zeigten sich bei den Berufseinsteiger*innen der ersten Kohorte signifikante Zuwächse an wahrgenommener Kompetenz bei der „Identitätsstiftenden Rollenfindung“, bei der „Adressatenbezogenen Vermittlung“ und bei der „Anerkennenden Klassenführung“ (Frey & Pichler, 2020). In der zweiten Kohorte wurde der Zuwachs an Kompetenz bei der Skala „Adressatenbezogene Vermittlung“ signifikant ($t(33) = -3.52, p = .001$) (siehe Tabelle 3). Bei der wahrgenommenen Beanspruchung sind in beiden Kohorten keine signifikanten Veränderungen (weder Zu- noch Abnahme) zu vermerken (Frey & Pichler, 2020 und Tabelle 4).

Tabelle 3: Statistische Kennwerte (Kohorte 2) zum Kompetenzerleben der Berufseinsteiger*innen am Anfang und Ende des ersten Berufsjahres erfasst über den EA Best (Modell 2018) (* T-Test signifikant $p < .01$)

	Rollenfindung			Vermittlung*			Klassenführung			Kooperation		
	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD
t1	32	4.48	.75	34	4.03	.84	34	4.62	.63	33	4.59	.93
t2	32	4.65	.67	34	4.40	.81	34	4.74	.78	33	4,78	.82

Tabelle 4: Statistische Kennwerte (Kohorte 2) zum Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen am Anfang und Ende des ersten Berufsjahres erfasst über den EA Best (Modell 2018)

	Rollenfindung			Vermittlung			Klassenführung			Kooperation		
	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD
t1	32	3.76	1.34	34	4.05	.96	34	3.72	1.15	33	2.79	1.26
t2	32	3.72	1.17	34	4.06	1.05	34	3.92	1.26	33	2.74	1.23

Berechnungen mit Gruppenvariablen wie Geschlecht, Schulstufe oder begleitendes Masterstudium ergaben in den vorliegenden zwei Jahrgängen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Es sei aber an dieser Stelle angemerkt, dass dies in weiteren Untersuchungen und größeren Stichproben weiterhin aufgegriffen werden sollte, um eventuell vorhandene Gruppenunterschiede doch noch zu identifizieren und daraus Erkenntnisse zu gewinnen.

Bei den Persönlichkeitsvariablen zeigten sich erwartete Zusammenhänge, die Selbstwirksamkeit und Gewissenhaftigkeit als relevante Größen für Kompetenz- und Beanspruchungserleben ausweisen (vgl. auch Keller-Schneider, 2009). Die Lehrer*innen-selbstwirksamkeit wurde über den Bogen von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst. Recht starke und auch signifikante Zusammenhänge sind bei der Selbstwirksamkeit und der „Rollenfindung“ sowie der „Kooperation“ zu sehen: Je höher die Selbstwirksamkeit, umso geringer das Beanspruchungserleben und umso höher die eingeschätzte Kompetenz (für die statistischen Kennzahlen siehe Tabelle 5). Bei der Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ ist in Bezug auf die Beanspruchung ein signifikant negativer Zusammenhang zu beobachten, d.h. je höher die Selbstwirksamkeit wahrgenommen wird, umso niedriger ist das Beanspruchungserleben.

Bei den Persönlichkeitsvariablen (Big Five, erfasst über den BFI-K, Rammstedt & John, 2005) wird der Zusammenhang zwischen Extraversion und der (wahrgenommenen) Kompetenz in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ signifikant. Ebenso zeigen sich signifikante Zusammenhänge von Gewissenhaftigkeit mit Beanspruchung (negativ) und dem Gelingen (positiv) bei der „Rollenfindung“ und weitere positive Zusammenhänge zum Gelingen bei „Klassenführung“ und „Kooperation“ (für die statistischen Kennzahlen siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Zusammenhänge zwischen Lehrersebstwirksamkeit (zu t2 erfasst), Persönlichkeitsvariablen (zu t1 erfasst) und den Entwicklungsaufgaben (in Bezug auf B=Beanspruchungserleben und K=Kompetenzerleben)

	Rollenfindung		Vermittlung		Klassenführung		Kooperation	
	B	K	B	K	B	K	B	K
Selbstwirksamkeit (N=70)	-.235*	.547**	-.097	.648**	-.139	.433**	-.085	.57**
Extraversion (N=43)	-.385*	-.032	-.277	.238	-.309*	.218	-.368*	.087
Offenheit (N=43)	-.396**	-.148	-.220	-.077	-.419**	.064	-.428**	.017
Neurotizismus (N=43)	.376*	-.023	.122	-.135	.333*	-.208	.227	.048
Verträglichkeit (N=43)	-.189	-.171	-.176	-.119	-.108	-.078	-.343*	-.070
Gewissenhaftigkeit (N=43)	-.284	.162	-.061	.043	-.118	.232	-.265	.048

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

5.3 Mentoring

Der Mentoring-Fragebogen (ursprüngliche Version von Brandau et al., 2018) wurde für den Einsatz in der zweiten Kohorte stark überarbeitet und noch deutlicher an den Berufseinstieg angepasst. Er besteht aus den Bereichen:

- Fakten zur Gesprächsdauer
- Inhalte der Besprechungen
- Arbeits- und Lernebenen im Mentoringprozess
- Einschätzung der Zusammenarbeit im Mentoringprozess
- Gestaltung des Bewertungsprozesses (Entwicklungsprofil und Gutachten)
- Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess
- Einstellungen zum Mentoring allgemein

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse berichtet. Dabei wird auf eine genaue Analyse der „Einschätzung der Zusammenarbeit im Mentoringprozess“ an dieser Stelle verzichtet, da sich das Instrument noch in der Entwicklung befindet und aktuell in einer dritten Version an einer größeren Stichprobe im Schuljahr 2021/22 eingesetzt wird. Einige Analysen für den Einsatz in Kohorte 1 (Schuljahr 2019/20) finden sich bei Frey und Pichler (2022).

5.3.1 Fakten zur Gesprächsdauer

Die Mentoringgespräche dauern in der Regel etwas mehr als eine halbe Stunde: Die Mentor*innen schätzen die Besprechungen dabei mit durchschnittlich 44 Minuten etwas länger ein als die Mentees mit 38 Minuten (jeweils gerundet). Die eigene Redezeit in den Besprechungen wird von beiden Seiten in etwa gleich und mit knapp unter 50 % als relativ ausgewogen wahrgenommen (48 % bei den Mentor*innen und 45 % bei den Mentees). Damit zeichnet sich bei Kohorte 2 ein ganz ähnliches Bild wie bei Kohorte 1 (Frey & Pichler, 2021).

5.3.2 Inhalte der Besprechungen

Auf die Frage, wie oft bestimmte Inhalte in den Besprechungen vorkommen, sind die Wahrnehmungen von Seiten der Mentor*innen und Mentees sehr ähnlich. Die im Fragebogen aufgeführten Inhalte orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben und an den im Entwicklungsprofil bzw. Gutachten beschriebenen Beobachtungsfeldern. Insgesamt werden alle genannten Themen fast gleichmäßig häufig angegeben. Tendenziell etwas weniger häufig wird Unterricht konkret *vorbesprochen* (Mentor*innen $MW = 4.12$, $SD = 1.52$; Mentees $MW = 4.03$, $SD = 1.74$), und aus der Sicht der Mentor*innen wird tendenziell etwas seltener explizit mit dem Gutachten ($MW = 3.7$, $SD = 1.27$) bzw. dem Entwicklungsprofil ($MW = 3.82$, $SD = 1.27$) gearbeitet. Am häufigsten (rein deskriptiv betrachtet) finden Reflexionen zur Rolle der Lehrperson statt (Mentor*innen $MW = 4.86$, $SD = .96$; Mentees $MW = 4.76$, $SD = 1.41$), Planungen von Unterricht (Mentor*innen $MW = 4.83$, $SD = 1.39$; Mentees $MW = 4.72$, $SD = 1.67$) und Fallbesprechungen (Mentor*innen $MW = 4.8$, $SD = 1.25$; Mentees $MW = 4.70$, $SD = 1.40$).

Abbildung 4 zeigt die Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen im Vergleich.

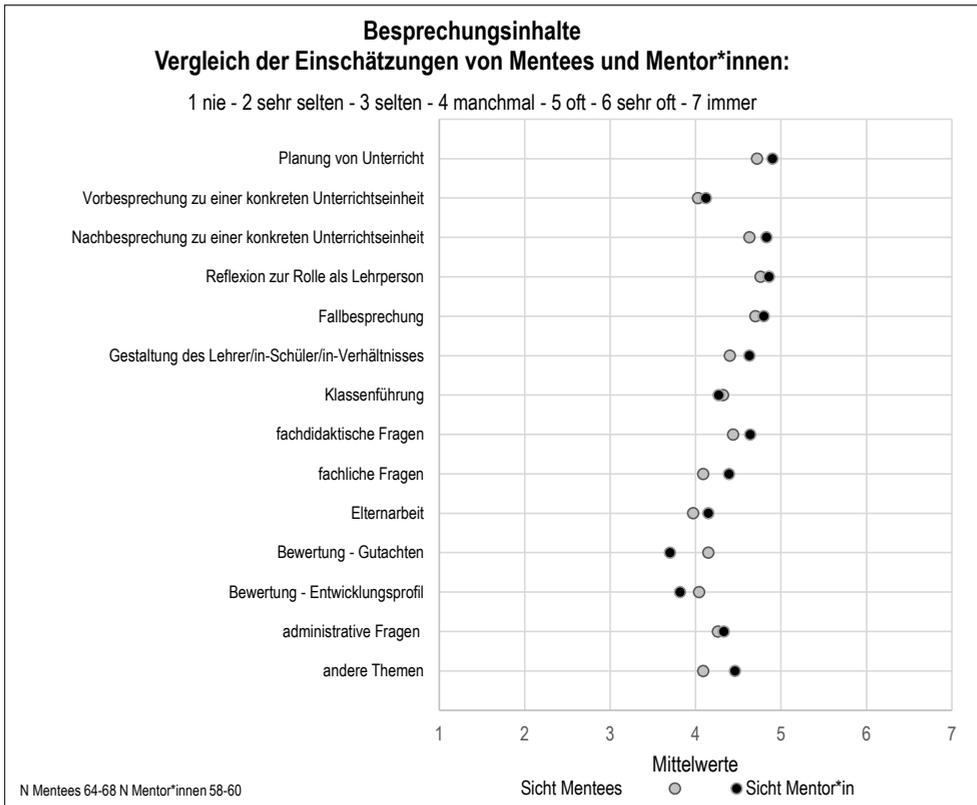


Abbildung 4: Besprechungsinhalte – Vergleich Mentor*innen und Mentees (Skala von „1 = nie“ bis „7 = immer“, Items verkürzt dargestellt)

5.3.3 Arbeits- und Lernebenen im Mentoring-Prozess

In einem weiteren Fragenkomplex wurden die Mentor*innen und die Mentees um ihre Einschätzung gebeten, auf welchen Ebenen im Mentoringprozess gearbeitet wird und Lernzuwächse wahrgenommen werden. Bei den Mentees wurden die Items so formuliert, dass bei Zustimmung zum jeweiligen Item ein Kompetenzzuwachs abgebildet werden sollte: „Durch die Besprechung mit meiner Mentor*in/meinem Mentor ... weiß ich jetzt besser/lerne ich kennen/wird mir ermöglicht/werde ich sicherer“. Die aufgelisteten Bereiche beruhen zum Teil auf Items aus dem Mentoring-Inventar, wurden von den Autorinnen dieses Beitrags aber um die Aspekte aus Gutachten und Entwicklungsprofil erweitert (z. B. „kann ich Sicherheit in meinem erzieherischen Wirken gewinnen“, „lerne ich, gegenüber Eltern professionell aufzutreten“).

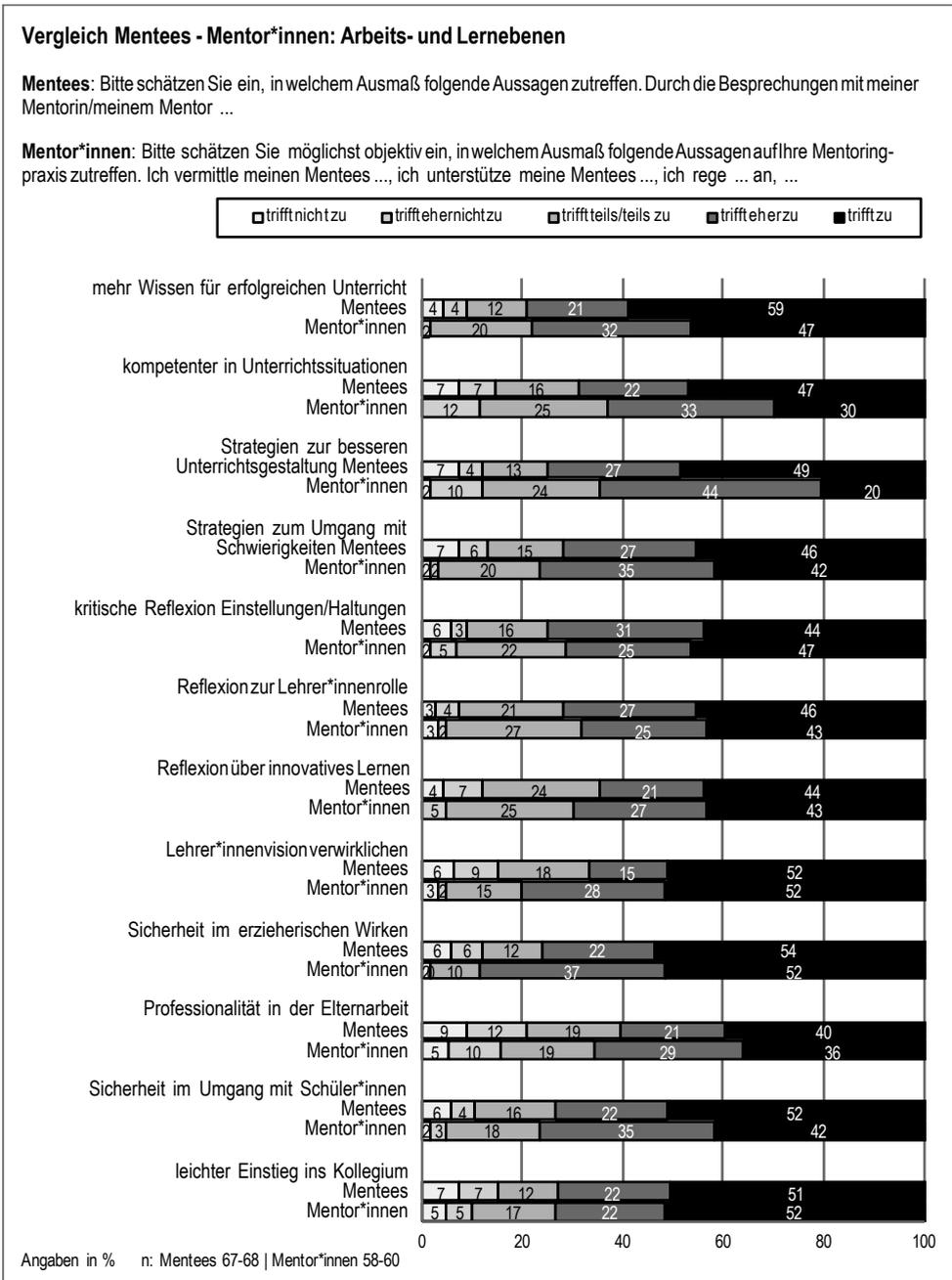


Abbildung 5: Arbeits- und Lernebenen: Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen, auf welchen Ebenen sie Kompetenzen gewonnen haben (Mentees) bzw. mit den Mentees gearbeitet haben (Mentor*innen) (Items verkürzt dargestellt)

Es wird wiederum ersichtlich, dass in allen Bereichen (Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsprofil und Gutachten) gearbeitet wird und Wissenszuwachs, Lernerfolg und Kompetenzerweiterung stattfinden. Man kann eine insgesamt hohe Zustimmung erkennen,

dass in all den genannten Bereichen gearbeitet wurde (siehe Abbildung 5). Zudem sind zwischen den Mentor*innen und den Mentees erneut relativ hohe Übereinstimmungen zu verzeichnen. So stimmen beispielsweise 46 % der Mentees der Aussage zu, dass sie Strategien zum Umgang mit Schwierigkeiten kennenlernen, und 42 % der Mentor*innen stimmen der entsprechenden Aussage zu, dass sie solche Strategien mit den Mentees besprechen.

5.3.4 Gestaltung des Bewertungsprozesses im Mentoring (Arbeit mit Entwicklungsprofil und Gutachten)

In einem eigenen Abschnitt des Fragebogens wurden Items zur Einschätzung des Bewertungsprozesses formuliert. Auch hier fällt eine hohe Übereinstimmung in den Wahrnehmungen der Mentor*innen und der Mentees auf (siehe Abbildung 6). Bei einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu) wird der Bewertungsprozess von beiden Seiten als transparent (Mentor*innen $MW = 4.27$, $SD = .88$, Mentees $MW = 4.18$, $SD = .97$) und wertschätzend (Mentor*innen $MW = 4.73$, $SD = .55$, Mentees $MW = 4.62$, $SD = .60$) bezeichnet. Außerdem wird bei der Beurteilung die Einschätzung des/der Berufseinsteigenden berücksichtigt und die Beurteilung wird sogar als gemeinsamer Aushandlungsprozess beschrieben. Eine Bewertung nach subjektiven Vorstellungen des Mentors/der Mentorin findet nur „teil/teils“ statt und eine Bewertung nur danach, ob besprochene Vorgaben eingehalten wurden, wird als „eher nicht zutreffend“ eingeschätzt. Auch diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Doppelrolle Bewerten und Begleiten nicht als problematisch oder belastend angesehen wird und dass der Bewertungsprozess entwicklungsorientiert und im Dialog vollzogen wird.

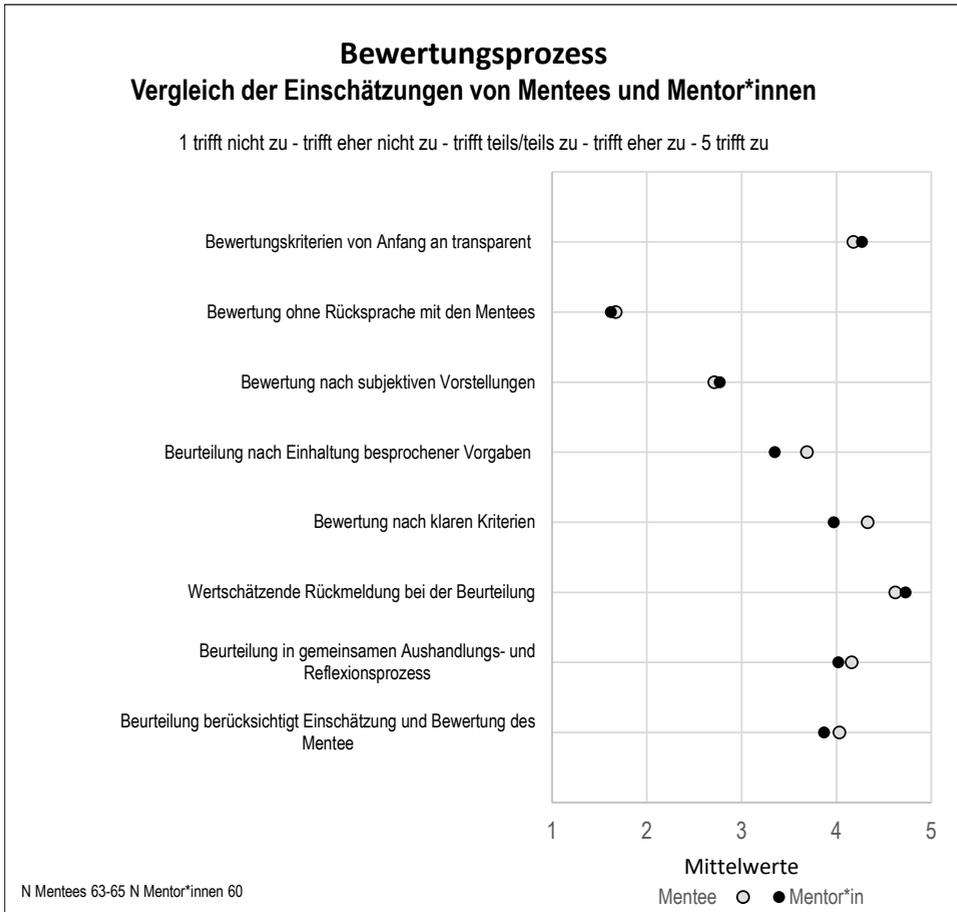


Abbildung 6: Bewertungsprozess: Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen zum Bewertungsprozess (Items verkürzt dargestellt)

5.3.5 Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess

Ein weiterer Abschnitt des Fragebogens hat das Ziel herauszufinden, welche Aspekte im Mentoringprozess aus der Perspektive der Mentor*innen und aus der Perspektive der Mentees eher schwer- oder eher leichtfallen, um mögliche Herausforderungen zu identifizieren.

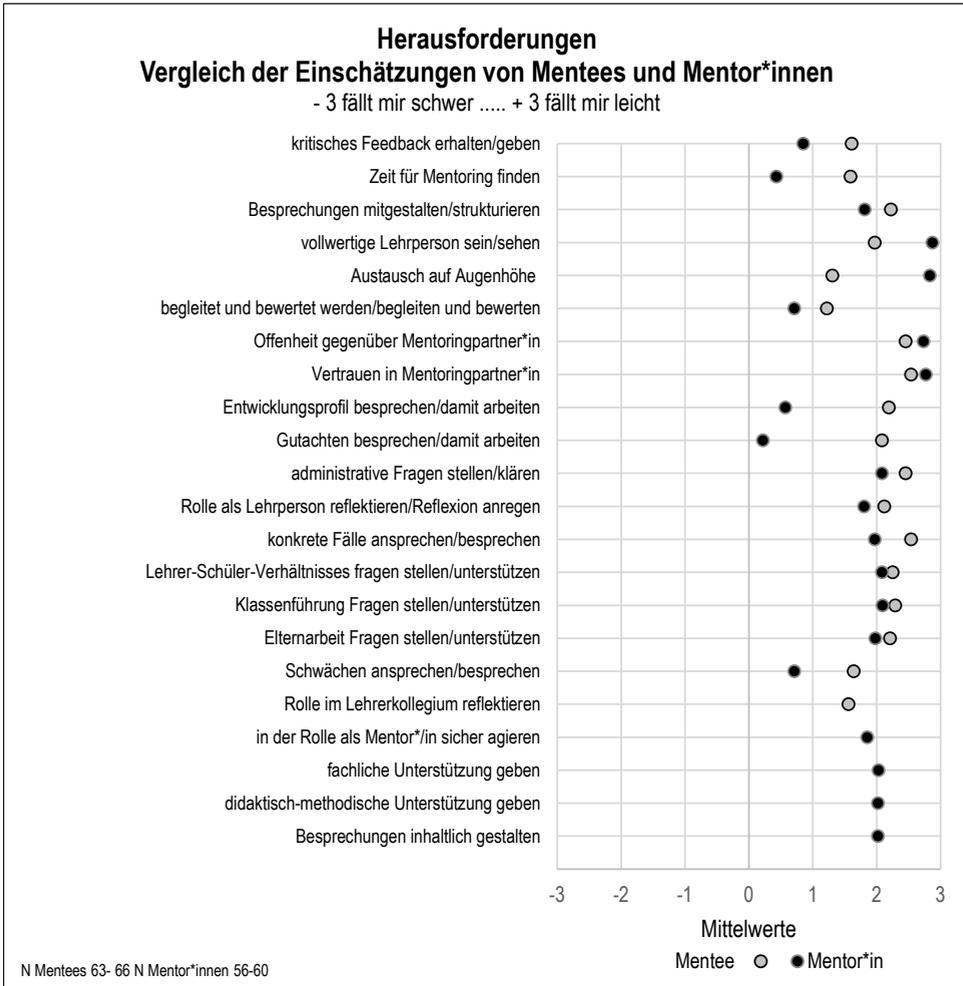


Abbildung 7: Herausforderungen im Mentoring: Einschätzungen der Mentor*innen und Mentees zur Frage, welche Aspekte des Mentorings eher leichtfallen/eher schwerfallen (verkürzte Formulierung der Items; Verben aus Menteesicht/ Verben aus Mentor*innensicht; untere Items jeweils nur aus Menteesicht oder Mentor*innensicht erstellt)

Man kann hier erkennen (siehe Abbildung 7), dass das Mentoring sowohl von den Mentees als auch von den Mentor*innen als eine zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen wird, da *alle* Werte rechts von der Mitte liegen, die meisten sogar deutlich. Zudem sind wiederum hohe Übereinstimmungen in den Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen zu erkennen. Die Aufgaben, den „Austausch auf Augenhöhe“ wahrzunehmen bzw. zu gestalten, und „eine vollwertige Lehrperson“ zu sein (Mentee-Perspektive) bzw. den/die Berufseinsteiger*in als eine solche wahrzunehmen (Mentor*innen-Perspektive), bilden (deskriptiv) etwas größere Unterschiede ab: Den Mentees fällt dies schwerer, was mit der Entwicklungsaufgabe der Rollenfindung korrespondiert. Die berufliche Identität befindet sich entwicklungsgemäß im Aufbau. Gleichzeitig sehen die

Mentor*innen die Gestaltung des Dialogs auf Augenhöhe als eine leichte Aufgabe an und können damit die Mentees gut beim Hineinwachsen in die Rolle der Lehrperson unterstützen. Kritische Feedbackgespräche führen, Schwächen ansprechen sowie die Aufgabe, das Mentoring und die eigene berufliche Tätigkeit zeitlich zu managen, fallen den Mentor*innen (deskriptiv) ein wenig schwerer als die anderen Aufgaben. Beachtenswert ist auch, dass den Mentor*innen die Arbeit mit Entwicklungsprofil und Gutachten im Rahmen des Mentoringprozesses nicht auffallend schwerfällt und die Mentees erleben diese Arbeit sogar als leicht. Ebenso ist aus beiden Perspektiven die Doppelaufgabe der Mentor*innen in Form von „begleiten und bewerten“ gut bewältigbar. Diese Ergebnisse liefern wichtige Hinweise für möglicherweise vermutete Belastungen der Mentor*innen, die sich, zumindest in der vorliegenden Untersuchung, nicht bestätigen lassen. Angemerkt sei noch, dass dieser Teil des Fragebogens prinzipiell auch wie ein semantisches Differenzial und damit individualisiert verwendet werden kann z. B. im Rahmen von Selbstreflexions- oder Coachingprozessen (Mentor*innenaus- und -weiterbildung, Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften).

5.3.6 Einstellungen zum Mentoring und Zufriedenheit insgesamt

Abschließend wurden die Mentor*innen und die Mentees gebeten, den Mentoringprozess allgemein einzuschätzen und damit auch die Einstellungen zum Mentoring selbst zu reflektieren.

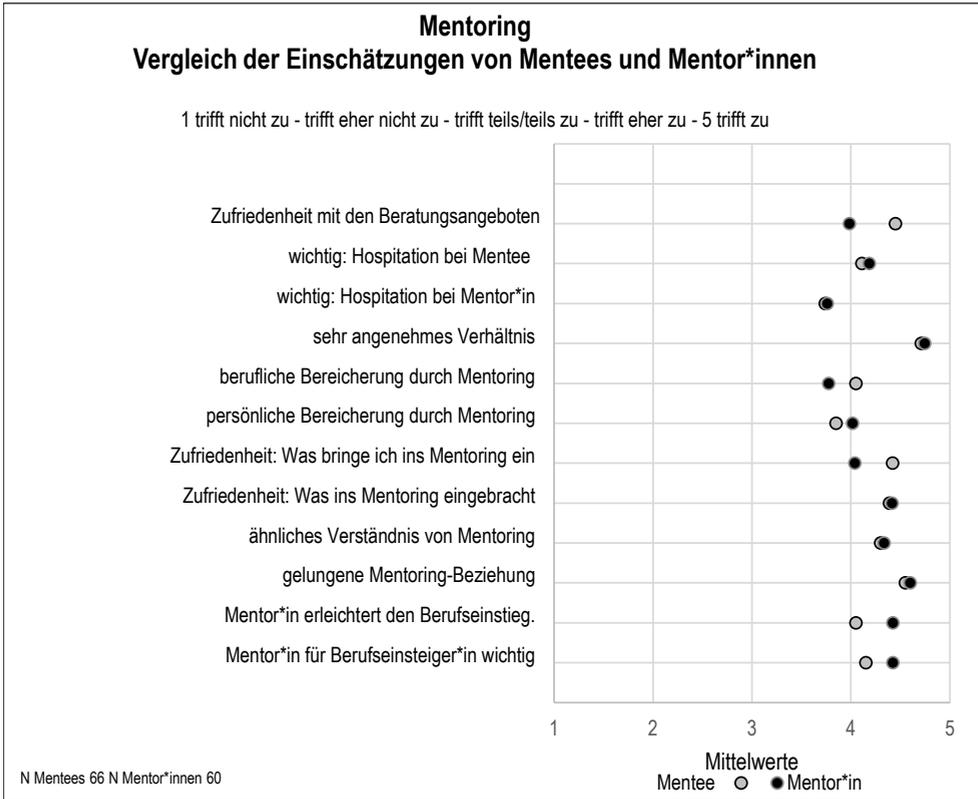


Abbildung 8: Einschätzungen und Einstellungen der Mentees und Mentor*innen zum Mentoring allgemein (verkürzte Formulierung der Items)

Diese Kategorie des Fragebogens stellt den eigenen Beitrag und den persönlichen wie beruflichen Gewinn durch das Mentoring heraus, was jeweils von den Mentor*innen wie von den Mentees als recht hoch eingestuft wird (siehe Abbildung 8). Außerdem bestätigen sowohl Mentor*innen als auch Mentees, dass sie ein Mentoring für Berufseinsteiger*innen sowie auch gegenseitige Hospitationen im Mentoringprozess für wichtig halten. Mentor*innen und Mentees bewerten ihre Mentoring-Beziehung als gelungen. Am Ende ihres ersten Dienstjahres wurden die Mentees noch einmal um eine allgemeine Bewertung der Begleitmaßnahmen im Berufseinstieg befragt: Insgesamt geben nahezu 80 % der Mentees an, dass sie sehr zufrieden (54 %) bzw. ziemlich zufrieden (23 %) mit dem Mentoring waren ($MW = 6.08$, $SD = 1.37$, $N = 52$, Skala von „1=überhaupt nicht zufrieden“ bis „7=sehr zufrieden“). Mit den Fortbildungsveranstaltungen zeigten sich 40 % zufrieden (davon 15 % sehr zufrieden und 25 % ziemlich zufrieden; $MW = 4.87$, $SD = 1.59$, $N = 52$, Skala wie eben).

5.3.7 Kompetenzen der Mentor*innen

In einem speziellen Fragebogenabschnitt wurden die Mentor*innen am Ende des Schuljahres um eine Einschätzung gebeten, in welchem Ausmaß sie über verschiedene Kompetenzen verfügen. Die aufgeführten Kompetenzen orientieren sich an den im Curriculum des Hochschullehrgangs „Mentoring professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg aufgeführten Lernzielen, wie beispielsweise eine wertschätzende Gesprächsführung, Coachingmethoden und wissenschaftlicher Bezug in der Beratung. Abbildung 9 zeigt die Angaben der Mentor*innen sortiert nach der eingeschätzten Höhe der Kompetenz.

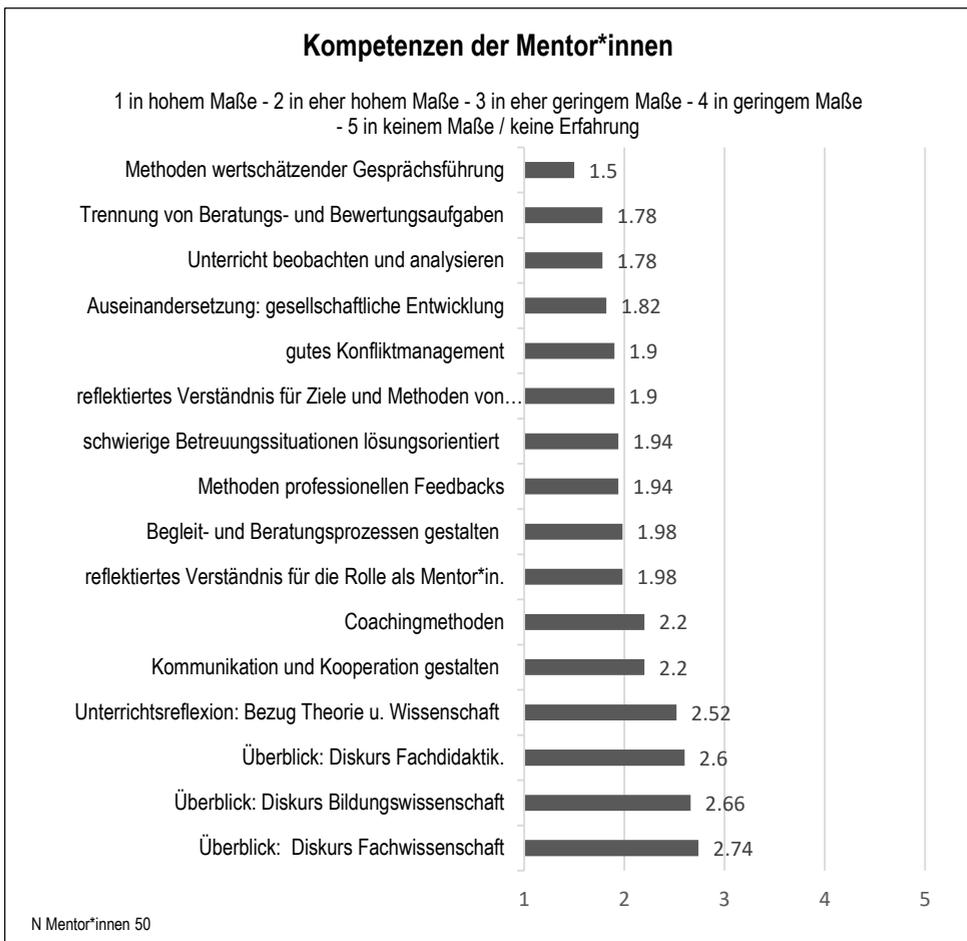


Abbildung 9: Einschätzung der Mentor*innen in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen sortiert nach der eingeschätzten Höhe der Kompetenz (Erhebungszeitpunkt Kohorte 2, Ende des Schuljahres, Items verkürzt dargestellt).

Es ist gut zu erkennen, dass die Mentor*innen ihre Fähigkeiten als hoch einstufen. Korrespondierend zu den anderen Ergebnissen schätzen sich die Mentor*innen auch in der gleichzeitigen Bewältigung von Beratungs- und Bewertungsaufgaben als sehr kompetent ein, was wiederum dafür spricht, dass diese Aufgaben im Rahmen des Mentorings gut miteinander vereinbart werden können. Am niedrigsten schätzen die Mentor*innen ihre Kompetenzen in Bezug auf ihre fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und in Bezug auf die Nutzung dieser Kenntnisse für die Unterrichtsreflexion. Damit ist eine stete Herausforderung der Lehrer*innenbildung angesprochen, nämlich die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis und die Verdeutlichung des Nutzens von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Erklärung des unterrichtlichen Geschehens und als Basis für pädagogisches Handeln (u. a. Frey & Buhl, 2018; König, 2014; Terhart, 2011).

6. Zusammenfassung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Die Erkenntnisse aus den Begleitforschungen zum Berufseinstieg aus zwei untersuchten Jahrgängen in Vorarlberg müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Coronapandemie die Umsetzung der Induktion erheblich beeinflusst hat. Der Schulbetrieb wurde phasenweise komplett auf online umgestellt, wodurch völlig neue Aufgaben und Verantwortungen auf die tätigen Lehrpersonen zukamen, die Ressourcen gebunden haben. Zudem wurden pandemiebedingt Fortbildungen und Mentoring reduziert und zum Teil nur online durchgeführt.

Trotz dieser besonderen Umstände liefern die Ergebnisse im INDUK-Projekt wichtige Erkenntnisse, die für weiterführende Forschungen nutzbar gemacht werden können und die Implikationen für die Praxis liefern sowie Anregungen für Diskussionen bieten können. Im Folgenden werden zwei Aspekte herausgegriffen: Die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg und die Gestaltung des Mentorings mit dem Fokus auf ein Mentoring verstanden als wechselseitigen Lernprozess sowie als Möglichkeit der Qualitätssicherung im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

6.1 Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg: Kompetenz- und Belastungserleben

Rekurrierend auf die im Berufseinstieg anstehenden Entwicklungsaufgaben „Identitätsstiftende Rollenfindung“, „Adressatenbezogene Vermittlung“, „Anerkennende Klassenführung“ und „Mitgestaltende Kooperation“ (Keller-Schneider, 2020b) wurden in zwei Kohorten das Kompetenz- und Belastungserleben der Berufseinsteiger*innen in Vorarlberg erhoben (EA Best, Modell 2018). In Bezug auf das Belastungserleben, das in der Vorarlberger Untersuchung ähnliche Werte wie in den Referenzstudien von Keller-Schneider (2020b) und Keller-Schneider et al. (2019) aufweist, zeigen sich zwischen dem Beginn und dem Ende des ersten Dienstjahres in beiden Kohorten keine signifikanten Veränderungen. Dies bedeutet, dass die wahrgenommene Beanspruchung in

dieser Zeit nicht größer geworden ist. In Bezug auf das Kompetenzerleben konnten in beiden Kohorten zum Teil signifikante Zuwächse ermittelt werden. In der ersten Kohorte wurden die – hohen – Kompetenzeinschätzungen durch die Mentees mit den Einschätzungen der Mentor*innen in Bezug gesetzt, wobei sich zeigte, dass die Eigen- und Fremdwahrnehmung in etwa deckungsgleich war (Frey & Pichler, 2020). Die Ergebnisse sprechen für eine intensive Entwicklungsarbeit der Berufseinsteiger*innen in den von Keller-Schneider und Kolleg*innen für den Berufseinstieg als relevant definierten Entwicklungsfeldern.

Besonders interessant ist der positive Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Qualität des Mentorings und der Kompetenzentwicklung, der in der ersten Kohorte untersucht wurde (Frey & Pichler, 2021), sowie die positive Bewertung des Mentorings durch die Berufseinsteiger*innen (die höher ausfällt als die der Fortbildungen, vgl. dazu auch Pichler & Frey, 2021). Diese Befunde deuten darauf hin, dass das Mentoring gerade in der Phase des Berufseinstiegs einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leistet.

6.2 Gestaltung des Mentorings in der Induktion

Mentoring als ko-konstruktiver Prozess: Auch wenn im Mentoring eine *erfahrene* Lehrperson eine *beginnende* Lehrperson unterstützt und damit eine Verankerung im Experten-Novizen-Paradigma erfolgt, handelt es sich dabei um eine persönliche und auf Vertrauen und Wohlwollen basierende Beziehung, die die Professionalisierung der Mentees zum Ziel hat (Wiesner, 2020; Ziegler, 2009). Braunsteiner und Schnider (2020, S. 17) sprechen darüber hinaus von einer „wechselseitigen Beziehung“ und Höher (2014, S. 88) regt dezidiert eine „Partnerschaft auf Augenhöhe“ an, die wechselseitiges Lernen ermöglicht. Frey & Pichler (2022, S. 180) erörtern die Möglichkeit von „ko-konstruktiv[er]“ Arbeit an Prozessen, nicht zuletzt aufgrund der Expertise der frisch aus dem Studium kommenden Berufseinsteiger*innen. „Berufseinsteigende sind [...] nicht nur als Unterstützende zu betrachten“ resümiert auch Keller-Schneider (2022, S. 137) und hebt die spezifischen Kompetenzen und das Innovationspotential der vollwertig und aktuell ausgebildeten beginnenden Lehrpersonen hervor (siehe auch Frey & Pichler, 2022, S. 180).

Mentoring als Qualitätssicherung: Das Hauptziel des Mentorings ist die Professionalisierung der in den Beruf einsteigenden Lehrperson und um diesen Prozess gut und effektiv – also *qualitätsvoll* – zu gestalten, sind Kriterien notwendig, anhand derer sich genau diese Qualität abbilden lässt (Dammerer & Zeilinger, 2022; Keller-Schneider, 2022; Zeilinger & Dammerer, 2022). Ohne solche Kriterien ist „die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson gefordert, sich einen eigenen Referenzrahmen zu schaffen und das eigene Anspruchsniveau darauf ausgerichtet zu regulieren“ (Keller-Schneider, 2016, S. 287). Die Induktion ist „zugleich auch ein Instrument der Qualitätsprüfung und der Qualitätssicherung“ (Keller-Schneider, 2022, S. 138) und damit sowohl bedeutsam für jede einzelne Lehrperson als auch für das Bildungssystem in seiner Gesamtheit. Um diesen Prozess nicht der Beliebigkeit zu überlassen, weder aufseiten der Berufseinstei-

ger*innen noch aufseiten der Mentor*innen, die sich einen je eigenen Referenzrahmen mit individuellen Qualitätskriterien erschaffen müssen, ist ein einheitlicher Qualitätsrahmen und ein standardisiertes Instrument, das diesen abbildet, von großer Wichtigkeit. In der Induktion kann beispielsweise das auf Kompetenzmodellen basierende Gutachten diese Funktion erfüllen (Dammerer & Zeilinger, 2022; Zeilinger & Dammerer, 2022). Dabei geht es in erster Linie darum, im Sinne eines formativen Assessments die Entwicklung der Berufseinsteigenden zielorientiert zu begleiten und zu fördern. Auch die Forschungen aus dem hier beschriebenen Projekt INDUK weisen darauf hin, dass die Aufgaben Begleiten und Bewerten, also die Gestaltung eines Mentorings auf Augenhöhe und die gleichzeitige Beurteilung der Leistung anhand von Qualitätskriterien, gut vereinbar sind.

Abschließend sei angemerkt, dass die Einführung einer begleiteten Berufseinstiegsphase im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU eine wesentliche Neuerung in der – damit dreiphasig angelegten – Lehrer*innenbildung Österreichs darstellt (Braunsteiner & Schnider, 2020, Hofmann, Hagenauer, Martunek, 2020, Schratz, 2012) und auf jeden Fall einen ausreichenden Zeitraum zur Etablierung erhalten sollte (insbesondere vor dem Hintergrund der Pandemie). Die ersten Erkenntnisse aus Begleitforschungen in einzelnen Bundesländern und auch österreichweit sprechen dafür, dass die Induktion mit den Säulen Fortbildung und Mentoring einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen leisten kann.

Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von Coactiv. In: M. Kunter & J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019a-d). Induktionsphase-Download. *Erläuterungen zum Entwicklungsprofil*. <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>.
- Bonsen, M. & Rolff, H. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Münster: Waxmann.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Innsbruck: Studien Verlag.

- Curriculum (2019). *Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten (30 ECTS)*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_FB/PDFs/x19.08.26_Curriculum_Mentoring_30_ECTS-AP_PHV__final.pdf (28.11.2021)
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 180*. (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 145–166). Innsbruck: Studien Verlag.
- Dammerer, J. & Zeilinger, H. (2022). Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase – Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. R&E-Source Jahrestagung zur Forschung 2022. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN 2313-1640.
- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018). Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0026-0>
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9-10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 167–182). Innsbruck: Studien Verlag.
- Hascher, T. (2014). Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, E. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweises Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55 (1), 92–114.
- Keller, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarrieren Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. (S. 277–298). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Keller-Schneider, M. (2020b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlich-*

- keitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 167–182). Innsbruck: Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 80–100.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl., S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 339–344). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- König, J. (2014). Forschungen zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Auflage, S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Kunze, I. & Hericks, U. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. Wiesbaden: Springer.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 375–390. <https://dx.doi.org/10.1007/s42278-021-00116-9>
- Pichler, S. & Frey, A. (2021). Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Rahmen der Induktion mit dem Fokus auf Fortbildung und Kompetenzerleben. *Erziehung und Unterricht*, 171(1–2), 8–18.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). *Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K)*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Schnider, A., Fischer, R., Hartel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BMUK und BMWF.
- Schnider, A., Fischer, A., Mettinger, A. & Spiel, C. (2012). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen – Zielperspektive*. Beilagen zum Vortrag von BMWF und BMUK an den Ministerrat am 9. November 2012.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In D. Bosse, L. Griebel & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. (S. 92–107). Prolog.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- VBG Vertragsbedienstetengesetz. *Mentorinnen und Mentoren. Artikel § 39a*. <https://www.ris.bka.gv.at>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). Innsbruck: Studienverlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 235–258). Innsbruck: Studien Verlag.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Matthias Huber, Manfred Prenzel und Marko Lüftenegger

Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich auf Basis einer umfangreichen, österreichweiten Studie der Umsetzung der Induktionsphase und beleuchtet Potentiale und Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf in Österreich. Der Datenkorpus umfasst eine quantitativ-orientierte Online-Befragung (N=1155), kombiniert mit 51 halbstrukturierten Interviews, die in allen Bundesländern mit ausgewählten Lehrkräften geführt wurden. Die Ergebnisse der Studie geben Einblicke in die unterschiedlichen Konstellationen der Induktion und veranschaulichen, wie der Berufseinstieg von den involvierten Personen erlebt wird. Neben zentralen Problemen der Implementierung und entsprechenden Verbesserungsvorschlägen werden auch die Potentiale des neuen Berufseinstiegs kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: Induktionsphase, Evaluation, Lehrer*innenbildung, Qualität, Berufseinstieg

The career start of teachers in Austria – results of an evaluation of the new induction phase

Abstract

Based on a comprehensive, Austria-wide study, this article is dedicated to the implementation of the induction phase and sheds light on potentials and challenges when entering the teaching profession in Austria. The data corpus comprises a quantitative online survey (N=1155) combined with 51 semi-structured interviews conducted with selected teachers in all provinces. The results of the study provide insights into the different constellations of induction and illustrate how career entry is experienced by the people involved. In addition to central problems of implementation and corresponding suggestions for improvement, the potentials of the new career entry are also critically discussed.

Keywords: Induction phase, evaluation, teacher education, quality, career start

1. Einleitung

Der Berufseinstieg gilt im Allgemeinen als eine zentrale Stellgröße im Kontext der eigenen Bildungsbiografie. Er markiert einen weiteren, subjektiv bedeutsamen Übergang in der persönlichen Lebens- und Lerngeschichte, der mit neuen Lebensumständen, Herausforderungen, aber auch Entwicklungsmöglichkeiten einhergeht. Dementsprechend wird der Übergang in die Berufswelt von den meisten Menschen als eine auch emotional besondere Zeit erlebt und in weiterer Folge entsprechend gut erinnert (Huber, 2021).

Der Einstieg in den Lehrberuf gilt im Speziellen als eine für die Bildungsbiographie von Lehrkräften bedeutsame Phase: Zum einen nehmen die in der Berufseingangsphase gemachten Erfahrungen starken Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Lehrer*innenrolle und die Vorstellungen von (gutem und/oder schlechtem) Unterricht; zum anderen gilt der Berufseinstieg in das Lehramt als eine große Chance für die Entwicklung

eines adäquaten professionellen Selbstverständnisses, indem die eigenen Ideale, Hoffnungen, Sorgen und Ängste auf die Realität von Unterricht und Schule bezogen werden können (vgl. hierzu Lamy, 2014, S. 19). Um diese Chance adäquat nutzen und gleichzeitig positiv konnotierte, konstitutive Erfahrungen im Rahmen des Berufseinstiegs machen zu können, ist eine angemessene Begleitung und Unterstützung in dieser herausfordernden Lebensphase besonders relevant. Dies gilt auch mit Blick auf weitere individuelle Risikofaktoren, wie bspw. den oft berichteten Praxisschock, das damit einhergehende Belastungserleben oder schlichtweg die Überforderung im Kontext neuer Lebensumstände.

In Österreich wurde 2013 eine zwölfmonatige Induktionsphase als zentrale Komponente der PädagogInnenbildung NEU gesetzlich verankert, die mit einer Änderung des Dienstrechts mit dem Schuljahr 2019/2020 erstmals wirksam wurde. Das Ziel der Induktionsphase ist es, durch eine berufsbegleitende Einführung von Lehrpersonen durch Mentor*innen die Qualität der Lehrer*innenbildung insgesamt zu steigern. Im Gegensatz zum bisherigen Berufseinstieg (an Bundesschulen) über das Unterrichtspraktikum, das als Praktikum ein Ausbildungsverhältnis vorsah, versteht sich die Induktionsphase als ein förmliches Dienstverhältnis mit entsprechender Entlohnung und Verantwortung, das Lehramtsanwärter*innen prüfen und gleichzeitig qualifizieren soll.¹ Dieses neue Berufseinstiegsmodell wurde im Schuljahr 2019/2020 erstmals im österreichischen Schulwesen für alle Schulformen implementiert. Die vorliegende Evaluationsstudie wurde im Anschluss vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), in Absprache mit dem Qualitätssicherungsrat für Pädagog*innenbildung (QSR) und mit der Unterstützung aller neun Bildungsdirektionen, initiiert und unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Dr. Manfred Prenzel im Frühjahr 2020 durchgeführt (vgl. hierzu auch Prenzel et al., 2021).

2. Qualitätsmerkmale für einen gelingenden Berufseinstieg

Die Qualität des Berufseinstiegs in das Lehramt hängt von unterschiedlichen individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren ab. So lässt sich bspw. ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem subjektiven Belastungserleben bereits bei Lehramtsstudierenden während des Studiums beobachten (Lüftenegger et al., 2019). Cramer und Binder (2015) weisen in einem Reviewartikel mit Bezug auf die sog. Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale darauf hin, dass besonders neurotische Personen mit einem geringen Selbstwertgefühl, irrationalen Perfektionismus oder pessimistischen Einstellungen gefährdet sind, sich während des Berufseinstiegs ins Lehramt als sehr hoch belastet zu erleben. Extravertierte Lehramtsanwärter*innen, die sich durch soziale Fähigkeiten, einen großen Freundeskreis, sportliche Aktivitäten oder Vereinsmitgliedschaften auszeichnen, weisen hingegen „ein größeres Potenzial mit Blick auf eine Ba-

1 Im gesamten Text werden die Begriffe Anwärter*in und Mentee synonym verwendet. Die Bezeichnung Anwärter*in verweist darauf, dass sich die Vertragslehrpersonen der Induktionsphase tatsächlich in einer Bewährungsphase befinden und erst die finale Beurteilung über die weitere Anstellung resp. die Fortsetzung ihres Dienstverhältnisses entscheidet (siehe hierzu auch Kapitel 3).

lance zwischen Beruf und Privatleben und hinsichtlich sozialer Unterstützungssysteme (Ressourcen) auf“ (Cramer & Binder, 2015, S. 115). Auch selbstregulative Fähigkeiten, wie bspw. individuelle Coping-Strategien (Baumert & Kunter, 2006) oder eine adäquate Emotionsregulation (Keller & Becker, 2021), werden als relevant für den Berufseinstieg betrachtet, da sie das subjektive Belastungserleben und die Gefahr eines frühen Burn-outs reduzieren. Allerdings gilt es hierbei auch kritisch zu hinterfragen, ob individuelle Voraussetzungen wie Persönlichkeitsmerkmale im Allgemeinen für die Eignungsfeststellung von Lehrkräften am Ende ihrer Ausbildung bzw. beim Berufseinstieg herangezogen werden können, oder aber ob man diese während des Studiums über entsprechende Lehrangebote kritisch zu reflektieren sucht.

Neben den Persönlichkeitsmerkmalen und den sozial-emotionalen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften, die das Gelingen des Berufseinstiegs mitbestimmen, lassen sich auch kontextuelle Qualitätsmerkmale für einen erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf beschreiben. Hierzu zählt die Qualität des Mentorats, die sich sowohl durch die Ausbildung der Mentor*innen als auch in deren Begleitung der angehenden Lehrkräfte widerspiegelt (Lawson et al. 2015; Richter et al., 2011). Richter et al. (2016) weisen diesbezüglich darauf hin, dass im Besonderen eine informationsbezogene und emotionale Unterstützung der Mentor*innen mit erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen und geringerer emotionaler Erschöpfung der Anwärter*innen einhergeht. In einem engen Zusammenhang steht dies auch mit der Auswahl der Mentor*innen nach vergebenen Qualitätskriterien und deren bisheriger Ausbildung und Erfahrung (Hobson et al., 2009). Da die Übernahme eines Mentorats mit einer Reduktion der Unterrichtsverpflichtung und einer finanziellen Vergütung einhergeht, gilt es diesen Aspekt auch im Kontext der neuen Induktionsphase zu berücksichtigen.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Begleitung und Unterstützung der Anwärter*innen ist das fachgleiche Mentoring, also die Zuteilung von Anwärter*in und Mentor*in über deren gemeinsame Fächer (Johnson, 2004; Smith & Ingersoll, 2004). Eine solche Zuteilung ermöglicht sowohl die Unterstützung bei fachlichen und fachdidaktischen Fragestellungen als auch eine kritische Reflexion der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung des professionellen Selbstverständnisses als Lehrperson. Als weiteres Kernkriterium im begleiteten Berufseinstieg von Lehrkräften gilt das Bereitstellen von ausreichend zeitlichen Ressourcen für die individuelle Betreuung, etwa für die gemeinsame Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts sowie für Hospitationen (Hobson et al., 2009). Ebenso als Qualitätsmerkmale für den Einstieg in den Lehrberuf gelten die soziale und emotionale Unterstützung durch die Mentor*innen (Hascher et al., 2004), die persönlich bedeutsame Beziehung zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen (Marable & Raimondi, 2007) sowie die Regulation negativer Emotionen der Anwärter*innen durch die sie begleitenden Mentor*innen (Porsch, 2018). Auch die Europäische Kommission (2010) spricht allgemeine Empfehlungen für die Gestaltung der Induktionsphase aus und verweist dabei auf spezifische Rahmenbedingungen für angehende Lehrkräfte. Besonders hervorzuheben sind in diesem Kontext eine sichere und wertfreie Umgebung, ein reduziertes Arbeitspensum, Team- und Co-Teaching, gemeinsames Arbeiten und Projektgruppen sowie ein adäquates Maß an (angeleiteter) Selbstreflexion (European Commission, 2010).

3. Zur Umsetzung der Induktionsphase in Österreich

Die Umsetzung der Induktionsphase in Österreich wird mit Blick auf die Qualitätsmerkmale und Empfehlungen für einen gelingenden Einstieg in den Lehrberuf über das Vertragsbedienstetengesetz (VBG) bzw. das Landesvertragslehrpersonengesetz (LVG), welches das Dienst- und Besoldungsrecht sowie die Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften auf Bundes- und Landesebene in Österreich gesetzlich festlegt, in Paragraph 39 und 39a bzw. 5 und 6 neu geregelt. Die folgenden Aspekte sind dabei für die Ausgestaltung des begleiteten Berufseinstiegs zentral:² Die zwölfmonatige Induktionsphase dient zur berufsbegleitenden Einführung von Vertragslehrpersonen in das Lehramt und ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten (§39(1)). Die Zuordnung des Mentorats erfolgt dabei durch die Personalstelle (§39(2)). Im Mittelpunkt stehen die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Anwärter*in und Mentor*in, wobei die angehenden Lehrkräfte den Unterricht von anderen Lehrkräften beobachten (Hospitationen) und spezielle Induktionslehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten besuchen sollen (§39(3)). Die Schulleitung muss in weiterer Folge auf Grundlage eines Gutachtens der Mentor*in sowie auf Basis eigener Wahrnehmung über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson der Personalstelle berichten (§39(5)), wobei den Anwärter*innen hierbei die Möglichkeit zur Stellungnahme gegeben sein muss (§39(6)). Abschließend erhalten die Anwärter*innen von der Personalstelle die Mitteilung, ob sie den in der Induktionsphase zu erwartenden Verwendungserfolg entweder „durch besondere Leistungen erheblich überschritten“, „aufgewiesen“ oder eben „nicht aufgewiesen“ haben. Paragraph 39a regelt überdies die Aufgaben und Pflichten der Mentor*innen: Die Voraussetzung, um als Mentor*in tätig zu sein, ist eine min. 5-jährige Berufserfahrung sowie die Absolvierung eines einschlägigen Hochschullehrgangs (mit 60 ETCS) (§39a(1)). Die Zuordnung von Mentor*innen und Mentees ist hierbei verpflichtend, wobei Mentor*innen gleichzeitig bis zu drei Vertragslehrpersonen betreuen dürfen (§39a(2)). Zudem werden die zentralen Aufgaben des Mentorats wie folgt beschrieben:

„Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.“ (§39a(5))

2 Die beiden Gesetzestexte gleichen sich dem Wesen nach. Daher wird in weiterer Folge auf das VBG Bezug genommen.

Auch wenn im VBG bzw. LVG zentrale inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen des begleiteten Berufseinstiegs berücksichtigt werden und sich auch Indikatoren für die Gewährleistung der oben beschriebenen Qualitätsmerkmale explizit wiederfinden, so bleiben dennoch einige Leerstellen hinsichtlich der konkreten Umsetzung und Ausgestaltung der Induktionsphase offen. Es finden sich bspw. keine Vorgaben bzgl. des Umfangs des Dienstverhältnisses (der Anwärter*innen), zur Anzahl der inkludierten Unterrichtsfächer oder zu der Zuordnung von Mentor*innen nach fachlicher Nähe. Ebenso fehlen Vorgaben bzgl. eines gleichen Schulstandortes von Anwärter*innen und Mentor*innen sowie konkrete Vorgaben hinsichtlich des Ausmaßes der Unterstützung, Begleitung, Analyse und Reflexion in der gemeinsamen Zusammenarbeit. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die gesetzlichen Vorgaben einen soliden Bezugsrahmen für die Umsetzung der Induktionsphase ermöglichen, gleichzeitig aber ausreichend Spielräume für die weitere Präzisierung und konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Betreuungskonstellationen sowie der individuellen Aufgaben und Pflichten zulassen.

4. Erkenntnisinteresse und Design der vorliegenden Studie

Unter Berücksichtigung der soeben skizzierten, gesetzlichen Spielräume bei der Umsetzung der Induktion, der neuen Aufgaben und Zuständigkeiten in der Organisation, Begleitung und Beurteilung der beteiligten Organisationen und Personengruppen sowie mit Blick auf das neu zugeschnittene Format des Mentorings scheint es naheliegend, die Induktionsphase systematisch zu evaluieren. Daher wurde in enger Abstimmung mit dem BMBWF untersucht, wie die Induktionsphase landesweit implementiert wurde und wie deren Umsetzung zukünftig weiter verbessert werden kann. Das Ziel der vorliegenden Studie war es dementsprechend, einerseits einen umfassenden und repräsentativen Überblick über die aktuelle Umsetzung zu liefern, und andererseits konkrete Hinweise auf sich abzeichnende Schwierigkeiten und Herausforderungen aus der Perspektive der beteiligten Personen zu geben. Daraus ergeben sich für die formative Evaluation, wie sie im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird, zwei übergeordnete Fragestellungen (Prenzel et al., 2021, S. 17f.):

1. Welche Daten hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungen, Merkmale und Verteilungen ermöglichen ein umfassendes Bild der aktuellen Umsetzung der Induktionsphase in Österreich?
2. Was sind die zentralen Hindernisse, Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung des Konzepts der Induktionsphase in Österreich?

Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wurde ein multi-methodisches Forschungsdesign, bestehend aus zwei sequenziellen Teilstudien, einer quantitativ-orientierten Onlinebefragung und einer qualitativ-orientierten Interviewstudie, konzipiert. (1) Die Onlinebefragung wurde mittels einer Fragebogenstudie (Survey) zwischen Februar und März 2020 durchgeführt, wobei insgesamt 620 Mentor*innen und 535 Anwärter*innen an der Befragung teilnahmen (N=1155). Neben personenbezogenen Daten

wurden in dem ca. 15-minütigen Fragebogen Angaben zum Anstellungs- und Betreuungsverhältnis, die persönliche Einschätzung des Betreuungsverhältnisses, die persönliche Einschätzung der Unterrichtstätigkeit sowie die Bewertung der Zusammenarbeit mittels Mehrfachantwortoptionen, Ratingskalen und Freitextantwort erfragt. Neben der Bestimmung deskriptiver Kennwerte wurden interferenzstatistische Analysen, Reliabilitätsanalysen und exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt (für einen Überblick zu den Skalen inklusive Reliabilitätskoeffizienten, siehe Prenzel et al., 2021, S. 28f.). (2) Die daran anschließende Interviewstudie stützt sich auf 51 halbstrukturierte Leitfadeninterviews, die zwischen März und April 2020 mit 27 Mentor*innen und 24 Anwärter*innen geführt wurden. Die Auswahl der Interviewpartner*innen aus ganz Österreich erfolgte dabei über ein mehrstufiges Zufallsziehungsverfahren. Die im Durchschnitt 90-minütigen Interviews orientierten sich inhaltlich entlang sechs konsekutiver Themencluster; neben personenbezogenen Daten wurden dabei wichtige Schritte vor der Induktion, der Beginn, der erste Monat, die aktuelle Lage, weitere Entwicklungen sowie Möglichkeiten zur Verbesserung kritisch in den Blick genommen. Die Interviews wurden in weiterer Folge mit der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe hierzu Kuckartz, 2016).

5. Zentrale Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der formativen Evaluation entlang der beiden Teilstudien unter Berücksichtigung der zuvor skizzierten Qualitätsmerkmale zusammenfassend vorgestellt (für einen detaillierten Überblick der Ergebnisse siehe auch Prenzel et al., 2021, Kapitel 2 & 3). Zu Beginn wird auf die wesentlichen Ergebnisse der Onlinebefragung eingegangen, deren Ziel es war, einen repräsentativen Überblick der Induktionsphase anhand standardisierter Fragemodi zu gewährleisten, wobei zuerst die Perspektive der Anwärter*innen und danach jene der Mentor*innen präsentiert wird. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung der quantitativen Teilstudie basiert auf geschlossenen Fragen (Auswahl und Mehrfachauswahl von Antwortoptionen inklusive vierstufiger Ratingskalen zur Zustimmung oder Häufigkeit). Daran anschließend werden die zentralen Ergebnisse der Interviewstudie im Überblick vorgestellt, dessen Zielsetzung es war eine detailliertere Betrachtung von Bedingungen und Prozessen der neu implementierten Induktionsphase aus Sicht der beteiligten Anwärter*innen und Mentor*innen zu ermöglichen. Dabei werden die Ergebnisse entlang der wichtigsten, induktiv bestimmten Kategorien der Inhaltsanalyse vorgestellt.

5.1 Ergebnisse der Onlinebefragung

Bezugnehmend auf die Befragung der Anwärter*innen aus Primar- und Sekundarstufe lässt sich hinsichtlich deren Unterrichtsdeputate eine sehr heterogene Verteilung feststellen; im Durchschnitt unterrichten die Anwärter*innen rund 18 Stunden pro Woche, wobei die Anstellungsverhältnisse zwischen 2 und 25 Stunden variieren und über

50 % der Anwärter*innen mehr als 20 Stunden pro Woche unterrichten. Ebenso heterogen gestaltet sich die Verteilung der zu unterrichtenden Schulstufen und Schulklassen. So unterrichten bspw. rund 76 % der Anwärter*innen der Sekundarstufe in vier oder mehr verschiedenen Klassen und im Mittel in drei verschiedene Schulstufen; in der Primarstufe unterrichten 31 % in einer Klassenstufe, 18 % in zwei, 17 % in drei, 26 % in vier und 8 % in fünf oder mehr Klassenstufen. Damit zeichnen sich unterschiedliche Anforderungskonstellationen ab, die sich durch den Umfang der Unterrichtsstunden, unterschiedliche Lehrpläne sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Klassen und Schüler*innenzahlen auszeichnen. Die wöchentliche Gesamtarbeitszeit unter Berücksichtigung von Vor- und Nachbereitung liegt jedenfalls im Durchschnitt bei rund 36 Stunden, wobei Maximalwerte von bis zu 72 Stunden pro Woche von den Anwärter*innen angegeben werden.

Die Frage nach der Übereinstimmung der zu unterrichtenden Fächer ergab, dass rund 29 % der Primarstufenanwärter*innen und rund 41 % der Sekundarstufenanwärter*innen gänzlich andere Fächer unterrichten als ihre Mentor*innen. Auch wenn in der Primarstufe rund 47 % der Anwärter*innen von fachgleichem Mentoring berichten, sind es in der Sekundarstufe lediglich 13 %, wobei hier zumindest rund 42 % angeben, ein Fach mit ihrer Mentor*in zu teilen. Die von den Mentees angegebenen Betreuungszeiten variieren unabhängig von der Schulform zwischen 0 und 180 Minuten, wobei im Durchschnitt rund 22 Minuten pro Woche hierfür aufgewendet werden. Der zentrale Modus der Betreuung findet über beiläufigen, persönlichen Austausch (rund 69 %) statt. Demgegenüber geben nur 22 % der Anwärter*innen an bei ihrer bzw. ihrem Mentor*in zu hospitieren.

Die Inhalte der Betreuungsgespräche variieren zwar ein wenig, dennoch stehen bei allen Anwärter*innen die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die Klassenführung und die Unterrichtsmethoden im Zentrum des gemeinsamen Austausches; kaum thematisiert werden die Themen (Schul-)Recht und Semester- bzw. Jahresplanung.

Insgesamt schätzen die Anwärter*innen die Betreuung durch die Mentor*innen übereinstimmend als sehr gut ein ($M_{\text{Prim}} = 3.34$; $SD_{\text{Prim}} = 0.78$; $M_{\text{Sek}} = 3.30$; $SD_{\text{Sek}} = 0.82$), wobei die Betreuungsqualität in engem Zusammenhang mit der fachlichen Passung steht: Bei fächergleichem Mentoring wird die Qualität der Betreuung höher eingeschätzt als bei Konstellationen, in der nur ein Fach gemeinsam unterrichtet wird. Der Unterschied wird am deutlichsten, wenn eine gänzlich fachfremde Betreuung stattfindet. Abschließend wurden die Anwärter*innen gebeten, ihre Unterrichtskompetenz nach einem halben Jahr Induktionsphase einzuschätzen. Die Selbstwahrnehmung fällt insgesamt sehr positiv aus: Aus ihrer Perspektive können sie sehr gut mit den Schüler*innen umgehen ($M_{\text{Prim}} = 3.63$; $SD_{\text{Prim}} = 0.53$; $M_{\text{Sek}} = 3.44$; $SD_{\text{Sek}} = 0.76$), haben das Gefühl sich in Ihrer Rolle als Lehrkraft zu entwickeln ($M_{\text{Prim}} = 3.76$; $SD_{\text{Prim}} = 0.47$; $M_{\text{Sek}} = 3.71$; $SD_{\text{Sek}} = 0.49$) und fühlen sich im Unterricht nur selten überfordert ($M_{\text{Prim}} = 1.73$; $SD_{\text{Prim}} = 0.70$; $M_{\text{Sek}} = 1.82$; $SD_{\text{Sek}} = 0.79$).

Der Großteil der befragten Mentor*innen (über 70 %) verfügt über mehr als 15 Jahre Unterrichtserfahrung als Lehrkraft. Auch wenn die meisten Mentor*innen angeben, sich für ihre Tätigkeit durch spezifische Ausbildungsprogramme qualifiziert zu haben (bspw. über den Hochschullehrgang für Mentor*innen oder aber durch Weiterbildun-

gen zur Betreuungslehrer*in für das, von der Induktionsphase abgelöste, Unterrichtspraktikum), berichten rund 20 % der Mentor*innen, für ihre Tätigkeit keine zusätzliche Ausbildung absolviert zu haben. Im Durchschnitt unterrichten die befragten Mentor*innen rund 19 Stunden pro Woche, wobei die Standardabweichung ($SD_{Prim} = 6.24$; $SD_{Sek} = 6.11$) auf beträchtliche Unterschiede in den Lehrdeputaten hinweist und die Vielfalt an Funktionen und Mehrfachaufgaben der Mentor*innen an den jeweiligen Schulen widerspiegelt. Auch die Angaben zu den jeweiligen Betreuungszeiten im Mentoring unterscheiden sich stark und reichen von einem Minimum von einer Minute bis zu einem Maximum von 360 Minuten. Allerdings geben die befragten Mentor*innen an, im Durchschnitt rund 52 Minuten pro Woche für die Betreuung ihrer Mentees aufzuwenden. Dabei wiederum berichtet ein Großteil der Befragten (über 80 %), dass die Betreuung durch vereinbarte, persönliche Gespräche stattfindet und dass sie auch Zeit finden, bei ihren Mentees zu hospitieren. Gleichzeitig verweisen rund 60 % aller Mentor*innen darauf, dass die Anwärter*innen umgekehrt nicht bei ihnen hospitieren. In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass rund ein Viertel der Mentor*innen in der Primarstufe und immerhin noch rund 11 % der Mentor*innen der Sekundarstufe an einem anderen Schulstandort als die zu betreuenden Anwärter*innen tätig sind. Zudem betreuen rund 22 % aller befragten Mentor*innen zwei oder mehr Mentees in der Induktion. Die zentralen Inhalte der Betreuung werden von den Mentor*innen ähnlich gewichtet, wie zuvor von den Anwärter*innen; im Mittelpunkt stehen dabei in der Primarstufe die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Unterrichtsmethoden und Klassenführung und in der Sekundarstufe Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Kaum bzw. gar nicht thematisiert werden demgegenüber in allen Betreuungskonstellationen die Beurteilungskriterien der Induktionsphase sowie das eigene Anstellungsverhältnis. Die Divergenz in den Angaben zur Betreuungszeit zwischen Mentor*innen und Anwärter*innen lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass neben dem tatsächlichen Austausch hier von den Mentor*innen auch organisatorische Tätigkeiten und der Verwaltungsaufwand zeitlich berücksichtigt werden.

Die Mentor*innen wurden auch gebeten eine Einschätzung zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium abzugeben. Dabei berichten über 70 % der Mentor*innen, dass sie der Ansicht sind, dass ihre Anwärter*innen durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet sind. Lediglich 20 % der Primarstufenmentor*innen und rund 30 % der Sekundarstufenmentor*innen geben an, dass es noch eine längere Einführungszeit für die Anwärter*innen brauchen würde, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein. Abschließend wurden auch die Mentor*innen aufgefordert eine Selbsteinschätzung zu ihren Tätigkeiten nach einem halben Jahr Induktionsphase abzugeben, wobei sich auch hier ein positives Gesamtbild abzeichnet: Der Großteil der befragten Mentor*innen bzw. über 90 % hat den Eindruck die Anwärter*innen in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können. Viele Mentor*innen geben zudem an ihre Mentees so oft es geht zu beraten ($M_{Prim} = 3.34$; $SD_{Prim} = 0.66$; $M_{Sek} = 3.57$; $SD_{Sek} = 0.62$) und den Eindruck zu haben, ihnen mit ihrer Erfahrung behilflich sein zu können ($M_{Prim} = 3.65$; $SD_{Prim} = 0.53$; $M_{Sek} = 3.62$; $SD_{Sek} = 0.59$). Mit großer Übereinstimmung verweisen die Mentor*innen darauf, dass sie ein Vorbild für

ihre Mentees sind bzw. als solches dienen können ($M_{\text{Prim}} = 3.54$; $SD_{\text{Prim}} = 0.53$; $M_{\text{Sek}} = 3.54$; $SD_{\text{Sek}} = 0.54$). Allerdings geben über 70% aller befragten Mentor*innen an, gerne mehr Zeit für die Begleitung ihrer Mentees zur Verfügung zu haben.

5.2 Ergebnisse der Interviewstudie

In der Analyse der Interviews wurden drei zentrale Fragestellungen bzw. Hauptkategorien bestimmt und in weiterer Folge mit Blick auf die Ausführungen der Mentor*innen und Anwärter*innen entlang des gesamten Datenmaterials ausgewertet:

- Was sind die zentralen Problemlagen der Induktionsphase aus Sicht der beteiligten Personen?
- Welche Verbesserungsvorschläge werden von ihnen für die Induktionsphase unterbreitet?
- Welche zusätzlichen Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten lassen sich für den Berufseinstieg von Junglehrer*innen identifizieren?

Als zentrale Problemlagen werden, absteigend nach Relevanz und Häufigkeit, die folgenden zehn Themenfelder benannt. (1) *Zeitliche Ressourcen, Zeitknappheit und Mehrfachbelastungen*: Übereinstimmend betrachten Mentor*innen und Anwärter*innen den Mangel an Zeit als das zentrale Problem der Induktionsphase, insbesondere wenn die Anwärter*innen eine volle Lehrverpflichtung haben oder Mentor*innen mehrere Mentees betreuen. Die Folge sind pragmatische Arbeitsbündnisse, in denen wesentliche Bestandteile einer begleiteten Induktion (wie bspw. die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder Hospitationen) zu kurz kommen. (2) *Inkonsistente und unzureichende Information*: Zum einen wünschen sich Anwärter*innen und Mentor*innen im Allgemeinen mehr und detailliertere Informationen (bspw. zu ihren Aufgaben und Pflichten, zum Stundenausmaß, zur Art der Betreuung oder aber zur Dokumentation und Bewertung) und zum anderen muss der Zeitpunkt der Informationsweitergabe bereits vor dem Beginn des eigentlichen Betreuungsverhältnisses liegen. (3) *Fachfremdes Mentoring bzw. fachfremde Protagonist*innen*: Die dritte zentrale Problemlage, die in den Interviews mit besonderer Deutlichkeit angesprochen wird, betrifft die fachfremde Betreuung. Hierzu zählen auch jene Fälle, bei denen Anwärter*innen die Induktionsphase an einer Schulform durchlaufen, für die sie nicht ausgebildet wurden (wie bspw. mit einem abgeschlossenem Sekundarstufenstudium an einer Volksschule angestellt zu sein). (4) *Inhalt und Gestaltung der Begleitseminare*: Zum einen scheinen die Seminare von den Anwärter*innen inhaltlich nicht als Unterstützung im Berufseinstieg wahrgenommen zu werden und zum anderen stellen Zeitpunkt und Dauer der Seminare eine zusätzliche Belastung dar. (5) *Das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma*: Dieses verweist auf die Problematik, dass die Mentor*innen einerseits ihre Mentees in dieser schwierigen Lebensphase unterstützend begleiten und beraten sollen, andererseits aber auch über ihren Verwendungserfolg ein mit Folgen verbundenes Gutachten verfassen müssen. (6) *Organisations- und Verwaltungsprobleme*: Dies betrifft einerseits eine fehlende oder zeitlich schlecht abgestimmte Kommunikation und Koordination der be-

teiligten Organisationen (Bildungsdirektionen, Pädagogische Hochschulen, Universitäten) in der Induktionsphase sowie andererseits die generelle Unzufriedenheit mit den aktuellen Ausbildungsstandards für Mentor*innen und Lehramtsstudierende. (7) *Die Rolle der Schulleitung*: Mentor*innen und Anwärter*innen sprechen sich übereinstimmend gegen eine Doppelrolle der Schulleitung (als Mentor*in und Direktor*in) aus und nehmen die Schulleitung insgesamt als zu passiv und wenig unterstützend in der Begleitung der Mentees wahr. (8) *Unterschiedliche Schulen und Schulformen*: Vergleichbar mit dem fachfremden Mentoring wird auch eine örtliche Trennung von Mentor*in und Mentee als fast unüberwindbares Problem der Induktion wahrgenommen. (9) *Gesamtbelastung der Anwärter*innen*: Dies betrifft die psychische Belastung und die emotionale Überforderung der Anwärter*innen, zwei Aspekte, die besonders am Beginn der Induktionsphase für viele zur Zerreihsprobe wird. (10) *Die persönliche Passung und Beziehungsebene zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen*: Obwohl dieser Aspekt lediglich von den Anwärter*innen thematisiert wird, scheint es dennoch für die Unterstützung zentral zu sein und zudem eng mit dem Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma zusammenzuhängen.

Analog zu den Problemlagen unterbreiten die interviewten Anwärter*innen und Mentor*innen, wiederum absteigend nach Relevanz und Häufigkeit, die folgenden neun Verbesserungsvorschläge für die Induktionsphase: (1) Zeitliche Entlastung und mehr gemeinsame Zeit für die Betreuung; (2) Verbesserung der Ausbildungs- und Seminarstruktur; (3) Klare Pflichten und Kriterien für Anwärter*innen und Mentor*innen; (4) Detaillierte, transparente und einheitliche Information; (5) Modifikation des Bewertungsverfahrens; (6) Frühzeitige Organisation und Vernetzung; (7) Entlastung durch sukzessiver Einstieg; (8) andere Aufgaben für die Schulleitung; (9) Berücksichtigung von Beziehungsebene und Persönlichkeit im Mentoring (für einen detaillierten Überblick zu den Verbesserungsvorschlägen siehe auch: Prenzel et al., 2021, S. 97–106).

Abschließend sollen noch die Ressourcen und Ermöglichungsbedingungen des Einstiegs in den Lehrberuf genannt werden, die außerhalb des eigentlichen Mentorings bzw. außerhalb der Strukturen der Induktionsphase liegen und gewissermaßen eine Kompensationsleistung für bestehende Mängel in der Induktionsphase darstellen. Absteigend nach Relevanz und Häufigkeit lassen sich die folgenden acht Ressourcen benennen: (1) *Unterstützung vom (Fach-)Kollegium*: Die wichtigste Ressource für den Berufseinstieg von Junglehrer*innen ist ein unterstützendes und hilfsbereites Kollegium. Besonders wenn Mentor*innen aufgrund von Zeitmangel oder Fach- bzw. Schulfremdheit ihre Mentees nicht ausreichend im Unterrichtsalltag unterstützen können, wird die zentrale Bedeutung des Kollegiums für einen gelungenen Berufseinstieg deutlich. (2) *Praktika während des Studiums*: Diesbezüglich besteht bei den Interviewten Einigkeit, dass im Zuge von Ausbildungspraktika grundlegende Kompetenzen erworben werden, auf die angehende Lehrpersonen während der Zeit des Berufseinstiegs zurückgreifen können und damit die Wahrscheinlichkeit von Überforderung ein Stück weit reduziert werden kann. (3) *Integration und Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft*: Das schulische Umfeld und im Besonderen das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft wirkt sich auf emotionaler und sozialer Ebene ressourcenstärkend auf den eigenen Berufseinstieg aus. (4) *Andere Junglehrer*innen und Mentees*: Für die Anwärter*innen in der In-

duktionsphase sind die Austauschmöglichkeiten mit Gleichgesinnten unverzichtbar für ihr eigenes Wohlbefinden und für ihre Entwicklung als Lehrperson; auch Lehrgemeinschaften und Intervisionsgruppen von Mentees werden als besondere Ressource genannt, da sie eine andere Form der Selbstreflexion ermöglichen. (5) *Ansprechpersonen außerhalb der Schule für Mentor*innen*: Ähnlich wie bei den Vernetzungsmöglichkeiten der Mentees, profitieren auch Mentor*innen durch den Austausch mit außerschulischen Ansprechpersonen. Dies gilt im Besonderen, wenn es sich um andere Mentor*innen handelt, die hier eine zusätzliche Sicherheitsfunktion übernehmen. (6) *Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit*: Erfahrungen, in denen sich Anwärter*innen in ihrer Rolle als Lehrkraft als kompetent und selbstwirksam erleben, verbessern nicht nur das eigene Selbstverständnis als Lehrperson, sondern verhindern in kritischen Phasen den Abbruch der Induktionsphase. (7) *Geographische Nähe zur Schule*: Kurze Arbeitswege tragen vor dem Hintergrund von Mehrfachbelastung und Überforderung zur Resilienz angehender Lehrkräfte bei. (8) *Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterial*: Die Verfügbarkeit (und auch Anwendbarkeit) von Unterrichtsmaterialien gilt als weitere Ressource im Berufseinstieg, die allerdings oft stark vom Schulstandort, persönlichen Netzwerken und der Unterstützung des (Fach-)Kollegiums mitbestimmt wird.

6. Diskussion und Fazit

Unter Berücksichtigung der zu Beginn diskutierten Qualitätsmerkmale einer gelungenen Induktion – die Qualität des Mentorats, das fachgleiche Mentoring, ausreichende zeitliche Ressourcen, die sozial-emotionale Unterstützung durch die Mentor*innen, bedeutsame Beziehungen während des Berufseinstiegs, eine wertfreie Umgebung in der gemeinsamen Arbeit sowie angeleitete Selbstreflexion – lassen sich abschließend folgende Schlussfolgerungen ziehen:

In der Befragung wurde deutlich, dass mehr als die Hälfte der Anwärter*innen über 20 Stunden in der Woche unterrichten und die wöchentliche Gesamtarbeitszeit inklusive Vor- und Nachbereitung in vielen Fällen über der gesetzlich vorgegebenen Höchstarbeitszeit liegt (z.T. bis zu 72 Stunden die Woche). Ebenso deutlich wurde, dass die wahrgenommene Betreuungszeit für viele Befragte zu kurz sei; auch wenn die durchschnittliche Betreuungszeit rund 20 Minuten pro Woche beträgt, verweisen doch 30 % der Anwärter*innen in der Sekundarstufe darauf, nur 2 Minuten pro Woche für den Mentor*innenaustausch zur Verfügung zu haben. Gleichzeitig wünschen sich die meisten Mentor*innen mehr Zeit für die Unterstützung ihrer Mentees. Dementsprechend verwundert es auch nicht, dass die fehlenden zeitlichen Ressourcen das vorherrschende Thema in den Interviews sind. Eine zeitliche Entlastung der Anwärter*innen, bspw. durch einen sukzessiven Einstieg in die Induktion oder durch eine Reduktion der vollen Lehrverpflichtung, würde Hospitationen ermöglichen, einer psychischen (Über-)Belastung entgegenwirken und Junglehrer*innen erlauben, neuen Herausforderungen, wie Elternarbeit, Disziplinproblemen und Classroom-Management etc., zeitlich adäquat zu begegnen. Das zusätzliche Bereitstellen zeitlicher Ressourcen für Mentor*innen durch explizit ausgewiesene Zeitfenster für die gemeinsame Arbeit mit ihren Mentees könnte

überdies ein qualitativ hochwertigeres Mentoring ermöglichen, in dem Feedback, Austausch, Unterrichtsvor- und Nachbereitungen sowie Hospitationen kontinuierlich stattfinden. Das Fehlen zeitlicher Ressourcen und die Gefahr der Überbelastung wird durch die Problematik des unterschiedlichen Schulstandortes und der Mehrfachbetreuung noch verstärkt; so betreuen 20 % der Mentor*innen Mentees an anderen Schulstandorten, mehr als 10 % der Anwärter*innen durchlaufen ihre Induktionsphase an mehr als einem Schulstandort und wiederum 20 % der Mentor*innen betreuen zwei oder mehr Mentees.

Mit Blick auf das fachfremde Unterrichten und das fachfremde Mentoring zeigt sich zum einen, dass in der Sekundarstufe 9 % der Anwärter*innen gänzlich fachfremd und mehr als die Hälfte der Anwärter*innen mindestens ein fachfremdes Unterrichtsfach unterrichten. Zum anderen haben nur rund 14 % aller Anwärter*innen eine fachgleiche Mentor*in, wohingegen rund 40 % der Anwärter*innen ein gänzlich fachfremdes Mentoring erhalten. Dies ist insofern problematisch, als dass in den Interviews deutlich wurde, dass ein fachfremdes Mentoring keine Berücksichtigung inhaltlicher und fachdidaktischer Fragen erlaubt und somit eine ganzheitliche Unterstützung und Begleitung durch die fachfremden Mentor*innen nicht möglich ist. Um dem Problem der Beziehungsebene und individuellen Passung ein Stück weit entgegenzuwirken und gleichzeitig eine Unterstützung auf fachlicher Ebene zu gewährleisten, wären ein fachgleiches Mentoring (inklusive Schulzugehörigkeit) ein notwendiges Kriterium für die Zuteilung in der Induktionsphase.

Zum Zeitpunkt der Erhebung bestehen überdies gravierende Probleme in der Informationsaufbereitung und -weitergabe sowie im Allgemeinen in der Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen und Personen. Insgesamt braucht es mehr und detailliertere Information, wobei neben der Transparenz besonders eine frühe Informationsweitergabe sinnvoll erscheint, bspw. durch entsprechende Onlineplattformen oder gemeinsame Informations- und Vernetzungsveranstaltungen. In diesem Zusammenhang wird in den Interviews auch explizit eine verbindliche und detaillierte Beschreibung von Pflichten und Kriterien für alle Beteiligten gefordert. Zudem scheint eine Auflösung des Bewertungs-Unterstützungs-Dilemmas sowie eine inhaltliche und organisatorische Verbesserung der Begleitseminare als notwendiger Schritt in der Ausgestaltung des neuen Berufseinstiegs zu sein. Um dem Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma ein Stück weit entgegenzuwirken, wäre eine kontinuierliche und prozessorientierte Bewertung der Mentees mit transparenten Bewertungskriterien womöglich zielführender als ein finales Gutachten. Eine inhaltliche Restrukturierung der Begleitseminare unter besonderer Berücksichtigung von (Selbst-)Reflexion und Supervision würde zudem dem tatsächlichen Unterstützungsbedarf von Junglehrer*innen gerecht werden und das Mentoring zusätzlich entlasten.

Zusammenfassend lässt sich jedenfalls konstatieren, dass es erhebliche Unterschiede in den Ausgangslagen der Anwärter*innen gibt. So reduziert etwa ein hohes Lehrdeputat die Spielräume für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und die Zusammenarbeit mit den Mentor*innen. Fachfremdes Unterrichten, aber mehr noch das fachfremde Mentoring sind zentrale Problemfelder der Induktionsphase, auch wenn hier die Ressourcen außerhalb des Mentorings als wichtige Kompensationsmechanis-

men wirkmächtig werden. Demgegenüber lässt sich die fehlende Zeit für den gemeinsamen Austausch und für die kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns ebenso wenig kompensieren wie die hohe psychische Belastung der Mentees. Dennoch ist die Gesamteinschätzung der Betreuungsqualität in der Induktionsphase insgesamt sehr hoch. Dies verweist nicht nur auf engagierte Anwärter*innen und ein wertschätzendes Kollegium, sondern besonders auf Mentor*innen, die ihre Unterstützung und Begleitung der jungen Kolleg*innen ernst nehmen. Natürlich gibt es in der Induktionsphase auch eine Reihe von Umsetzungsproblemen, was zum einen eine logische Konsequenz bei der Implementierung eines neuen Ausbildungsmodells ist und zum anderen durch die aktuelle Pandemiesituation (bspw. durch Personalausfälle oder veränderte Stundenpläne) noch verstärkt wird. Dementsprechend kann diesen organisatorischen und strukturellen Startschwierigkeiten auch relativ problemlos entgegengewirkt werden.

Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung in Österreich kann jedoch abschließend die Kompetenz der Anwärter*innen sowie ihre fachliche Ausbildung durch das Studium positiv hervorgehoben werden. Durch Studium und Praktika scheinen angehende Lehrkräfte ein breites Kompetenzprofil zu entwickeln, das es ihnen ermöglicht, im Kontext herausfordernder Situationen zu wachsen und sich zu entwickeln. Dementsprechend beurteilen fast alle Mentor*innen ihre Mentees als fachlich und pädagogisch ausreichend kompetent und geeignet für den Lehrberuf. Dies macht deutlich, dass der neue Weg über die Induktionsphase, trotz einer Reihe von Startschwierigkeiten, einer vielversprechenden Zukunft entgegenblickt. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass diese heikle Phase in der Bildungsbiografie von Lehrkräften auch zukünftig wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird, um gegebenenfalls inhaltliche, organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen und Vorgaben der Induktionsphase sowie die ihr zugrundeliegenden Curricula der Lehrer*innenbildung an die Lebenswirklichkeit von Schule und Unterricht anpassen zu können.

Acknowledgement

Für die Unterstützung bei der Umsetzung der Evaluationsstudie sei neben den Bildungsdirektionen besonders folgenden Personen gedankt: Claude Muller, Brigitta Höger, Johannes Reitinger, Manuel Becker, Susanne Hoyer, Michael Hofer, Sophie Oczlon, Lukas Mitterauer und Vasilios Symeonidis.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and system-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers. Staff working document*. Brussels:

- Directorate General for Education and Culture. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623–637.
- Huber, M. (2021). *Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinsion, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Johnson, S. (2004). *Finders and keepers*. San Francisco, CA: Wiley.
- Keller, M. M. & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Lüftenegger, M., Ning, C., Klug, J. & Spiel, C. (2019). *Berufsbezogene Risikomuster im Lehrerberuf* [White Paper]. OSF <https://osf.io/p24q8>
- Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Porsch, R. (2018). Emotionen in der Lehrer*innenbildung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 269–287). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.

Ausblick

Colin Cramer

Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen knappen Überblick über den Stand der Professionalisierung von Lehrpersonen in der institutionalisierten Lehrer*innenbildung sowie deren Erforschung (Professionalisierungsforschung bzw. Lehrer*innenbildungsforschung) im deutschsprachigen Raum. Ausgehend von der Beschreibung fortlaufender Reformanstrengungen zur Lehrer*innenbildung wird der aktuelle Forschungsstand knapp skizziert. Desiderate und mögliche Perspektiven werden aufgezeigt, die künftig bei der Professionalisierung und deren Erforschung in Erwägung gezogen werden können.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Professionalisierungsforschung, Lehrer*innenbildung, Lehrer*innenbildungsforschung, Reform

Abstract

This article provides a brief overview of the state of teacher professionalization in institutionalized teacher education programs and of teacher education research in German-speaking regions. Based on the description of ongoing reform efforts in teacher education, the current state of research is outlined. Desiderata and possible perspectives are pointed out, which can be considered in the future of professionalization in teacher education and its corresponding research.

Keywords: Professionalization, research on professionalization, teacher education, teacher education research, reform

1. Reform der institutionalisierten Lehrer*innenbildung

Der Lehrer*innenberuf verbindet sich weltweit mit einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe hinsichtlich der Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation (Cochran-Smith & Villegas, 2015).¹ Folglich hat auch die institutionalisierte Lehrer*innenbildung immer wieder bildungspolitische, seit der Jahrtausendwende auch vermehrt öffentliche Aufmerksamkeit erfahren und ist fortwährend Reformmaßnahmen ausgesetzt. Exemplarisch für die bundesdeutsche Diskussion kann vom bis heute stark rezipierten Bericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) ausgegangen werden. Während darin der fachwissenschaftlichen Qualifikation ein hohes Niveau zugeschrieben wird, werden Defizite bezüglich der fachdidaktischen Ausbildung konstatiert, die stärker als Schnittstelle zwischen den fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Komponenten fungieren sollten. Die Struktur (Zweiphasigkeit) solle beibehalten werden (Änderungen ließen keine Verbesserungen erwarten), ihr Potenzial müsse aber besser als bislang genutzt werden: Anstelle eines Systemwechsels wurde eine Weiter-

1 Für Hinweise zu diesem Text bin ich Jana Groß Ophoff, Johannes König, Sebastian Röhl, Martin Rothland, Felix Schreiber und Ewald Terhart dankbar.

entwicklung der Institutionen und ihrer Prozesse, der Inhalte und des Personals angeregt. Besonderes Augenmerk lag auf der Betonung der Relevanz der bis dahin kaum beobachteten Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) als zentral für die berufslebenslange Professionalisierung, die stärker strukturiert und verpflichtend werden sollte. Eine systematische Qualifikation des Personals in der zweiten und dritten Phase wurde eingefordert. Beförderungen und Karrieren von Lehrpersonen sollten sich auch an deren formale Qualifikation und Kompetenz binden. Kernaufgabe der Berufstätigkeit sei die Organisation von (auch eigenen) Lernprozessen. Die erste Phase sollte an Universitäten verbleiben (nicht an Fachhochschulen abwandern), aber alle Inhalte sollten sich künftig stärker am Berufsfeld ausrichten. Insbesondere sollten die Curricula nicht länger weitgehend beliebig sein. „Zentren für Lehrerbildung“ könnten zu einer besseren Organisation des Studiums beitragen. Eine länderübergreifende, wissenschaftliche Evaluation wurde angeregt.

Zwei Dekaden später befindet sich die Lehrer*innenbildung in *Deutschland* im Anschluss an die erstmalige Veröffentlichung von nationalen Standards (Kultusministerkonferenz, 2004) und der Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)“ in einer historisch singulären Phase potenzieller innerer Reform durch die beteiligten Akteur*innen selbst. Doch *alle* bereits im Jahr 2000 formulierten Strukturprobleme der Lehrer*innenbildung bestehen im Wesentlichen weiterhin (vgl. Terhart, 2019), werden auch in der QLB (teils unter anderen Begriffen) weiter bearbeitet und sind offenbar auch durch enorme Investitionen nicht substanziell abzarbeiten: Ausbau der (universitären) Fachdidaktiken, Kohärenz zwischen Phasen und Komponenten, Strukturierung der Fort- und Weiterbildung, Diskussion um stärkeren Professionsbezug, systematische Qualifikation des Personals, Verstetigung aufgebauter Organisationsstrukturen (Zentren und Schools), Unklarheit bezüglich der Curricula, eingeschränkte Karrierewege im Lehramt und systematische Evaluation des Systems. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die alten Strukturprobleme der Lehrer*innenbildung weiterhin virulent sind. Dabei fokussiert sich die QLB weitgehend auf die erste Phase an Hochschulen, während die zweite und dritte Phase kaum Beachtung finden – und dies, obwohl die Bildungsadministration gerade auf diese Institutionen weitreichende Zugriffsmöglichkeiten hat.

In *Österreich* zeigen sich trotz oder gerade wegen der umfassenden Reform „LehrerInnenbildung NEU“ (ExpertInnengruppe, 2010) ähnliche Herausforderungen (Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020): Eine enge Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Bildungsclustern und damit auch eine intendierte Stärkung von sowohl Wissenschafts- als auch Berufsfeldbezug in der Lehrer*innenbildung ist konzeptionell angelegt, aber empirisch ergeben sich aufgrund der Historie beider Hochschulformen ebenfalls Fragen bezüglich der Herstellung von Kohärenz. Insbesondere zwischen der Lehrer*innenbildung für die Primarstufe (die vollständig in der Zuständigkeit der Pädagogischen Hochschulen verblieben ist) und Sekundarstufe (die in Verbänden von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam getragen wird) zeigen sich weiterhin große Differenzen hinsichtlich der Ressourcen für Forschung und folglich auch für den Forschungsbezug der Lehrer*innenbildung. Aufgrund des regional großen Lehrpersonenmangels werden teils schon Lehramtsstudierende mit

Unterrichtsaufgaben betraut und vereinen ein Teildeputat an der Schule mit ihrem Studium, was mit Blick auf den erforderlichen, reflexiven Distanzgewinn von der eigenen Rolle als Schüler*in eine konsequente akademische Professionalisierung beeinträchtigen dürfte. Anfragen an die Kohärenz gibt es auch für die angestrebte integrative Bezugnahme der vier Komponenten (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis) aufeinander, die vor organisatorischen und paradigmatischen Herausforderungen steht. Auf konstitutive Abstimmungsprobleme weist auch hin, dass die im Zuge der Reformmaßnahmen intendierte, bundesweit einheitliche Eignungsabklärung derzeit noch standortspezifisch verschieden organisiert wird. Trotz der Betonung der Notwendigkeit, die Lehrer*innenbildung berufslebenslang zu denken, und trotz verstärkter Forschung (z. B. Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019), wird auch in Österreich der Fort- und Weiterbildung bislang eher wenig Beachtung geschenkt.

Vergleichsweise spät und auch infolge der sich europaweit abzeichnenden wechselseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen sah sich die Lehrer*innenbildung in der Schweiz in den 1990er Jahren einem Reformdruck ausgesetzt. Die „Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)“ verständigte sich auf Empfehlungen zur Lehrer*innenbildung (EDK, 1995), wonach diese entgegen einer starken seminaristischen Tradition nun generell auf Hochschulniveau an Universitäten und an neu zu gründenden Pädagogischen Hochschulen (i.d.R. ebenfalls gymnasiale Maturität als Eingangsvoraussetzung) erfolgen sollte, die dann ab 2001 ihren Betrieb aufnahmen (Herzog & Makarova, 2020). Die formal vollzogene Tertiarisierung bzw. Akademisierung der gesamten Lehrer*innenbildung steht vor der Herausforderung, dass insbesondere die meist geringe Autonomie der eng an die kantonalen Bildungsverwaltungen angebundenen und oftmals kleinen Pädagogischen Hochschulen die Entwicklung ihrer Forschungsprofile hemmt. Insbesondere die Fort- und Weiterbildung ist noch stark von der seminaristischen Tradition geprägt. So zeigen sich auch in der Schweiz unter spezifischen Vorzeichen ähnliche Herausforderungen, etwa bezogen auf das Verhältnis von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug oder die Abstimmung zwischen Institutionen.

2. Stand der Professionalisierungsforschung

Kaum ein Beruf ist so gut erforscht wie der Lehrer*innenberuf. Ein bedeutsamer Zweig der einschlägigen Professionsforschung (*research on teachers*) ist die Erforschung der Qualifikationswege von (angehenden) Lehrpersonen in der Lehrer*innenbildungsforschung bzw. Professionalisierungsforschung (*research on teacher education*). Der kaum zu überblickende, internationale Forschungsstand wurde wiederholt in Handbüchern zusammengefasst (Anderson, 1995; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feimann-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Loughran & Hamilton, 2016; Clandinin & Hsu, 2017; Peters, 2021). Auch im deutschsprachigen Raum ist spätestens seit der Jahrtausendwende (Oser & Oelkers, 2001) eine merkliche Zunahme einschlägiger Publikationen zu verzeichnen: Zuletzt wurde der Forschungsstand in der Neuausgabe des „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer, Rothland, König & Blömeke,

2020) umfassend dargestellt. Vorliegend kann diese umfassende Befundlage nicht annähernd wiedergegeben werden. So werden nachfolgend einige wesentliche Forschungslinien als Ausgangspunkt für die Frage nach Perspektiven der Professionalisierung und ihrer Erforschung knapp referiert.

Die *grundsätzlichen Aufgaben des Berufs als allgemeine Zielperspektiven der Lehrer*innenbildung* werden im Kern seit Jahrzehnten in ähnlicher Weise bestimmt und erfahren nur eine moderate Revision. Unterricht gilt als das „Kerngeschäft“ von Lehrer*innen. Weiterhin werden etwa in den „KMK-Standards“ als zentrale Aufgaben genannt: Erziehen; Diagnostik, Beurteilung und Förderung; Beratung; Lebenslanges Lernen und Innovation. In der Beschäftigung mit diesen Zielperspektiven werden in der Forschung einschlägige Unterrichts- und Erziehungstheorien ebenso bemüht wie die umfangreichen Erkenntnisse, die z. B. im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung vorliegen. Zentral bleibt hier aber die normative Leitfigur der Bildungspolitik, die sich auch kritischen Anfragen ausgesetzt sieht: So verbindet sich etwa der Figur des „erziehenden Unterrichts“ (vgl. Benner, 2015) zufolge Unterricht immer auch mit Erziehungsfragen, und Innovation bezieht sich gerade auch auf den Unterricht bzw. geht im Kern von diesem aus.

Neben diese grundsätzlichen Aufgaben treten *spezifische Herausforderungen des Berufs als Zielperspektiven der Lehrer*innenbildung*, die stärker auch aktuelle Anforderungen an den Beruf vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels sowie (bildungs-)politischer Konjunkturen mit aufnehmen und auf die sukzessive Erweiterung des Aufgabenspektrums hinweisen. Dies kann seit der Jahrtausendwende zunächst an der Prominenz der Themenfelder „Heterogenität“, dann „Inklusion“ und später „Digitalisierung“ nachvollzogen werden, samt der vielen, eigens hierfür eingerichteten oder umdenominierten Professuren und damit auch am Umbau wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen der Lehrer*innenbildung, insbesondere der Erziehungswissenschaft. Insofern ist zu fragen, inwieweit sich aus diesen spezifischen Herausforderungen sukzessive grundsätzliche Aufgaben herausbilden bzw. bereits entwickelt haben. Andere Herausforderungen werden trotz ihrer zentralen Relevanz in der Berufsausübung in der Forschung seltener bearbeitet (z. B. die Themenbereiche (multi-)professionelle Kooperation, Coaching und Mentoring) oder trotz ihrer großen Tradition marginalisiert (z. B. Bildungsrecht, Berufsethos), während neuere Felder interdisziplinär erforscht (z. B. Gesundheit und Beanspruchung) oder in einzelnen Fachdidaktiken intensiv bearbeitet werden (z. B. Deutsch als Zweitsprache).

Verschiedene wissenschaftliche *Diskurse und Ansätze* zur Professionalisierung haben sich teils exklusiv im deutschsprachigen Raum etabliert, die letztlich auch die Frage tangieren, in welcher Weise sich Theorie und Praxis, respektive Wissen und Können, Wissenschafts- und Berufspraxis usw. in der Lehrer*innenbildung zueinander verhalten können oder sollten (Rothland, 2020). Solche Diskurse und Ansätze stellen verschiedene paradigmatische Ausgangspunkte für die Beschäftigung mit Lehrer*innenbildung dar: Es wird etwa nach der Rolle der Persönlichkeit gefragt oder ein Merkmalsansatz bemüht, vom in der Unterrichtsforschung dominierenden Prozess-Produkt-Paradigma her gedacht, auf systemtheoretische und symbolisch-interaktionistische Ansätze zugegriffen, das Expertise-Paradigma herangezogen, dieses in einen kompetenzorientierten

Ansatz weiterentwickelt oder auf Fragen der Wirksamkeit hin bezogen, eine strukturtheoretische oder praxistheoretische Perspektive eingenommen, nach der Relevanz von (Berufs-)Biografie gefragt oder eine meta-reflexive Perspektive eingebracht (Überblick: Cramer et al., 2020; Helsper, 2021).

Die *Geschichte der Lehrer*innenbildung* wurde breit erforscht und ist wichtige Voraussetzung zur Erklärung ihrer heutigen Strukturen und institutionellen Kontexte, die bereits zwischen Bundesländern (Deutschland und Österreich) sowie Kantonen (Schweiz) in föderaler Zuständigkeit variieren, wenngleich zunehmend Verständigungen über national gültige Standards zu beobachten sind. Die Diskussion fokussiert auf das allgemeinbildende Schulwesen, während die Qualifikation für berufsbildende und förder-/sonderpädagogische Lehrämter vergleichsweise wenig erforscht ist. Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrer*innenbildung sind häufig im Kontext umfangreicher Reformmaßnahmen zu sehen, wie etwa der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Deutschland), der „LehrerInnenbildung NEU“ (Österreich) oder der konsequenten Tertiärisierung (Schweiz) (Criblez, Bosse & Hascher, 2012). Strukturbezogene Diskurse fragen etwa nach der Steigerung von Kohärenz zwischen den einzelnen Elementen der Lehrer*innenbildung, für die auch bestimmte Akteursgruppen (Forschende, Lehrende, Studierende, Fortbildende, Lehrpersonen im Beruf usw.) stehen, die bislang etwa mit Blick auf ihre spezifischen Rollen und Überzeugungen hin wenig untersucht wurden. Zu Kontextbedingungen wie der Finanzierung der Lehrer*innenbildung oder deren Steuerung durch die Bildungsadministration und andere Stakeholder der Educational Governance liegen im komplexen Systemzusammenhang bislang noch wenige Erkenntnisse vor.

So vielfältig wie die historische Entwicklung sind auch die heute gegebenen und sich ständig reformierenden *Qualifikationswege für den Lehrer*innenberuf*. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sind Universitäten und Pädagogische Hochschulen für die Erstqualifikation (erste Phase) von angehenden Lehrpersonen zuständig. Letztere blieben in Deutschland nur in Baden-Württemberg erhalten und besitzen dort Promotions- und Habilitationsrecht, während sie in der Schweiz als Motor der Akademisierung bzw. Tertiärisierung der Lehrer*innenbildung erst vor der Jahrtausendwende eingeführt wurden und – wie auch in Österreich – i.d.R. nur in spezifischen Kooperationsprogrammen mit Universitäten zur Promotion führen können. Der Vorbereitungsdienst (Referendariat als zweite Phase) ist ein bundesdeutsches Spezifikum und ein besonders aufwändiges System zur schulpraktischen Qualifizierung und Berufseinführung, für das mit den Studienseminaren eigene Institutionen mit sich fast ausschließlich aus Lehrpersonen rekrutierendem Personal zuständig sind: Welche Vor- und Nachteile die in Deutschland dreiphasige Lehrer*innenbildung hat, ist empirisch bislang kaum bearbeitet worden. Korrespondierend zum anglophonen Raum hat sich die Forschung zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (in Deutschland: dritte Phase) auch bezüglich der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung in jüngster Zeit stark intensiviert und es liegen zu dieser berufslebenslangen Qualifikationsphase erste Erkenntnisse vor, etwa zum vorgehaltenen Angebot, dessen Nutzung, zur Einschätzung der Teilnehmenden usw. (z. B. Richter & Richter, 2020). Kaum erforscht ist bislang hingegen, wie genau sich Qualifikationswege ausgehend von der Anwerbung über den Zugang samt ggf. der

Eignungsfeststellung über individuelle Studienverläufe hinweg bis hin zur Beurteilung und Zertifizierung vollziehen. Schließlich gibt es auch noch wenig Forschung zu Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrer*innenberuf, die eine besondere Anforderung an die grundständige Lehrer*innenbildung darstellen (Porsch, 2021).

Vier *Komponenten* lassen sich in der Lehrer*innenbildung unterscheiden: Fachwissenschaftliche Studienanteile in den jeweiligen akademischen Bezugsdisziplinen entsprechend der Unterrichtsfächer, fachdidaktische Anteile korrespondierend zu den Fachwissenschaften, bildungswissenschaftliche Anteile sowie Schulpraxis. Insbesondere jenseits der fachwissenschaftlichen Komponente, die nach wie vor den größten Umfang einnimmt und in der standortspezifisch nicht selten mehr als 20 Fächer studiert und meist recht flexibel kombiniert werden können, variieren Inhalte und Anforderungen gerade in den drei für die Lehrer*innenbildung spezifischen Komponenten erheblich. Innerhalb der und zwischen den Fachdidaktiken liegt angesichts divergierender Fachbezüge und Traditionen kaum ein geteiltes Verständnis von Fachdidaktik vor (Cramer, 2019). Die Bildungswissenschaften als zu studierender Pflichtbereich speisen sich aus einem weiten Spektrum an erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen, soziologischen und philosophischen Anteilen, konfigurieren sich standortspezifisch höchst unterschiedlich und repräsentieren verschiedene Paradigmen und Denktraditionen. Die schulpraktische Komponente wird schließlich im Studienverlauf nicht nur in variierenden Zuständigkeiten getragen, sondern konfiguriert sich in Tages- und Blockpraktika, Praxissemestern und Langzeitpraktika, der Praxis im Vorbereitungsdienst und schließlich in der Fort- und Weiterbildung höchst unterschiedlich. Die seit der Jahrtausendwende expandierende Forschung zur Schulpraxis deutet auf die vielfältigen Suchbewegungen nach bestmöglichen Wegen der Professionalisierung hin: Diese Komponente erscheint regelrecht als Experimentierfeld, in dem nur wenige Erkenntnisse als gesichert gelten, etwa die besondere Relevanz einer adäquaten Begleitung der Schulpraktika durch Mentor*innen für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden.

Eine Vielzahl an *Konzepten und Methoden* finden in der Lehrer*innenbildungspraxis Anwendung. Der Umgang mit Forschungsergebnissen wird in Richtung einer Beschäftigung mit Forschung (*engagement with research*) und/oder einer eigenen Forschungstätigkeit (*engagement in research*) diskutiert, und es ist eine offene Frage, inwieweit das Konzept des „Forschenden Lernens“ je nach Konturierung tatsächlich Forschungsprozesse initiiert (Groß Ophoff & Pant, 2020) und damit ggf. auch zur oft eingeforderten Evidenzbasierung in der Lehrer*innenbildung beitragen kann. Das Konzept der Aktionsforschung stellt dabei einen spezifischen Modus dar. Fallarbeit (Kasuistik) hat große Verbreitung gefunden und rekuriert auf textbasierte, oftmals auch auf videobasierte Repräsentationen schulischer Unterrichtspraxis (Wittek, Rabe & Ritter, 2021). Portfolioarbeit findet Verbreitung und beansprucht als Reflexionsinstrument oder zum formativen Assessment geeignet zu sein, ohne dass stabile empirische Evidenz zu diesen Ansprüchen vorliegt (Feder & Cramer, 2019). Bereits vor Jahrzehnten intensiv erforschte Trainingsprogramme (z.B. Microteaching) werden neu entdeckt und simulationsbasierte Trainings (*virtual classrooms*) treten hinzu. Sie beziehen sich meist auf spezifische Handlungsfelder (z.B. Klassenführung). Lernwerkstätten und außerschuli-

sche Lernorte finden sich curricular verankert. Da Lehrpersonen im Beruf teils auch als Ausbildungslehrpersonen schulpraktische Phasen begleiten, werden Formate des Mentoring und Coaching sowie der Beratung und Eignungsabklärung herangezogen. Studien zum impliziten Wissen oder Überlegungen zu einem heimlichen Curriculum in der Lehrer*innenbildung sensibilisieren für die Grenzen bzw. die Entgrenzung institutionalisierter Professionalisierung. Die Pluralität an Konzepten und Methoden spiegelt Suchbewegungen und die fortwährende Unsicherheit wider, mit welcher institutionalisierten Maßnahme welche Professionalisierungsprozesse unterstützt werden können. Dabei ist gerade mit Blick auf die alltägliche (hochschulische) Lehrer*innenbildungspraxis wenig bekannt: Sie dürfte der akademischen Lehre in anderen Studiengängen entsprechen (vgl. Herzmann & Proske, 2020). Auch dort werden berufsfeldspezifische Praktika absolviert, Konzepte wie z. B. Portfolioarbeit eingesetzt, es wird an Fällen gelernt usw.

Anders als noch zur Jahrtausendwende ist inzwischen eine recht genaue Beschreibung der *Lehramtsstudierenden* (und ggf. späteren Referendar*innen) möglich. So wird etwa zu deren Persönlichkeitsmerkmalen, pädagogischen Vorerfahrungen, Motiven und Interessen, Leistungsmerkmalen oder Herkunftsmerkmalen geforscht (Cramer, 2016b). Ihr spezifisches Professionswissen, etwa ihr pädagogisches Unterrichtswissen, ist Gegenstand von Forschung geworden. Auch Emotionen und insbesondere Überzeugungen („teacher beliefs“) von Lehrpersonen wurden mit Blick auf deren Relevanz, etwa für das Handeln von Lehrpersonen, erforscht. Die Forschung zur Gesundheit und Beanspruchung von Lehrpersonen hat Implikationen für die Lehrer*innenbildung.

Wenige Erkenntnisse gibt es zu *Lehrer*innenbildenden sowie weiteren Entscheidungstragenden*, etwa zu deren (unsystematischen) Qualifikationswegen oder zu ihren Überzeugungen. Wie weitere als relevant erachtete Stakeholder – z. B. Verantwortliche in Akademien, Netzwerken, Stiftungen, Zentren und vor allem in der Bildungsadministration – bezüglich ihrer Eigenschaften, Ansichten und Rollen zu beschreiben sind, ist empirisch noch weitgehend offen (Altrichter, Durdel & Fischer-Münnich, 2020). Der empirische Zugang zu solchen Akteur*innen erweist sich als schwierig.

3. Perspektiven der Professionalisierung und Professionalisierungsforschung

Trotz der geschilderten, fortwährenden Reformanstrengungen (vgl. 1.) und des enorm gesteigerten Forschungsstandes (vgl. 2.) bleiben zentrale Aspekte der institutionalisierten Lehrer*innenbildung weitgehend unbearbeitet. Ausgehend von diesen gleichermaßen alten, wie auch gegenwärtigen Herausforderungen werden nachfolgend ausgewählte Perspektiven für die Professionalisierung und deren Erforschung aufgezeigt.

Wissenschafts- und Berufsfeldbezug: Die andauernde Beschäftigung mit dem Verhältnis von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug, die sich traditionell mit Fragen des Verhältnisses von Theorie und Praxis, Wissen und Können, universitärer und schulischer Praxis usw. verbindet (Rothland, 2020), kann nicht zugunsten einer rein wissenschaftlichen oder rein berufsfeldbezogenen Lehrer*innenbildung hin aufgelöst werden. Jeder

Versuch, beide Welten nicht in ihrer spezifischen Dignität anzuerkennen, führt zu Brüchen im Professionalisierungsprozess. Die Professionsforschung sollte daher stärker als bislang spezifische Relationierungen wissenschaftlicher und schulpraktischer Momente der Professionalisierung in den Blick nehmen (Schneider & Cramer, 2020) und ein Einlassen auf die Spannungen zwischen unterschiedlichen Referenzsystemen ermöglichen (Idel, 2021).

Curriculum und Zielperspektive: Die Inhalte des bildungswissenschaftlichen Studiums gelten traditionell als recht beliebig (Lüders, 2018) und unsystematisch (Terhart, 2012b). Auch bezüglich der Fachdidaktiken zeigt sich eine Breite an Selbstverständnissen (Schreiber, Cramer & Randak, 2022). Umso erstaunlicher ist, dass die zuletzt noch intensiver geführte Debatte um ein Kerncurriculum im bildungswissenschaftlichen Studium (z. B. Kunina-Habenicht et al., 2012) kaum noch existiert. Im Gegenteil werden immer neue (standortspezifische) Ideen eingebracht, die sich in einem „Heimlichen Curriculum“ der Lehrer*innenbildung (Cramer, König & Grimm, 2020) manifestieren können. Inhalte werden standortspezifisch durch einen Kompromiss zwischen den beteiligten Vertreter*innen der Fächer, Disziplinen usw. unter losem Rekurs auf zentrale Vorgaben definiert. Zudem werden – je nach Konjunktur – bestimmte Themenfelder (z. B. Inklusion, Digitalisierung) administrativ gesetzt. In den Fachdidaktiken herrscht eine ähnliche Beliebigkeit und in den Fachwissenschaften sind Inhalte durch deren disziplinäre Logik bestimmt. Welche Vor- und Nachteile *bestimmte* Inhalte allerdings bezogen auf die Professionalisierung haben, ist empirisch weitgehend ungeklärt. Es ist fraglich, ob sich solche, der Professionalisierung per se zuträglichen Inhalte u. a. angesichts der standortspezifischen Restriktionen überhaupt identifizieren lassen. Zudem wurde bezogen auf die Lehrer*innenbildung bislang wenig diskutiert, inwieweit sich das intendierte Curriculum überhaupt im implementierten und schließlich im erreichten Curriculum niederschlägt. Wenig hinterfragt ist auch, welche Zielperspektive die Lehrer*innenbildung letztlich hat: Offenbar soll derzeit zuvorderst die „employability“ der Schüler*innen durch Lehrpersonen hervorgebracht werden, Lehrpersonen also selbst für diese Aufgabe qualifiziert werden. Angesichts der öffentlichen Prominenz von Themen wie Nachhaltigkeit, Bewahrung der Demokratie, Extremismus usw. stellt sich aber auch die Frage, wie klassische, auf existenzielle Fragen bezogene „Bildungsinhalte“ in den lehrer*innenbildenden Curricula ihren Ort finden können. Schließlich ist auch diskutabel, ob eine gewisse „unsystematische Beliebigkeit“ überhaupt problematisch ist – sie könnte auch schlicht Ausdruck von Reichhaltigkeit, Profilbildungen, konstitutiver Mehrperspektivität, spezifischer Expertise des Personals usw. an verschiedenen Lehrer*innenbildungsstandorten sein, die dort im besten Sinne „gelebt“ wird.

Kohärenz und Mehrperspektivität: Maßnahmen, die Elemente der Lehrer*innenbildung (z. B. Phasen, Institutionen, Komponenten) curricular besser aufeinander abzustimmen, sind nur begrenzt erfolgreich. Daher erscheint bedeutsam, die Frage nach Kohärenz stärker als bislang auch bezüglich der informell-individuellen Kohärenz (also bezogen auf die Kohärenzherstellung durch die Akteur*innen selbst) zu untersuchen (Cramer, 2020a). Die Lehrer*innenbildung kann angesichts der Pluralität der Fächer, Disziplinen, Paradigmen, Theorien, empirischen Zugänge usw., die Studierenden im Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften, korrespondierenden Fachdi-

daktiken, verschiedenen Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien begegnen, nicht allein *einer* spezifischen Professionalisierungslogik folgen. Die konstitutive Mehrperspektivität, die sich aus der Anlage des Studiums ergibt, erfordert eine produktive Nutzung verschiedener Perspektiven auf Professionalität und deren Explikation, damit im Sinne der Meta-Reflexivität deren adäquate Betrachtung möglich wird (Cramer, 2020b). Allein die Selektion „geeigneter“ Studierender, die Anbahnung von Professionswissen oder die Unterstützung der Herausbildung eines professionsspezifischen Habitus usw. ist nicht hinreichend, um professionell zu werden. Es besteht zudem keine „höhere Regel“, die es erlaubt, die verschiedenen Perspektiven in eine Rangfolge ihrer Wertigkeit zu bringen – und keine Notwendigkeit dazu. Die kritisierte „Beliebigkeit“ der Inhalte in der Lehrer*innenbildung könnte dann – positiv gewendet – auch Ausdruck ihrer „Vielfalt“ sein.

Orientierungswissen: Es ist eine enorme Zunahme von Forschungsbefunden zu beobachten, die kaum in der Breite rezipiert werden (können). Orientierungswissen ist bedeutsam, wie es etwa mit dem „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für viele Bereiche der Professionalisierungsforschung vorliegt. Einführungsliteratur für die Hand Studierender (z. B. Herzmann & König, 2016; Rothland, 2016) kann in Form klassischer Buchpublikationen nur bedingt aktuell gehalten werden – international liegt eine erste Enzyklopädie als „dynamic and living reference“ vor (Peters, 2021). In deutscher Sprache gibt es mehrere Zeitschriften explizit zur Lehrer*innenbildung (u. a. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, journal für lehrerInnenbildung, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Herausforderung Lehrer*innenbildung), aber keine einzige spezifische Review-Zeitschrift, in der mittels aggregierender Verfahren (z. B. systematic reviews, Metaanalysen) Originalbeiträge hinsichtlich deren Güte geprüft, aufbereitet und zusammengefasst werden. Dabei gilt gerade das Bereitstellen von Orientierungswissen als ein wichtiger Ansatz der wissenschaftsbasierten Professionalisierung (Scheunpflug & Welser, 2018) und ist für meta-reflexive Elaborationen von zentraler Bedeutung. Fragen der Wissenschaftskommunikation stellen sich besonders bezüglich der berufslebenslangen Fort- und Weiterbildung. Orientierungswissen kann dazu beitragen, die „Allrounderbildung“ nicht noch weiter zu zersiedeln, sondern informell-individuelle Kohärenz zu steigern. Orientierungswissen kann auch dazu beitragen, dass sich Forschende aus angrenzenden Forschungsfeldern besser wahrnehmen und so mehr als bislang Bezugnahmen entstehen können (z. B. durch Kombination von Forschung zu Fortbildungen, „educational leadership“ und „governance“).

Forschungsfelder: Es sind gerade die Phasen der Lehrer*innenbildung, in denen Forschende i. d. R. nicht selbst lehren, die noch wenig erforscht werden: der Vorbereitungsdienst (in Deutschland) sowie die Fort- und Weiterbildung. Nur teilweise ist bekannt, welches Angebot überhaupt vorgehalten wird und wie dieses genutzt wird, wie die Rezeption der Fortbildungsteilnehmenden ist und fast nichts ist über die Nachhaltigkeit und die Rolle des informellen Lernens bekannt. Dies gilt auch für den Bereich der Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben (Tulowitzki & Kruse, 2020). Damit sind gerade die für Schulentwicklung und Schulqualität höchst relevanten Bereiche des „lifelong learning“ und „educational leadership“ in der Professionsforschung vernachlässigt worden, aber auch die Frage der „educational governance“ (Altrichter & Maag

Merki, 2016) wird mit Blick auf Professionalisierungsprozesse noch zu wenig herangezogen, und die genaue Funktion der verschiedenen Stakeholder in der Gesamtgemengelage ist weitgehend unklar. Auch bezogen auf die Komponenten der Lehrer*innenbildung ist die Forschung unterschiedlich ausgeprägt: Die Forschung zu schulpraktischen Studien expandiert stark, bezieht sich aber häufig auf einzelne Standorte und spezifische Maßnahmen, während zur Rolle der Fachwissenschaften in der Lehrer*innenbildung kaum Forschung vorliegt.

Internationalität: Die Organisation und Gestaltung der Lehrer*innenbildung ist traditionell eine national, bundeslandspezifisch bzw. kantonale und teils sogar regional oder standortspezifisch geführte Debatte. Auch in der Professionalisierungsforschung ist insgesamt eine eingeschränkte Internationalität zu beobachten: Viele Bezugstheorien, Ansätze und Begriffe entstammen der deutschsprachigen Diskussion und wurden bislang nicht in den anglophonen Diskurs eingeführt (z. B. strukturtheoretischer Ansatz). Dies erschwert die Anschlussfähigkeit und damit auch die Möglichkeit, von einer internationalen Ausweitung des Diskurses zu profitieren. Zwangsläufig ist damit auch die Sichtbarkeit insbesondere der qualitativen Forschung international gering, womit für Teile der Professionalisierungsforschung ein Entwicklungsfeld markiert ist. Gerade dort, wo international lange Forschungstraditionen und umfangreiche Befunde vorliegen, etwa zu „professional development“ oder „educational leadership“, entwickelt sich die deutschsprachige Forschung noch zögerlich, was auf eine zurückhaltende Rezeption des internationalen Diskurses schließen lässt. Eher selten wird explizit aufgearbeitet, wie bestimmte Elemente der Lehrer*innenbildung international ausgestaltet sind und was sich daraus letztlich für den deutschsprachigen Raum lernen lässt (zur Schulleitung z. B. Tulowitzki, Grigoleit, Haiges & Lüthi, 2021).

Evidenzorientierung und Qualitätsdebatte: Zwar fordert insbesondere die Empirische Bildungsforschung fortwährend eine stärkere Ausrichtung von Steuerungsentscheidungen an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Bildungspolitik und Administration nimmt diese aber nur zögerlich auf und die Akteur*innen im Handlungsfeld nehmen Erkenntnisse selektiv wahr und stehen diesen eher skeptisch gegenüber (Groß Ophoff & Pant, 2020). Insbesondere im Bereich der Fort- und Weiterbildung wird kaum auf Evidenz Bezug genommen – an der Hochschule findet dieser Rekurs statt, allerdings bleibt dort weitgehend offen, welche Relevanz der Evidenz für das pädagogische Handlungsfeld zukommt. Diffus bleibt, auf welches genaue Verständnis von Evidenz jeweils rekurriert wird und welche Annahmen eines Transfers, einer Transformation oder einer Relationierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Handlungsentscheidungen angemessen erscheint. Fraglich ist ein unbedingter und unreflektierter Evidenzglaube, der etwa die Grenzen empirischer Evidenz – z. B. infolge der Replikationskrise – ignoriert (vgl. Stark, 2017). Forschung zu den entsprechenden Überzeugungen (Merk, 2020) zu Evidenz ist unerlässlich. Auch gibt es in und zwischen Institutionen und der Bildungsadministration bislang kaum einen etablierten Austausch zur Frage, woran sich Qualität in der Lehrer*innenbildung bemisst bzw. bemessen sollte. Und auch für die Professionalisierungsforschung selbst gibt es keine explizite Debatte über deren Qualitätsstandards, die schon seit geraumer Zeit im anglophonen Raum geführt wird (Lin Wang, Klecka, Odell & Spalding, 2010). Eine Evaluation des Lehrer*innenbildungssys-

tems erfolgt, wenn überhaupt konsequent, weiterhin nur auf Länderebene und nur teils unter wissenschaftlicher Beteiligung. So ist über die Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen (König & Blömeke, 2020), aber auch der Lehrer*innenbildung insgesamt noch wenig bekannt (Hascher, 2014).

Begrifflich-konzeptionelle Klärungen: Angesichts der hochgradigen Ausdifferenzierung der Lehrer*innenbildung sind die standortspezifisch eingesetzten Konzepte und Methoden, aber konform auch die Begriffe und Konstrukte in der Professionalisierungsforschung häufig unscharf. Es ist vielfach von „Containerbegriffen“ oder „tangled terms“ auszugehen: Meint „Digitalisierung“ etwa technische Bereitstellung, didaktische Umsetzung oder gesellschaftliche Transformation (Binder & Cramer, 2021)? Ähnlich unscharf sind prominente Begriffe und Gegenstände wie „Heterogenität“ (Budde, 2012), „Inklusion“ (Cramer & Harant, 2014), Konzepte und Methoden wie „Forschendes Lernen“ (Groß Ophoff & Pant, 2020) und „Portfolioarbeit“ (Feder & Cramer, 2019) sowie für den Diskurs zentrale Begriffe wie „Kohärenz“ (Cramer, 2020a) oder „Reflexivität“ (Neuweg, 2021), aber auch „Bildungswissenschaften“ (Terhart, 2012a) oder „Fachdidaktiken“ (Schreiber et al., 2022) als Komponenten der Lehrer*innenbildung sowie Zielperspektiven wie „Persönlichkeit“ (Rothland, 2021) sind diffuse Konstrukte. Der inflationäre Gebrauch solcher Begriffe führt mitunter zu Abwehrreaktionen unter Akteur*innen der Lehrer*innenbildung samt der scientific community. Ein merklicher Fortschritt über isolierte Befunde hinaus dürfte sich in der Forschung nur dann einstellen, wenn auf der Grundlage geteilter Konzeptionen, Begriffe, Gegenstände, Methoden usw. geforscht wird. Hier sind größere Konsortien anzustreben, die sich auf geteilte Konzeptionen (z. B. zur Portfolioarbeit) verständigen und diese dann mit geteilten Instrumenten untersuchen.

Konzepte, Methoden und Theorieentwicklung: Die institutionalisierte Lehrer*innenbildung bedient sich häufig der gleichen Konzepte und Methoden wie andere Qualifizierungssysteme auch (Herzmann & Proske, 2020). In der Professionalisierungspraxis als innovativ geltenden Konzepten (z. B. Forschendes Lernen) oder Methoden (z. B. Portfolioarbeit) werden große Potenziale zugeschrieben, während empirisch nur wenig über deren Mehrwert bekannt ist (z. B. Feder & Cramer, 2019). Es bedarf neben einer konzeptionellen Schärfung einer Forschung, die ein realistisches Bild von Konzepten und Methoden über spezifische Einsatzszenarien und Standorte hinaus zeichnet und diese theoretisch einordnet. Für die professionstheoretische Rahmung von Professionalisierungsprozessen ist allerdings seit der Grundlagendiskussion um Kompetenzorientierung versus Strukturtheorie (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007) nur ein begrenzter Theoriefortschritt zu beobachten. Insbesondere die Rezeption weiterer Ansätze und Erweiterungen bestehender Diskurse (z. B. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) aus dem internationalen Raum verläuft zögerlich: Auf Basis der gängigen Ansätze und Modelle wird immer detailreichere Forschung betrieben, die zwar viele interessante Einzelheiten zu beleuchten vermag, aber die Grundlagen der etablierten Bezugstheorien (Überblick: Helsper, 2021) oft auch unreflektiert übernimmt und deren potenzielle Limitationen kaum offenlegt. Deshalb wurde jüngst vorgeschlagen, die Potenziale und Grenzen verschiedener Bezugstheorien und Rahmenmodelle für die Professionalisierungsforschung in einem meta-reflexiven Modus mit zu bedenken (Überblick: Cramer,

2020b). Dies ersetzt aber in keiner Weise die Notwendigkeit von Theorieentwicklung in der Professionalisierungsforschung.

Verordnete Reform vs. professionelle Autonomie: Während in anderen Disziplinen, die auf eine Profession vorbereiten (idealtypisch: Medizin) erforderliche Veränderungen des Studiums und der praktischen Professionalisierung zuvorderst aus dem sich wandelnden Arbeitsfeld und aus der Disziplin selbst heraus angeregt werden, ist für die Lehrer*innenbildung angesichts ihrer konstitutiven Mehrperspektivität obsolet geworden, einen disziplinären Leitanspruch (z. B. aus der Erziehungswissenschaft heraus) zu erheben (Cramer, 2016a). Zudem betonen Professionelle im Ausüben einer Profession ihre professionelle Autonomie, die auch im Lehrer*innenberuf etwa durch die „pädagogische Freiheit“ zumindest in Teilen gegeben ist. Die Lehrer*innenbildung ist allerdings traditionell staatlich reguliert, in Deutschland etwa durch nationale Standards (die auf Länderebene wenig Bindungswirkung haben) und Verordnungen gleich mehrerer Landesministerien, Akteur*innen der kantonalen Bildungsverwaltung in der Schweiz nehmen ebenso Einfluss auf die Studienprogramme wie auch verschiedene Stakeholder in Österreich. In der „politischen Arena Lehrer*innenbildung“ wird daher die wissenschaftliche Eigenlogik bei der Organisation der Qualifikationswege beschränkt und durch bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen teilweise ersetzt, deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung empirisch unklar ist und gerade an Universitäten angesichts der Freiheit in Forschung und Lehre ungewöhnlich stark regulierend wirkt. Eine Spitze stellt etwa die Verpflichtung zum Führen eines Portfolios in mehreren deutschen Bundesländern dar, womit nun nicht mehr nur Outcomes definiert werden, sondern auch eine Methode in der Lehrer*innenbildung zentral vorgeschrieben wird (vgl. Feder & Cramer, 2019). Die gegründeten Zentren und Schools sind gerade in der QLB Motor der von außen initiierten, inneren Reformmaßnahmen und bedeutsame Instanz in der Governance der Lehrer*innenbildung (Bohl & Beck, 2020). So wurde etwa jüngst eine stärkere „Institutionalisierung“ u. a. im Sinne einer Sichtbarkeit der Lehrer*innenbildung in der Gesetzgebung, der Erweiterung ihres Aufgabenspektrums, der Betonung ihres eigenständigen Forschungsauftrages und ihrer Verantwortung für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung durch die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen und auch deren Mitsprache bei Personalentscheidungen forciert (Arnold et al., 2021). In welchem Maße allerdings durch solche Lobbyarbeit eine stärkere Regulierung und Zentralisierung erreicht werden kann und inwieweit diese Maßnahmen zum Erreichen überwiegend noch zu definierender Qualitätsindikatoren der Lehrer*innenbildung beitragen, ist eine empirisch zu klärende Frage.

Personalentwicklung: Sowohl mit Blick auf das in der Lehrer*innenbildung tätige Personal als auch bezüglich der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung im Bereich der Professionsforschung besteht Entwicklungsbedarf. In der Lehrer*innenbildung werden die großen Studierendenzahlen nach wie vor nur durch einen im Vergleich zu anderen Studiengängen überproportional großen Anteil an Hochdeputatsstellen, Lehraufträgen und Abordnungen aus dem Schuldienst realisiert, deren Stelleninhabenden selbst nicht forschend tätig sind oder sein können. Damit besteht das Risiko, dass die klassische Idee einer Einheit von Forschung und Lehre an der Universität in der Lehrer*innenbildung systematisch unterlaufen wird. Darunter könnten sowohl die bil-

dungswissenschaftliche als auch die fachdidaktische Komponente in Forschung und Lehre erheblich leiden, was empirisch zu untersuchen wäre. Es wird um disziplinäre Eigenständigkeit gerungen und versucht, das Verhältnis auszutarieren (Cramer, 2019). Eine andere Personalpolitik erscheint in der Lehrer*innenbildung notwendig: Mehr feste Stellen, die von promoviertem Personal besetzt werden, können die Forschungsnähe steigern, wobei sich Promotionen konsequent an den disziplinären Standards messen müssen. Es besteht dann allerdings auch die Gefahr einer zu hochgradigen Spezialisierung dieses Personals, da gerade in der breiten Anlage des Lehramtsstudiums ein Orientierungswissen von großer Bedeutung erscheint. Für entsprechende Förderprogramme für „emerging researchers“ ist Sorge zu tragen, auch und gerade über temporäre Finanzierungsprogramme wie die QLB hinaus. Es müssen formale Mindeststandards für die Personalauswahl diskutiert werden. Einschlägige Karrierewege jenseits der beamtenrechtlichen Laufbahnlogik sind im Lehramt ausgeblieben (z. B. systematische akademische Qualifikation für Aufgaben in der Lehrer*innenbildung).

4. Fazit

Die altbekannten Herausforderungen für die institutionalisierte Lehrer*innenbildung können als *Strukturprobleme* – oder weniger defizitorientiert: *konstitutive Strukturen* – nur schwer und allenfalls sehr langfristig durch gezielte Reformmaßnahmen bearbeitet werden. Historisch gewachsene Strukturen können offenbar nicht einfach durch politisches Handeln revidiert werden – im Gegenteil können politische Entscheidungen und Reformen auch bestehende Strukturprobleme zementieren. So könnten politisch in besserer Absicht initiierte Reformprogramme eher zum Erhalt des Status quo beitragen und zugleich das, was (radikale) Innovationen auslösen, aber den Ist-Zustand gefährden könnte, eher bremsen. Auch die Akteur*innen innerhalb der Institutionen tragen mit ihren spezifischen Sichtweisen auf und Erwartungen an die Lehrer*innenbildung zu deren Unbeweglichkeit bei, etwa wenn sie machtförmig aushandeln, wer was mit welchem Anspruch und welchen Ressourcen darf. Es erscheint daher angemessen, die fortwährende Reform der Lehrer*innenbildung nicht idealistisch als ein finales Lösen, sondern realistisch als ein kontinuierliches Bewusstmachen und Bearbeiten der Herausforderungen zu verstehen, die sich mit den konstitutiven Strukturen verbinden. Hierfür kann die Professionalisierungsforschung mit Theorie und Empirie sensibilisieren und verhindern, dass Belanglosigkeit gegenüber oder ein Abfinden mit den strukturell bedingten und durch die Vielzahl an Akteur*innen verstärkten Herausforderungen eintritt. Eine solche Forschung vergegenwärtigt sich immer neu den Bedingungen und Gegebenheiten der Lehrer*innenbildung und leistet davon ausgehend spezifische Beiträge zu einem besseren Verständnis möglicher und kontinuierlicher Perspektiven und Wege der Professionalisierung bzw. Qualifizierung, auch über temporäre Reformmaßnahmen hinaus. Problematisch sind dabei weniger die konstitutiven Strukturen der Lehrer*innenbildung selbst – problematisch wäre es aber, die Strukturen nicht (mehr) zu hinterfragen, die Maßnahmen nicht (mehr) zu erforschen, die Diskussion über das, was wichtig sein könnte, nicht (mehr) zu führen.

Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A. & Fischer-Münnich, C. (2020). Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 857–866). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-106>
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Anderson, L. W. (Hrsg.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00006-6)
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen*. <https://uni-tuebingen.de/en/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/tuese/initiative-eckpunktepapier-institutionalisierung-lehrerbildung/> [28.01.2022].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Binder, K. & Cramer, C. (2021). Digitalisierung in der Fachliteratur zum Lehrer*innenberuf. Eine Bestandsaufnahme und Verhältnisbestimmung mittels critical review. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 329–343.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 280–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-032>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Clandinin, D. J. & Husu, J. (Hrsg.). (2017). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>
- Cochran-Smith, M., Feimann-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA-Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Cramer, C. (2016a). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Leh-

- rerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2020a). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C. (2020b). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Cramer, C., König, J. & Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-094>
- Cramer, C., Rothland, M., König, J. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Criblez, L., Bosse, D. & Hascher, T. (Hrsg.). (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. Endbericht*. Wien: BMUKK und BMWF.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Groß Ophoff, J. & Pant, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-079>
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und*

- Lehrerbildung* (S. 655–660). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-078>
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-027>
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-026>
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“: Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- König, J. & Blömeke, S. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-020>
- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften. Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Lin, E., Wang, J., Klecka, C. L., Odell, S. J. & Spalding, E. (2010). Judging Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 295–301. <https://doi.org/10.1177/0022487110374013>
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Hrsg.) (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Münster: Waxmann.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-102>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2* (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungs-didaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Peters, M. A. (Hrsg.). (2021). *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 207–222). Münster: Waxmann.

- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrerberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.02.06>
- Scheunpflug, A. & Welsch, S. (2018). Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft – eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer Praxisforschung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 131–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110.
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012a). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Terhart, E. (2012b). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 49–61.
- Terhart, E. (2019). Critical Overview of Teacher Education in Germany. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 1–22). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.377>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Lüthi, A. (2021). *Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick*. Brugg-Windisch: FHNW.
- Tulowitzki, P. & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Autorinnen und Autoren

Altrichter, Herbert, em. o. Univ.-Prof. Dr., emeritierter Universitätsprofessor an der Linz School of Education der Johannes Kepler Universität Linz, Seniorprofessor an der Goethe Universität Frankfurt/Main. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Bildungsreform und Governance des Bildungswesens, Schulentwicklung, Lehrer*innenbildung.
E-Mail: herbert.altrichter@jku.at

Auferbauer, Martin, HS-Prof. Mag. PhD, Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Steiermark sowie Lehrbeauftragter und Projektmitarbeiter am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Bildungssoziologie, Diversität, multiprofessionelle Kooperationen im Bildungswesen.
E-Mail: martin.auferbauer@phst.at

Bach, Andreas, Assoz. Prof. Dr., Assoziierter Professor an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis am Fachbereich Erziehungswissenschaft/School of Education der Paris Lodron Universität Salzburg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenbildungsforschung, Schulpraktikumsforschung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen.
E-Mail: andreas.bach@plus.ac.at

Beer, Gabriele, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd, Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaften an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: empirische Bildungsforschung, Schulpädagogik, Professionalisierung.
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

Beer, Rudolf, HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. BEd, Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Mitherausgeber der pädagogischen Zeitschrift Erziehung und Unterricht. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: empirisch-quantitative Bildungsforschung, Schulpädagogik.
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

Berger, Fred, Univ.-Prof. Dr., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Generationen-, Jugend- und Bildungsforschung.
E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Bisanz, Andrea, Dipl. Päd.ⁱⁿ MA, Primarstufenlehrerin und Hochschullehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Mitinitiatorin des Entrepreneurship-Education-Programms „Jedes Kind stärken“. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenfortbildung.
E-Mail: andrea.bisanz@kphvie.ac.at

Boxhofer, Emmerich, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessor für Schulpädagogik, Leitung des Instituts für Forschung und Entwicklung an der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden, Belastungserleben in den Pädagogisch Praktischen Studien.

E-Mail: emmerich.boxhofer@ph-linz.at

Brinkmann, Malte, Prof. Dr. phil., Universitätsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität Berlin, Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung sowie Sprecher der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Bildungs-, Erziehungstheorien, Pädagogische Übung, qualitative Videographie und Unterrichtsforschung, Phänomenologische Erziehungswissenschaft.

E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Bruch, Sabine, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Doktorandin an der Johannes Kepler Universität Linz. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Inklusion, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung im Lehrberuf.

E-Mail: sabine.bruch@ph-ooe.at

Busch, Karin, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Begabtenförderung, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung im Lehrberuf.

E-Mail: karin.busch@ph-ooe.at

Carmignola, Matteo, Mag. Dr., Senior Lecturer an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis am Fachbereich Erziehungswissenschaft/School of Education der Paris Lodron Universität Salzburg; Sekundarstufenlehrer und Supervisor (in Ausbildung). *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen, Implementation von Schulentwicklungsprojekten und Leadership von Schulführungskräften.

E-Mail: matteo.carmignola@plus.ac.at

Cramer, Colin, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Studiendekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Professionsforschung und Professionalisierungsforschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf.

E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de

Ebenberger, Astrid, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ MEd DMS, Hochschullehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Schulentwicklung, Englisch in der Primarstufe und in inklusiven Settings.

E-Mail: astrid.ebenberger@kphvie.ac.at

Eder, Ferdinand, Dr., Universitätsprofessor i.R. für Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Paris Lodron Universität Salzburg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Schul- und Bildungsforschung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Evaluation, berufliche Interessenforschung.

E-Mail: ferdinand.eder@sbg.ac.at

Fahrenwald, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Organisationspädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Leiterin CEDI | Civic Education International – Forschungsstelle für zivilgesellschaftliche Bildung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Demokratiebildung, Kulturelle Bildung, Leadership, Interorganisationale Kooperation.

E-Mail: claudia.fahrenwald@ph-ooe.at

Frey, Anne, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

E-Mail: anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Gamsjäger, Manuela, Prof.ⁱⁿ Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien am Standort Linz, Cluster Mitte, für die PH OÖ. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Partizipation, Demokratieerziehung, Lehrer*innenbildung.

E-Mail: manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at

Hagenauer, Gerda, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Universitätsprofessorin für Bildungswissenschaft an der Paris Lodron Universität Salzburg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Emotionen, Motivation und soziale Beziehungen in Schule, Hochschule und Lehrer*innenbildung, Mixed-Methods-Research.

E-Mail: gerda.hagenauer@plus.ac.at

Himmelsbach, Michael, Mag. DI Dr., Senior Lecturer in der Abteilung für Bildungsforschung der Linz School of Education. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Kompetenzerwerb in schulpraktischen Phasen, Portfolioarbeit, Lehrer*innenaus- und fortbildung.

E-Mail: michael.himmelsbach@jku.at

Huber, Matthias, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessor für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Epistemologie und Anthropologie, Bildung und Emotion, Lehrer*innenbildung, Mixed-Methods-Research.

E-Mail: matthias.huber@ph-kaernten.ac.at

Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenforschung, empirische Unterrichtsforschung, narrative Forschung.

E-Mail: eeva.hyry@ph-ooe.at

Jesacher-Rössler, Livia, Mag.^a PhD, Projektmitarbeiterin (Postdoc) an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, stellvertretende Vorsitzende der ÖFEB-Sektion für Schulforschung und Schulentwicklung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Schulentwicklungs- und Leadershipforschung.

E-Mail: livia.roessler@uibk.ac.at

Kabbani, Mohamed Bassam, MMag. Dr., Koordinator der Fortbildung für Islamlehrer*innen in Wien, NÖ und Burgenland am Institut Islamische Religion IIR an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Lektor am Institut der Orientalistik und Institut für Islamisch-Theologische Studien iits, Universität Wien, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätslehrgangs „Muslime in Europa“ am PGC der Universität Wien.

E-Mail: mohamed-bassam.kabbani@kphvie.ac.at

Katschnig, Tamara, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Fort- und Weiterbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, davor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Übergänge.

E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

Kemethofer, David, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Vorsitzender der ÖFEB-Sektion für Schulforschung und Schulentwicklung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung.

E-Mail: david.kemethofer@ph-ooe.at

Kraler, Christian, Univ.-Prof. Mag. Dr., Universitätsprofessor für Lehrer*innenbildung und Lernen an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenbildungsforschung, Lernforschung, Grundlagen formaler Bildung.

E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Krammer, Georg, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessor für Empirische Bildungsforschung und Angewandte Psychometrie am Institut für Praxislehre und Praxisforschung der Pädagogischen Hochschule Steiermark. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenbildung, Klassenführung, Persönlichkeit, Neuromythen, Open Science, Studienerfolg, Faking.

E-Mail: georg.krammer@phst.at

Lenz, Sonja, Mag.^a, Senior Lecturer in der Abteilung für Bildungsforschung der Linz School of Education. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Umgang mit Heterogenität und Diversität, Lehrer*innenaus- und fortbildung, Neue Lehr- und Lernformen.

E-Mail: sonja.lenz@jku.at

Lüftenegger, Marko, Assoz. Prof. Mag. Dr., Assoziierter Professor für Entwicklungs- und Bildungspsychologie des Schulalters am Zentrum für Lehrer*innenbildung und der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Motivationale und emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens, Qualitätssicherung im Bildungswesen.

E-Mail: marko.lueftenegger@univie.ac.at

Martinek, Daniela, Assoz. Prof. Priv.-Doz. Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Bildungswissenschaftlerin, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Selbstbestimmte Lehr- und Lernprozesse, Motivation im Bildungsbereich, Weiterentwicklung förderlicher Schul- und Lernkultur.

E-Mail: Daniela.Martinek@phsalzburg.at

Mayr, Johannes, Univ.-Prof. i.R. Dr., Universitätsprofessor i.R. für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu Laufbahnberatung, Lehrer*innenbildung, Klassenführung.

E-Mail: johannes.mayr@aau.at

Mühlbacher, Franziska, MEd, Universitätsassistentin und Dissertantin an der Paris Lodron Universität Salzburg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Emotionen, Teamteaching.

E-Mail: franziska.muehlbacher@plus.ac.at

Müller, Matthias, MA, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der FAU Erlangen-Nürnberg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenbildung im internationalen Vergleich und im Kontext von (Flucht-)Migration.

E-Mail: matthias.mue.mueller@fau.de

Müller, Norina, MEd BEd, Wissenschaftliche Mitarbeiterin (praedoc) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Inklusive und Demokratische Schulentwicklung, Bildungs- und Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf inklusive Schule.

E-Mail: norina.mueller@univie.ac.at

Nausner, Ernst, HS-Prof. Dr., Hochschulprofessor i.R. für Lehrerbildung und Professionsforschung am Institut für Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Flexible Frameworks im Worked Based Learning in der höheren Bildung, Lehrer*innenbildung, Klassenführung.

E-Mail: ernst.nausner@ph-linz.at

Pflanzl, Barbara, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung am Institut für Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Steiermark. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Lehrerausbildung und Klassenführung.

E-Mail: barbara.pflanzl@phst.at

Pichler, Silvia, HS-Prof.ⁱⁿ MEd BEd, Hochschulprofessorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Berufseinstieg, Professionalisierung, Lehrer*innenbildung.

E-Mail: silvia.pichler@ph-vorarlberg.ac.at

Potzmader, Sylvia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ BEd MEd MA, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, (Montessori-)Pädagogin, Schülerberaterin, Praxislehrerin. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Unterricht in interkulturellen und inklusiven Settings; Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Migration; sprachliche Bildung; Professionalisierung; Qualitätsentwicklung an Schulen.

E-Mail: sylvia.potzmader@kphvie.ac.at

Prenzel, Manfred, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Empirische Bildungsforschung und Leiter des Zentrums für Lehrer*innenbildung an der Universität Wien. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Unterrichtsforschung, internationale Vergleichsstudien.

E-Mail: manfred.prenzel@univie.ac.at

Prorok, Judith, Mag.^a, Leiterin des Instituts für Fortbildung und Schulentwicklung II der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

E-Mail: judith.prorok@ph-ooe.at

Proyer, Michelle, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Tenure-Track-Professorin für Inklusive Pädagogik am Zentrum für Lehrer*innenbildung/Institut für Bildungswissenschaft der Universität

Wien. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: international vergleichende Forschung im Bereich Inklusion, partizipative Forschungsdesigns, Forschung an der Schnittstelle Kultur und Behinderung.

E-Mail: michelle.proyer@univie.ac.at

Rabl, Martina, BEd MSc, Lehrerin in einer Praxismittelschule, Hochschullehrende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Lehrer*innenfortbildung, Umsetzung von Lehrplaninhalten in politischer Bildung.

E-Mail: martina.rabl@kphvie.ac.at

Reitinger, Johannes, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Schulpädagogik an der Universität Wien, Vorsitzender der ÖFEB-Sektion für LehrerInnenbildung und -bildungsforschung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: partizipative Lernarrangements, Professionalisierung.

E-Mail: johannes.reitinger@univie.ac.at

Roßnagl, Susanne, Univ.-Ass.ⁱⁿ, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Institut für Erziehungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Generationen-, Transitions- und Bildungsforschung.

E-Mail: susanne.rossnagl@uibk.ac.at

Rödel, Severin Sales, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: qualitative Unterrichtsforschung und Videographie, Phänomenologische Lerntheorien, neuere Demokratietheorien und Bildung, Pädagogik und Populismus.

E-Mail: sales.severin.roedel@hu-berlin.de

Schauer, Gabriele, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, stellvertretende Vorsitzende der ÖFEB-Sektion für LehrerInnenbildung und -bildungsforschung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung sowie Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung, Professionelle Handlungskompetenzen von angehenden Lehrpersonen.

E-Mail: gabriele.schauer@uibk.ac.at

Schratz, Michael, Dr. phil., Univ.-Prof. für Schulpädagogik i.R., Gründungsdekan der School of Education an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, Fritz Karsen Chair an der Humboldt Universität zu Berlin, Wiss. Leiter des European Doctorate in Teacher Education. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierungs- und Leadershipforschung, Lernforschung.

E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at

Schreiner, Claudia, Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Assistenzprofessorin an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Wanitschek, Isabel, BA MA, Hochschullehrende im Bereich Qualitätsmanagement und Evaluation an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Doktorandin der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Sozialpädagogin. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Fortbildung von Lehrpersonen, empirische pädagogische Forschung, Schulforschung.

E-Mail: isabel.wanitschek@kphvie.ac.at

Weber, Christoph, HS-Prof. Dr., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Forschungsmethoden und Evaluation an der Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Leiter der Koordinations- und Servicestelle für Forschung an der Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Vorsitzender der ÖFEB-Sektion für Empirische Pädagogische Forschung. *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Bildungsungleichheiten, Lehrer*innenbildung.

E-Mail: christoph.weber@ph-ooe.at