



Elisabeth Ostermann

# **LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen**

**Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben  
für Lehramtsstudierende**

Ostermann

**LehrerIn werden im Spannungsfeld  
subjektiver Erwartungen und  
objektiver Ausbildungsanforderungen**



Elisabeth Ostermann

# LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen

Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben  
für Lehramtsstudierende

Der vorliegende Band gründet auf einer leicht verkürzten und veränderten Fassung der Dissertation, welche von der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck angenommen wurde.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © kevinjeon00 / istockphoto.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2042-4

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort (Christian Kraler)</b> .....	7
<b>Danksagung</b> .....	11
<b>1 Einführung in die Fragestellung</b> .....	13
<b>2 Ausgangsbedingungen</b> .....	18
2.1 Historischer Abriss der LehrerInnenbildung in Österreich .....	18
2.2 „Profession“ LehrerIn .....	24
2.2.1 Paradigmen pädagogischer Professionalität .....	25
2.2.2 Kompetenzentwicklung und Professionalisierung.....	30
2.2.3 Bedingungen professionellen Handelns.....	35
2.3 Bildungsgangforschung.....	37
2.3.1 Objektiver Bildungsgang: normative curriculare Vorgaben .....	39
2.3.2 Subjektiver Bildungsgang: Bedeutung der Biographie.....	46
2.3.3 Konzept der Entwicklungsaufgaben .....	47
<b>3 Untersuchungen</b> .....	56
3.1 Anlage und Zielsetzungen der Untersuchung.....	57
3.2 Statistische Eckdaten .....	59
3.3 Untersuchungsverlauf.....	67
<b>4 Darstellung der Untersuchungen und deren Ergebnisse</b> .....	70
4.1 Hauptstudie: Qualitative Kohortenuntersuchung .....	70
4.1.1 Datenerhebung (Narrative Interviews) .....	70
4.1.2 Methodisches Vorgehen (Grounded Theory, MAXQDA) .....	72
4.1.3 Datenanalyse (Kodierverfahren) .....	74
4.1.4 Interviewphase 1: Eingangsbedingungen, Sichtweisen und abgeleitete Entwicklungsaufgaben I.....	83
4.1.2 Interviewphase 2: Ausbildungserfahrungen und abgeleitete Entwicklungsaufgaben II .....	98
4.1.2 Interviewphase 3: Ausbildungsresümee und abgeleitete Entwicklungsaufgaben III .....	109
4.2 Ergänzungsstudie 1: Erhebung von Leistungen.....	118
4.2.1 Kognitive Leistungsvoraussetzungen: Maturaergebnisse.....	118
4.2.2 Studienleistungen.....	119
4.2.3 Potenzialanalyse: Bachelorarbeit .....	122
4.2.4 Bewertungen der Praxislehrenden.....	123
4.2.5 Abgeleitete Entwicklungsaufgaben IV .....	125

4.3	Ergänzungsstudie 2: Unterrichtsbeobachtungen .....	126
4.3.1	Videographie von Unterricht im letzten Ausbildungssemester .....	126
4.3.2	Vignetten in der empirischen Sozialforschung.....	127
4.3.3	Kategorialer Hintergrund und Strukturierung der Vignetten.....	129
4.3.4	Vignetten aus der Unterrichtspraxis .....	131
4.3.5	Abgeleitete Entwicklungsaufgaben V.....	144
4.4	Zusammenfassung.....	146
<b>5</b>	<b>Entfaltung von Entwicklungsaufgaben im Studienverlauf .....</b>	<b>150</b>
5.1	Bündelung der abgeleiteten Entwicklungsaufgaben.....	150
5.2	Fallstudien .....	155
5.2.1	Fallbeispiel <i>Mona</i> .....	156
5.2.2	Fallbeispiel <i>Manuel</i> .....	163
5.2.3	Fallbeispiel <i>Carla</i> .....	168
5.2.4	Fallbeispiel <i>Simon</i> .....	174
<b>6</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>181</b>
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>186</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>193</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>195</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>196</b>
A.1	Vorinformation: 1. Interviewphase .....	196
A.2	Leitfragen: 1. Interviewphase.....	198
A.3	Interviewprotokolle: 1. Interviewphase .....	199
A.4	Vorinformation: 2. Interviewphase .....	200
A.5	Vorinformation: 3. Interviewphase .....	201
A.6	Leitfragen: 2. und 3. Interviewphase.....	202
A.7	Interviewprotokolle: 2. und 3. Interviewphase.....	202
A.8	Hinweise zur Transkription.....	203

# Vorwort (Christian Kraler)

## Entwicklungsaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext

Im Gefolge der umfangreichen Diskussionen zu Pisa steht seit mehreren Jahren auch zunehmend die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fokus des wissenschaftlichen, medialen, bildungspolitischen und öffentlichen Interesses. Diese ganzen wohlbekannten Prozesse haben inzwischen zu einer, trotz vieler noch offener Fragen im Vergleich zur Zeit vor der Jahrtausendwende, wesentlich verbesserten Befundlage im Bereich der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung geführt. Zu erkennen ist das etwa an den inzwischen auch im deutschsprachigen Raum vorhandenen bildungswissenschaftlichen Handbüchern, die sich entweder der Thematik zur Gänze widmen oder ihr zumindest einen breiten Raum einräumen. Die dort dargestellten Befunde zeigen über Antworten und offene Fragen hinaus insbesondere das differenzierte Spannungsfeld auf, in dem Lehrerinnen- und Lehrerbildung geplant, reformiert, umgesetzt, evaluiert und beforscht wird. Ein gerade in diesem Zusammenhang auftretendes Phänomen ist die Selbstähnlichkeit struktureller, inhaltlicher und strategischer Aspekte.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in der Wertschöpfungskette formaler Bildung zwar im tertiären Bereich angesiedelt und unterliegt somit der universitären bzw. Hochschulen eigenen Ausbildungslogik. Diese unterscheidet sich in ihren Grundfiguren jedoch nicht grundsätzlich von anderen Institutionen der formalen Bildung. Definierte Curricula, zeitliche Strukturierung und Sequenzierung von Unterrichtsphasen, Zertifizierungen, dichotome Rollenverteilungen (Lernende, Lehrende), bildungs- und gesellschaftspolitische, kontextuelle und institutionale Einbettung der Lern- und Ausbildungsprozesse. Die aus der Schule bekannte Lehrer/in-Schüler/in Konfiguration bleibt trotz höherer Freiheitsgrade letzten Endes auch in diesem Kontext wirkmächtig bestehen: Lehrende verfügen über das Wissen, Lernende erwerben dieses curricular sequenziert und didaktisiert durch die Lehrenden. Beide sind – ein entscheidender Punkt – eingebunden in historisch gewachsene normativ geprägte Strukturen der (teilweise lokal etablierten) Tradierung von Inhalten.

Letzten Endes verschärft sich im „universitären Unterricht“ das aus der Theorie der Schule wohlbekannte zentrale strukturfunktionalistische Moment der Tradierung von Inhalten. Gerade jene Institution der formalen Bildungslandschaft, die aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags inhaltlich für Innovation und Neues steht, dynamisiert im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie im Rahmen der aktuellen Reformen an vielen deutschsprachigen Hochschulen beobachtet werden kann, das Spannungsfeld von Tradieren und Innovieren ganz besonders. – Die u.a. durch die internationalen Schulleistungsvergleiche und deren mediale Rezeption ausgelösten strukturellen und inhaltlichen Neuerungen in der schulischen Bildungslandschaft wirken zeitlich verzögert als Boost für ebensolche strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten.



„Boost“ ist hierbei zumindest zweifach zu verstehen. Die aktuell zu beobachtende Geschwindigkeit struktureller und inhaltlicher Reformen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zumindest in den deutschsprachigen Ländern wohl ein Maximum an Realisierbarem erreicht. Diese vielfach beklagte hohe Geschwindigkeit und damit einhergehende Belastung der beteiligten Akteure hat ein Gutes. Formale Bildungsstrukturen scheinen sui generis viskose zu sein, auf inhaltliche wie strukturelle Änderungen zuerst einmal mit strukturgebundenen, auf die Substanz bezogenen handlungsminimierenden Beharrungstendenzen zu reagieren. Die hohe Geschwindigkeit und der daraus resultierende gesellschaftliche wie bildungspolitische Druck erzeugen Erwartungshaltungen, die die Chance auf echte Entwicklungen und Musterwechsel im Sinn einer Implementierung substantieller Innovationen erhöhen. – Wie etwa oben erwähnt liegen inzwischen zahlreiche Befunde zur Verbesserung der konkreten Ausbildungspraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Deren Rezeption in aktuell gültigen Studienplänen scheint jedoch noch ausbaufähig. Die vorgegebene Geschwindigkeit erhöht den Handlungsdruck der „viskosen“ Aktanten.

Gemeint sind hiermit, der zweite Aspekt des angesprochenen Boosts, insbesondere die Akteure und traditionell gewachsenen Strukturen an den Orten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, den Hochschulen und Universitäten, ihren Instituten und Lehrenden. Fachbereiche und Subdisziplinen haben berechtigterweise das Anliegen, ihr Wissen kumulativ in die Curricula einzubringen. Das stetig wachsende Wissen in den Disziplinen, die Entwicklung der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und die Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung stellen bei gleichzeitig geänderten Anforderungen an die Absolventinnen und Absolventen durch die strukturellen und inhaltlichen Reformen an Schulen eine hohe Herausforderung an die Neukonzeptionierung der Curricula dar. Zwei positive Phänomene vor dem Hintergrund des zeitlichen Boosts lassen sich in diesem Zusammenhang an vielen Ausbildungsstandorten im Unterschied zu früher verstärkt beobachten. Jenseits des traditionellen (und inhaltlich m.E. begründbaren) Reflexes der Wahrung von Besitzständen etwa durch taktische Aufstockungsforderungen spezifischer Inhalte in Curricula (begründet mit dem Wissenszuwachs u.ä.) beginnen sich die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unmittelbar beteiligten Disziplinen (Fächer bzw. Subdisziplinen, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, weitere curricular wirksame Bezugsfächer) inhaltsorientiert auf eine neue Art zu verständigen. Die notwendige und von der Berufslogik her vorgegebene Interdisziplinarität beginnt sich statt dem bisher häufig beobachteten Nebeneinander (im günstigen Fall verbunden mit kollegialer Beißhemmung) breit zu machen. Insbesondere in Curriculums-, Studien- ö.ä. Kommissionen, wird vor dem Hintergrund neuerer Professionalisierungskonzepte weniger über fachbezogene Einzelforderungen, sondern vielmehr auch über Kohärenz, Integration, Kohäsion, Interdisziplinarität und fächerübergreifende curriculare Abstimmung auf inhaltlicher wie struktureller Ebene diskutiert. Das „mehr“ eines Lehramtsstudiums jenseits von gewöhnlich zwei Fachstudienanteilen, den zugehörigen Fachdidaktiken sowie den bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Studienanteilen wird – ohne bestehende Probleme und die großen Herausforderungen kleinreden zu wollen – von den zuständigen Organen zunehmend gesehen und man versucht sich beispielsweise an kompetenzorientierten Neuorchestrierungen. Der angesprochene Boost wirkt als positiver Brandbeschleuniger, da die notwendigen strukturellen wie inhaltlichen Reformen sich nur gemeinsam qualitativ hochwertig umsetzen lassen und für Verteidigungs- und Grabenkämpfe „boost-bedingt“ Zeit und Energie fehlen.

Dieses „zarte Pflänzchen“ eines Musterwechsels in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung wächst jedoch nicht von alleine. Das gemeinsame inhaltliche Arbeiten erlaubt es, wesentliche

Spannungsfelder, die bisher teilweise strukturell indirekt wirkten, unmittelbar sichtbar zu machen. Wie oben erwähnt ist die Weitergabe grundlegender Wissensbestände eine zentrale Aufgabe der Schule wie jeder Institution der formalen Bildung. Das gilt umso mehr für die Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. Fachspezifisch geprägte, normativ und anekdotisch aufgeladene Bilder, Meinungen und Überzeugungen sind innerinstitutionell wirkmächtig verankert. Berufsbildbedingte strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklungen und Anpassungen der Ausbildungscurricula stehen zu diesen tradierten Mustern teilweise in eklatantem Widerspruch. Statt einem kumulativen „mehr vom Gleichen“ sind die Fachleute in ihrer Expertise gefragt, was an Studieninhalten wirklich relevant ist, was wie zum Gesamtmix beitragen kann, damit ein kohärenteres Ganzes entsteht, in dem außer „in“ den Studierenden auch in den Curricula Orte der Integration aller Studienanteile jenseits formaler Lippenbekenntnisse ausgezeichnet werden können. Dieses Spannungsfeld zwischen Traditionellem und Innovativem kann, sachbezogenen interdisziplinären Diskurs der Beteiligten vorausgesetzt, zu einem echten inhaltlichen „next step“ führen, der Studierende noch adäquater auf ein professionelles Agieren in den vielfältigen Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet. Diese hier in ihrer Komplexität allenfalls angedeuteten Überlegungen, Zustandsanalysen und Interpretationsfiguren können als Hinweis auf Systemebene zu Spannungsfeldern innovativem Wollen bei gleichzeitigem tradiertem, normativ verankertem Sollen gelesen werden. Bewährtes und Notwendiges nicht ganz aus dem Auge zu verlieren und gleichzeitig offen zu sein für ein umfangreiches Neudenken und Neukonzeptionieren etwa von Curricula vor dem Hintergrund sich umfangreich ändernder beruflicher Anforderungen stellt im Kontext gewachsener formaler Bildungsstrukturen eine spannende und teilweise anstrengende Herausforderung dar. Normativ Vorgegebenes, objektive Notwendigkeiten und subjektive bzw. institutionelle oder subgruppenspezifische Interessen im Sinn eines substantiellen qualitativen inhaltlichen wie strukturellen Innovationsschritts in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung zu entwickeln, wird ein zentrales Thema der kommenden Jahre sein.

Dr. Elisabeth Ostermann leistet zu diesen Fragestellungen mit dem vorliegenden Band einen umfassenden befundbasierten Diskussionsbeitrag. Ausgehend von der eigenen Konzeptualisierung professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben der Forschungsgruppe „Bildungsforschung, Entwicklungsaufgaben und Personalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ an der School of education der Universität Innsbruck konzentriert sich Frau Dr. Ostermann auf eine Studierendenkohorte, die ihre Lehramtsausbildung an einer Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Österreich absolviert hat. Ihr Ziel ist, das Spannungsfeld zwischen individuellen Sichtweisen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits prozessual über die Studiensemester zu erfassen. Dabei werden die Erfahrungen und Bewältigungsstrategien der Studierenden thematisiert und zentrale Entwicklungsaufgaben abgeleitet. Gerade die Ergebnisse aus solchen Untersuchungen können wertvolle Hinweise auf eine möglichst nachhaltig wirkende Neukonzeptionierung aber auch Weiterentwicklung bestehender Curricula zur Lehramtsausbildung liefern und hoffentlich auch Entscheidungsträger zum Weiterüberlegen anregen.

Es bleibt in jedem Fall noch „einiges“ zu tun ...

*Christian Kraller, Innsbruck im Jänner 2015*



# Danksagung

*„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!  
Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihm selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“*  
(Kant 1803, 32)

Eine qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung, welche sich positiv auf das künftige LehrerInnenhandeln auswirken soll und die SchülerInnenleistung der nächsten Generation durch Lernen beeinflusst, ist eine große Herausforderung für alle im Bildungsbereich Involvierten.

Da ich selbst seit über fünfundzwanzig Jahren im Lehrberuf in unterschiedlichsten Funktionen tätig bin und die Verwirklichung einer qualitätsvollen Schule seit meinem Berufseinstieg mein besonderes Anliegen und persönliches Interesse darstellt, möchte ich im Rahmen dieses Forschungsprojektes sinnstiftende Wege für den Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen ergründen. Als AusbilderIn künftiger PflichtschullehrerInnen stehe ich vor der Aufgabe, Studierende im Prozess des LehrerIn-Werdens individuell zu begleiten und zu unterstützen. Gleichzeitig gilt es, das Curriculum als objektive Vorgabe umzusetzen. In diesem Spannungsfeld von individuellem Wollen und institutionellem Sollen stehen auch Studierende im Ausbildungsprozess. Es stellt sich die Frage, wie die AkteurInnen im Bildungsprozess mit diesen scheinbaren Gegensätzen wie Freiheit versus Zwang, Konstruktion versus Instruktion, Veränderung versus Bewahrung, Theorie versus Praxis oder Förderung versus Forderung umgehen können.

Denen, die mich auf meinem privaten und/oder beruflichen Weg ein Stück begleitet, unterstützt und ermutigt haben, möchte ich hier einmal herzlich danken. An erster Stelle meiner Familie – meinem Mann Rudi, meinen Kindern Stefan, Verena und Raphael, die mir den nötigen Freiraum für dieses Forschungsprojekt gewährten. Auch meinen Eltern, die immer ein offenes Haus und Herz für meine Familie hatten, gilt ein großes Dankeschön. Weiters danke ich Univ.-Prof. Dr. Christian Kraler, der mir als Berater und Förderer zur Seite stand und mich professionell mit vielen wertvollen Impulsen auf meinem Forschungsweg begleitete. Zudem waren die unzähligen Gespräche und Diskussionen mit KollegInnen, LehrerInnen und Studierenden eine wertvolle Hilfe. Daraus konnte ich viele neue Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen und es eröffneten sich Bereiche mit zahlreichen spannenden Fragen, durch die sich einige interessante Antworten ergaben. Ein besonderer Dank gilt jenen 30 Studierenden der Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams, die mir Einblicke in ihre Biographie und ihren Studienverlauf gaben und dadurch ein geeignetes Forschungsfeld lieferten. Nicht zuletzt gilt mein Dank dem Klinkhardt-Verlag, der es mir ermöglichte, dieses Buch zu publizieren.

Mit diesem Dank verbinde ich die Hoffnung, dass die Beschäftigung mit dem Thema „LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende“ in Zukunft positive Auswirkungen auf alle an Professionalisierungsschritten Interessierten haben wird.

*Elisabeth Ostermann, Landeck im Jänner 2015*

# 1 Einführung in die Fragestellung

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

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

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

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

LehrerInnenberuf verändern, ist unbekannt. Dieser Umstand erfordert von Studierenden wie Lehrenden, die LehrerInnenlaufbahn als lebenslangen Entwicklungsprozess wahrzunehmen, bei dem es in der Regel um den Erwerb, die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung professionsspezifischer Kompetenzen geht.

Die drei Ausbildungsjahre an Pädagogischen Hochschulen, in denen etwa 3000 Stunden Lehre absolviert werden, können sich infolgedessen nicht schon an der vollentwickelten Berufsfähigkeit, sondern am Anspruch der Berufsfähigkeit orientieren (vgl. Terhart 2001, 115). Die Aufgabe der Erstausbildung besteht somit darin, ein Fundament für die weitere berufliche Entwicklung in den kommenden 40 Jahren Berufszeit aufzubauen.

Basierend auf diesen Grundüberlegungen soll mit Hilfe einer Verlaufsstudie die Ausbildungszeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein in Stams/Österreich (KPH) erfasst werden. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen 30 Studierende, die in den Jahren 2009 bis 2012 das Studium absolvierten. Mittels einer qualitativen Kohortenuntersuchung in Form von Narrativen Interviews sollen die Zusammenhänge von Biographie und Berufswahlmotivation bzw. pädagogischem Denken und Handeln erfasst werden. Ziel hierbei ist, das Spannungsfeld zwischen individuellen Sichtweisen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits prozessual über die Studiensemester zu beschreiben. Dabei werden die Erfahrungen und Bewältigungsstrategien der Studierenden thematisiert und zentrale Entwicklungsaufgaben abgeleitet. Die Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben während der Ausbildungszeit soll dazu beitragen, die Sozialisation in den Lehrberuf während der Ausbildungsphase erfolgreich zu bewältigen und damit den Grundstein für eine eigene berufliche Identität zu legen.

Die Interviews fanden von Oktober 2009 bis Juni 2012 in drei Interviewphasen statt. Der Vergleich zu verschiedenen Zeitpunkten soll einen Einblick in den beruflichen Werdegang von der Berufsidee bis zum Abschluss des Studiums und eine Zusammenschau der Ausbildung bieten. Die geführten Interviews wurden mit der Software MAXQDA ausgewertet, wobei die methodische Grundlage dieser professionsbiographischen Untersuchung die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) bildet.

Kombiniert wurden die qualitativen Teiluntersuchungen mit quantitativen Daten, welche sowohl aus den Noten der Reifeprüfung und des Studienverlaufs als auch aus der Potenzialanalyse der Bachelorarbeit bestehen.

Zudem wurde während der letzten Unterrichtspraxis im 6. Semester eine Videographie des Unterrichts durchgeführt, um die Handlungen von Studierenden im Unterricht zu erfassen, in Form von Vignetten zu beschreiben und mit deren Selbsteinschätzung sowie der Bewertung der PraxisbetreuerInnen vergleichen zu können.

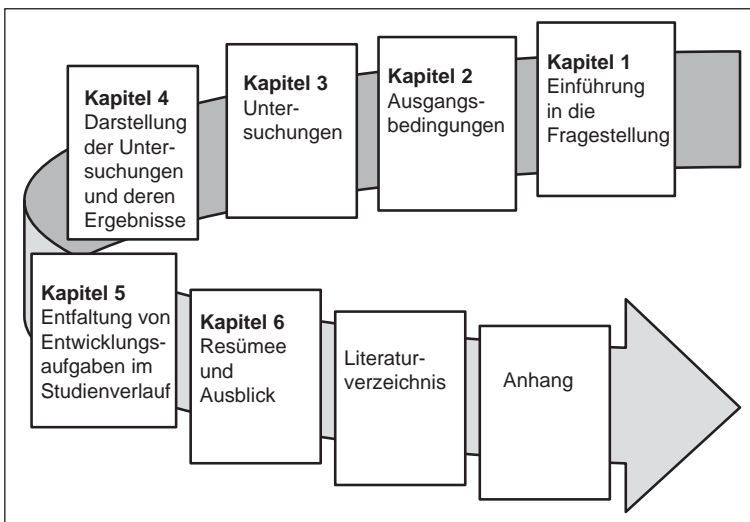
Die Vernetzung der qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen entspricht der „Mixed Methods Research“ (Creswell 2006) und trägt dazu bei, das Gesamtbild zu kompletieren. Dabei besteht das Ziel aller Untersuchungen darin, aus den Ergebnissen professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Studierende herauszufiltern. Diese sollen sich sowohl aus Fremdeinschätzungen von Lehrenden als auch aus Selbsteinschätzungen während der Ausbildungszeit ableiten und persönlich wahrgenommene Lernaufgaben oder Aufgaben im Kontext formaler Ausbildungsformate ausdrücken.

Alle durchgeführten Erhebungen beziehen sich ausnahmslos auf die teilnehmende Kohorte der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams (KPH Edith Stein) mit ihren spezifischen Bedingungen und Anforderungen, die im Rahmen dieses Forschungsprozesses

rekonstruiert werden. Die soziokulturellen Merkmale, die subjektiven Sichtweisen dieser Studierenden sowie die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen bieten zwar keinen repräsentativen Querschnitt der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich, es kann aber davon ausgegangen werden, dass deren Sichtweisen und Probleme grundlegende Spezifika der Ausbildung darstellen.

Im deutschsprachigen Raum existieren nur wenige biographische Untersuchungen, die sich mit individuellen Einstellungen und Wünschen von Lehramtsstudierenden auseinandersetzen, da vorzugsweise deren soziodemographischen Merkmale erhoben werden. Eine dementsprechende Befragung von Denzler und Wolter (2006, 63-67) im Kanton Bern zeigt ein Bild zukünftiger Lehrpersonen, die aus sozial- und bildungsmäßig tieferen Schichten kommen, in ländlichen Wohnorten aufgewachsen sind, einen hohen Frauenanteil aufweisen und ein musisches Ausbildungsprofil auf dem Weg zur Matura wählten. Diese und ähnliche Ergebnisse decken nur einen Teil der individuellen Hintergründe von Studierenden ab; denn welche Sichtweisen, Erwartungen und Ausbildungserfahrungen dahinterstehen, kann daraus nicht gefolgert werden. Aber gerade die Kenntnis der beliefs ermöglicht es AusbilderInnen, Studierende individuell auf dem Weg zum LehrerIn-Sein zu begleiten und sie beim Aufbau von Professionalität zu unterstützen. Jedenfalls wird die Bedeutung des biographischen Aspekts in diesem Zusammenhang in der LehrerInnenbildung inzwischen wahrgenommen.

Als Wegweiser durch den vorliegenden Band, dessen Aufbau in Abbildung 1 dargestellt ist, erfolgt nun eine Kurzbeschreibung der einzelnen Kapitel.



**Abb. 1:** Aufbau

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



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

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

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

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

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

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

## 2 Ausgangsbedingungen

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

### 2.1 Historischer Abriss der LehrerInnenbildung in Österreich

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

---

<sup>1</sup> DESI – Projekt „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“

IGLU – Projekt „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“

PIRLS – Projekt „Progress in International Reading Literacy Study“

PISA – Programme for International Student Assessment

TALIS – Projekt „Teaching And Learning International Survey“ der OECD

TIMSS – Projekt „Trends in International Mathematics and Science Study“

ongemeinschaften ermöglicht. Im 17. und 18. Jahrhundert, geleitet von den Ideen der Aufklärung, entstand der moderne Staat mit der Verpflichtung für ein öffentliches Schulwesen. Alphabetisierung und Grundbildung der gesamten Bevölkerung sowie die Sicherung einer gebildeten Führungsschicht wurden seitdem zu einem Interesse des Staates. Aus dieser Zielvorstellung leitete sich bereits bei der Entstehung des staatlichen Schulsystems ein zweigliedriges Konzept ab, das für die untere Bürgerschicht eine niedere (deutsche/muttersprachliche) Schule und für die gehobene (männliche) Bürgerschicht eine höhere (lateinische) Schule vorsah. In Österreich besteht diese „erste“ Struktur in groben Grundzügen bis heute und verursacht nach wie vor Kontroversen in Fragen der Entwicklung des Bildungssystems. Zum Verständnis für die derzeitige Situation der LehrerInnenbildung in Österreich ist ein Einblick in wesentliche Stationen der Schulentwicklung der letzten 250 Jahre, in denen das heutige Schulsystem entstand, aufschlussreich, da der historische Prozess der Entwicklung des Schulsystems und des Lehrberufs immer untrennbar miteinander verbunden gewesen sind.

Es zeigt sich dabei, dass Strukturen historisch gewachsen sind, sich im Laufe der Zeit manifestiert haben und teilweise resistent gegenüber Veränderungen geworden sind und einige wiederum von kurzer Lebensdauer gewesen sind. Insgesamt war die Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs durch Konflikte gekennzeichnet, denn

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

### **18./19. Jahrhundert: Anfänge der LehrerInnenausbildung**

Der Beginn des staatlichen Schulwesens in Österreich geht auf Maria Theresias Schulreform von 1774 zurück. Ein Eckpfeiler dieser Reform war die Einführung der sechsjährigen Schulpflicht vom 6. bis zum 12. Lebensjahr für Mädchen und Knaben. Um eine einheitliche Gestaltung des Unterrichts in den Kronländern gewährleisten zu können, wurden LehrerInnen nach Absolvierung der Normalschulen in dreimonatigen „Präparandenkursen“ ausgebildet (vgl. Seel 2010, 178). Die Dauer dieser Kurse wurde im Laufe der Jahre auf sechs Monate erweitert.

Erst 70 Jahre nach Einführung der Schulpflicht gründete Kaiser Ferdinand 1848 ein „Ministerium für den öffentlichen Unterricht“, welches ein dreigliedriges Bildungssystem ausarbeitete. Dabei bildet die Grundschule das erste Glied. Danach folgen die mittleren Schulen, welche die SchülerInnen entweder für eine höhere Allgemeinbildung oder für einzelne Lebensbeschäftigungen vorbereiten sollten. Demzufolge setzt sich die zweite Bildungsstufe aus lateinischer Schule (Unter-Gymnasium) und Lyceum (Ober-Gymnasium) oder aber aus Bürgerschule und Realschule zusammen. Das dritte Glied des Systems bilden die hohen Schulen, welche aus Universitäten und Technischen Institutionen bestehen. Die Zuständigkeit für das Hoch- und Mittelschulwesen oblag dem Gesamtstaat, wohingegen das niedere Schulwesen zur Ländersache erklärt wurde (vgl. Seel 2010, 41-43, 200). Mit dieser Struktur wurde seitens des Staates die Zweigleisigkeit im Bildungssystem offiziell eingeleitet.

Eine Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf acht Jahre brachte 1869 das Reichsvolksschulgesetz. Zudem wurde das Schulwesen endgültig der kirchlichen Aufsicht entzogen und

dem Staat unterstellt. Der Einfluss der Kirche wurde auf den Religionsunterricht beschränkt (vgl. BMUKK 2012b). Zur Ausbildung von Lehrpersonen wurden vierstufige Lehrerbildungsanstalten eingeführt. Voraussetzung für eine Aufnahme war die Vollendung des 15. Lebensjahres und der positive Abschluss der Pflichtschule. Angehende VolksschullehrerInnen wurden eine gehobene Allgemeinbildung sowie eine Berufsvorbildung an den angeschlossenen Übungsschulen vermittelt. Die Ausbildung wurde mit einer Reifeprüfung für das Lehramt an Grundschulen abgeschlossen, welches jedoch nicht für ein Universitätsstudium berechnete (vgl. Seel 2010, 180-181, 210).

1883 wurde das Reichsvolksschulgesetz novelliert. Anstelle der letzten drei Volksschuljahre konnte nun als Alternative eine Bürgerschule besucht werden, die im FachlehrerInnenunterricht geführt wurde und als Vorbereitung für Fachschulen und LehrerInnenbildungsanstalten diente (vgl. Seel 2010, 48-49, 215; BMUKK 2012b).

## **20. Jahrhundert: Umstrukturierung der LehrerInnenausbildung**

Ab 1937 wurde VolksschullehrerInnen an sechsklassigen Pädagogischen Akademien ausgebildet, die sich aus vier Jahren höherer Allgemeinbildung und zwei Jahren pädagogisch-didaktischer sowie schulpraktischer Ausbildung zusammensetzten. Die Ausbildung von HauptschullehrerInnen wurde als Weiterbildung von VolksschullehrerInnen verstanden. MittelschullehrerInnen hatten ein achtsemestriges Universitätsstudium mit der Wahl von zwei Unterrichtsfächern zu absolvieren. Zudem galt es, acht Semesterstunden pädagogische Ausbildung zu belegen. Das einjährige schulpraktische Probejahr rundete die Ausbildung der MittelschullehrerInnen ab (vgl. Seel 2010, 62-64, 183-184).

LehrerInnenbildungsanstalten (LBA) übernahmen seit dem Jahr 1945 die VolksschullehrerInnenausbildung. Dabei handelte es sich um fünfjährige höhere Schulen, die mit dem Reifezeugnis abgeschlossen wurden. Dieses Zeugnis berechnete einerseits zum Universitätsstudium und andererseits zum Lehrberuf. Nach zwei Dienstjahren war für den Erhalt der Dienststelle eine Lehrbefähigungsprüfung zu absolvieren, die aus einer Hausarbeit, Lehrprobe und mündlichen Prüfung bestand (vgl. Pädagogische Akademie des Bundes in Tirol 1993, 2).

Einen weiteren bedeutenden Schritt in der österreichischen Schulpolitik bildet das Schulgesetzwerk von 1962. Darin wurde hauptsächlich das aus der Ersten Republik übernommene Schulsystem legalisiert und eine einheitliche Grundlage für alle Schulen geschaffen. Es beinhaltet das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das Schulpflichtgesetz, das Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das Privatschulgesetz und eine Novellierung des Religionsunterrichtsgesetz von 1949 (vgl. Didactics online 2012). Obwohl die Schulgeldfreiheit für alle öffentlichen Schulen gesetzlich geregelt wurde, wechselten vorwiegend AkademikerInnenkinder von der Grundschule in die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS). Diese soziale Selektion setzt sich bis heute fort. Die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre führte zur Einführung der einjährigen Polytechnischen Schule, um SchülerInnen, die keine Mittlere oder Höhere Schule mehr besuchen wollten, eine berufsvorbereitende Ausbildung im letzten Schulpflichtjahr zu ermöglichen.

Eine weitere einschneidende Änderung im Bereich der LehrerInnenausbildung war die Umstrukturierung der LehrerInnenbildungsanstalten in viersemestriges postsekundäre pädagogische Akademien (PÄDAKs), die 1968 ihre Tätigkeit aufnahmen, bis 2007 in dieser Form bestanden und einen durchwegs schulorientierten Zugang aufwiesen. Die Ausbildung zum/zur Haupt- oder SonderschullehrerIn führte über ein berufsbegleitendes Weiterstudium nach