

Braucht auch die Wirtschaftspädagogik eine „Lehrer/innenbildung NEU“?

Hintergrund. Diskussion um die Reform der Lehrer/innenbildung in Österreich

In jüngster Zeit wurden der österreichischen Öffentlichkeit zwei unterschiedliche lehrerbildungspolitisch relevante Textsorten vorgestellt. Im Juni 2009 legte Bildungsministerin Schmied dem Ministerrat den ersten Nationalen Bildungsbericht vor, der eine wissenschaftliche Expertise zur Situation der Lehrer/innenbildung in Österreich enthielt (Mayr & Neuweg, 2009). Im März 2010 veröffentlichte eine von Bildungs- und Wissenschaftsministerium beauftragte Beratergruppe schließlich den Grundriss eines Konzepts zu einer „Lehrer/innenbildung NEU“ (Härtel et al., 2010) mit einigen Übereinstimmungen zu, aber auch erstaunlichen Abweichungen von den Empfehlungen im Bildungsbericht. Während die „Härtel-Gruppe“ den Berufszugang schon mit dem Bachelor-Abschluss ermöglicht sieht, Master-Studium und Berufseinführung in einer recht unakademischen Weise verquickt und vor allem die parallele Existenz von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen fortgeschrieben wissen will, empfiehlt der Nationale Bildungsbericht die Einrichtung der gesamten Lehrer/innenbildung an den Universitäten und die eindeutige Platzierung der Studien auf Masterniveau. Gemeinsam ist den Papieren das Anliegen einer grundlegenden Reform der Lehrer/innenbildung in Österreich.

Vor diesem Hintergrund erörtert der folgende Beitrag die Frage, wie die Rekrutierungs- und Ausbildungssituation in der Wirtschaftspädagogik zu bewerten ist. Braucht auch sie eine „Lehrer/innenbildung neu“?

1. Attrahierung: Wie attraktiv sind Studium und Beruf und für wen?

Aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft drohen in den kommenden Jahren Engpässe in der Versorgung der Schulen mit Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen. Daher ist dringend angezeigt, möglichst viele junge Menschen für das Studium der Wirtschaftspädagogik und die Tätigkeit als kaufmännische Lehrkraft zu interessieren. Zu diesem Zweck wird einerseits das Studium offensiv zu bewerben und zudem so auszugestalten sein, dass es auch für bereits Berufstätige möglichst attraktiv ist. Aber auch der Beruf muss sich attraktiv präsentieren. Zwar ist die allgemeine Berufszufriedenheit der österreichischen Lehrer/innen hoch und mit der anderer Berufsgruppen vergleichbar. In einzelnen Bereichen sind aber Maßnahmen erforderlich. So sind beispielsweise nur 3 von 10 Lehrer/innen mit den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten und ist gar nur 1 von 10 mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit zufrieden (Hofinger et al., 2000: 125 ff.; zu Letzterem vgl. auch IFES, 2009). Der Bildungsbericht markiert einige wichtige Ansatzpunkte zur Steigerung der Berufsattractivität (vgl. Mayr & Neuweg, 2009, S. 101 f.), insbesondere die Verbesserung des Berufsimages und die Schaffung von Karriereoptionen im Beruf, v. a. durch Einführung eines mittleren Managements und verbesserte Optionen für die Übernahme anderer qualifizierter Funktionen (z. B. Betreuungslehrer/in, Lehrer/

innenfortbildner/in, Schulqualitätsmanager/in). Attraktivitätssteigernd und gleichzeitig dem Unterricht dienlich wäre es auch, wenn die Durchlässigkeit zwischen Wirtschaft und Schule in beide Richtungen erhöht würde. So sollte der Einstieg in das Lehramt für Personen mit Erfahrung in anderen Berufen erleichtert werden (z. B. durch Anrechnung von Vordienstzeiten außerhalb des Lehramts bei der Gehaltseinstufung), wie umgekehrt auch der zeitweise Ausstieg aus der Lehrertätigkeit erleichtert werden sollte, um in anderen Berufsfeldern tätig sein zu können und die individuelle Laufbahn, auch zum Nutzen der Schüler/innen, anzureichern.

Eine Lehramtsausbildung soll aber nicht bloß viele, sondern vor allem geeignete Personen anziehen. Empirische Untersuchungen (vgl. bspw. Bergmann & Eder, 1994; Eder, 2008; Mayr, 2009, 2010; IFES, 2009) zeigen, dass dies im Durchschnitt in Bezug auf wichtige Personenmerkmale (Interesse am Umgang mit Menschen, Extraversion, Gewissenhaftigkeit) durchaus der Fall ist, wobei sich Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen zusätzlich positiv abzuheben scheinen (Bergmann, 2007): Sie zeigen im Vergleich zu Studierenden der Lehramter in den Bereichen Naturwissenschaft oder Kunst eine stärkere unternehmerische Interessensorientierung, eine stärkere Extraversion und eine höhere Gewissenhaftigkeit. Andererseits liegen die Werte im Bereich psychische Belastbarkeit nur im Bevölkerungsdurchschnitt und sind – vor allem auch bei Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen – im Bereich intellektuell-forschender Interessen unterdurchschnittlich. Für alle Merkmale ist zu berücksichtigen, dass es sich um heterogene Gruppen handelt. Durchschnittswerte kennzeichnen daher nicht notwendig den einzelnen Studenten und es gibt Ausreißer nach unten. Dies stimuliert Überlegungen zur Bewerber/innenauswahl.

2. Bewerber/innenauswahl: Wie unterscheidet man geeignete von weniger geeigneten Personen?

Wenig geeignete Studierende sollten idealerweise selbst, z. B. nach Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, von einer Einmündung in das Studium bzw. den Beruf Abstand nehmen (Selbstausschluss) und/oder ausgelesen werden (Fremdausschluss). Dies erfordert eine Vorhersage des voraussichtlichen künftigen Erfolges in Studium und Beruf. In der Wirtschaftspädagogik waren systematische Assessments bislang in Österreich unüblich. Sie sind freilich zeit- und kostenintensiv und auch nur dann durchzuführen, wenn Bewerber/innenüberhänge bestehen.

Die beste Vorhersage des Studienerfolges erlauben die gemittelten Noten aus der höheren Schule (vgl. Spiel et al., 2007; Hell et al., 2008). Prognostisch ähnlich leistungsfähig, aber sehr aufwendig sind Studierfähigkeitstests. Für die Vorhersage von Leistungen in den Praktika oder der späteren Bewährung im Lehrerberuf scheinen vor allem motivationale und andere nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam zu sein (Hanfstingl & Mayr, 2007). Sie sind für Zwecke der Laufbahnberatung bzw.

Verantwortliche Redakteurin:
DR. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN
 Generalsekretärin und 1. Vizepräsidentin ISBE-SIEC Österreich
 Universitätsdozentin an der Wirtschaftsuniversität Wien



Selbstselektion durch Selbsteinschätzungsverfahren ausreichend zuverlässig erfassbar. Es existieren bereits online zugängliche Verfahren, die kostenlos (z.B. das speziell für den Lehrerberuf konzipierte Angebot CCT, www.cct-austria.at) oder preiswert angeboten werden (z.B. das für alle Studienrichtungen und Berufe geeignete Beratungstool „Explorix“, www.explorix.at). Für die Fremdselektion sind freilich validere Prozeduren in Form von Simulationsverfahren erforderlich. Dabei agieren die Bewerber/innen in einer fingierten, praxisnahen Situation, indem sie beispielsweise den Inhalt eines unmittelbar zuvor ausgehändigten Textes in einem Kurzreferat vortragen. Zur Prognose der Bewährung im Lehrerberuf kommen weiters strukturierte Eignungsinterviews in Betracht (Hell et al., 2008).

Ein vielversprechender Weg der Bewerberauswahl dürfte die Kombination von verpflichtendem Self-Assessment (zur Klärung der Passung mit Studium und Beruf), einer Vorauswahl von Bewerberinnen/Bewerbern anhand des Notenschnitts oder eines Studierfähigkeitstests (als Prädiktoren für den Studienerfolg) und, zur Abschätzung der Berufsbewährung, eines strukturierten Interviews sein, in das ein Simulationsverfahren eingebettet ist (vgl. Trapmann et al., 2008).

3. Was ist eine „gute“ Grundausbildung? Die erste Phase der Lehrer/innenbildung

In der internationalen Lehrerbildungsforschung können mindestens vier Kennzeichen guter Grundausbildungen als konsensfähig gelten:

a) Gute Grundausbildungen sind wissenschaftsorientiert

Sie vermitteln Wissen auf der Höhe des Standes der Forschung, geben Einblick auch in den Prozess der Wissensentstehung und fördern die Ausprägung eines forschend-neugierigen Habitus. Unterschiedliche Lehrämter bedingen zwar unterschiedliche Kompetenzprofile; aber diese unterscheiden sich nicht im Qualifikationsniveau, in der beruflichen Beanspruchung oder in der wissenschaftlichen Dignität (Baumert et al., 2007, S. 12). Lehrer/innen sollten daher, unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Schüler/innen und vom Schultyp, auf akademischem Niveau studieren (vgl. zu den Argumenten im Einzelnen Mayr & Neuweg, 2009, S. 106 f.).

Für Österreich gilt leider noch der Grundsatz: Je jünger und prägsamer die Kinder, desto kürzer, wissenschaftsferner, weniger fachorientiert und bescheidener die Ausbildung. Die bloß schulische Ausbildung der Kindergärtner/innen, die kurze Ausbildungsdauer bei den Pflichtschullehrer/innen und die getrennte Ausbildung von Hauptschul- und Gymnasiallehrer/innen, die nach gleichen Lehrplänen unterrichten, werden in Europa mit Recht mehr und mehr eher als Kuriositäten wahrgenommen (für einen internationalen Vergleich s. EACEA, 2009). Im Nationalen Bildungsbericht wurde daher die Emp-

fehlung ausgesprochen, die Kindergärtner/innen tertiär (Bachelorniveau, sechs Semester) zu qualifizieren und alle Lehramtsstudien auf eine Dauer von zehn Semestern auszulegen und auf Magister- bzw. Masterniveau zu platzieren (Mayr & Neuweg, 2009, S. 111). Damit würden viele Ausbildungen an das in der Wirtschaftspädagogik selbstverständliche Niveau herangeführt. Bei einer Verwirklichung der Vorstellungen der Härtel-Kommission dagegen droht die Gefahr des Niveauverlustes durch die Verlagerung von Teilen der Lehrer/innenbildung an akademisch niederrangige Institutionen, der Verlust des akademischen Charakters des Master-Studiums durch seine berufsbegleitende Absolvierung und – vor allem in Zeiten von Lehrer/innenmangel und Budgetknappheit – sogar die Berufsausübung schon auf Bachelorniveau.

b) Gute Grundausbildungen sind fachorientiert

Fachwissen und das davon entscheidend beeinflusste fachdidaktische Können sind durch Ausbildung gut beeinflussbar, beeinflussen auch die pädagogische Qualität des Unterrichts und korrelieren besonders stark mit den Lernerfolgen der Schüler/innen (Brunner et al., 2006; Blömeke et al., 2008; Felbrich et al., 2008). Das Studium der Wirtschaftspädagogik trägt dem Anspruch der Fachorientierung durch seine traditionelle Polyvalenz Rechnung. Polyvalenz bedeutet in der Wipäd eine nicht auf pädagogische Berufe eingeschränkte, sondern in die akademischen kaufmännischen Berufe hineinreichende Mehrwertigkeit des Studiums. Es wird darauf geachtet, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung der der Hauptfach-Betriebswirte weitgehend gleicht. Bisweilen wird darüber hinaus offensiv versucht, dem in der Lehrer/innenbildung vielfach beklagten Problem einer mangelnden Orientierung der Inhalte der Fachausbildung an den speziellen Bedürfnissen des Lehramts dadurch zu begegnen, dass sich die wirtschaftspädagogischen Lehrstühle an der Fachausbildung beteiligen. Wichtig ist dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Zerfalles der ABWL und der zunehmend selteneren Vermittlung von Überblicks-, Struktur- und Kategorienwissen im wirtschaftswissenschaftlichen Studium.

c) Gute Grundausbildungen sind hochintegriert

Sie vernetzen Fachausbildung und pädagogische Ausbildung. Eine Voraussetzung dafür ist, dass den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle in der Ausbildung zugewiesen wird und diese mit den Fach- und den Bildungswissenschaften unter einem Dach situiert sind. Die Integration tief verstandenen Fachwissens und pädagogischer Kompetenz durch die Lehrkraft muss durch eine äußere Integration in der Lehrerbildung unterstützt werden. Die Wirtschaftspädagogik leistet dies in vorbildlicher Weise, weil sie Fachausbildung, fachdidaktische und pädagogische Ausbildung integriert und die wirtschaftspädagogischen Lehrstühle die Aufgabe der fachdidaktischen Qualifizierung

ernst nehmen. Während in anderen Lehramtsausbildungen beklagt wird, dass der Lehrer/innenbildung ihr einigendes Dach fehle, finden kaufmännische Lehrer/innen dieses in der Wirtschaftspädagogik. Eine große Qualitätseinbuße würden dagegen Konzepte bedeuten, die ein modulares Studium vorsehen, bei dem fachliche und pädagogische Ausbildungskomponenten in unterschiedlichen Institutionen, etwa an Universitäten einerseits und Pädagogischen Hochschulen andererseits, angesiedelt werden. Dies käme einer strukturellen Absicherung der Unzuständigkeit für das Gelingen des Gesamtunternehmens Lehrer/innenbildung gleich – eine Gefahr, die bei der von der Härtel-Gruppe vorgeschlagenen „Cluster-Lösung“, der regionalen Zusammenarbeit von Unis und PHs, ohne Zweifel besteht.

Eine weitere Voraussetzung für einen hohen Integrationsgrad ist ein integrierter Studienaufbau, bei dem von Beginn an alle Säulen des Lehramtsstudiums – Fach, Fachdidaktik, Pädagogik, schulpraktische Studien – studiert werden. Die Umstellung der Diplomstudien, die mit Erfolg in den 1980er-Jahren in diese Richtung reformiert worden waren, auf gestufte Studiengänge führt beklagenswerterweise in der Regel zu einem konsekutiven Studienaufbau (wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor mit anschließendem wirtschaftspädagogischem Master), in dem die Wirtschaftspädagogik ihre Rolle als profilbestimmendes Studienfach erst im Master und damit viel zu spät wahrnehmen kann.

d) Gute Grundausbildungen sind praxisbezogen, ohne Praxissozialisation zu betreiben

Sie vernetzen theoretische und „klinische“ Studienkomponenten in optimaler Weise und lösen damit eines der Kernprobleme in der Lehrer/innenausbildung überhaupt. Sie tun dies jedoch nicht praxisaffirmativ. Konzepte schlichter Praxissozialisation funktionieren nur, wo Praxis statisch ist, nicht aber in einer dynamisch sich verändernden Praxis, die noch dazu aus sich heraus kaum wirksames Feedback für sinnvolles Erfahrungslernen generieren kann. Die Voraussetzungen für eine fruchtbare Theorie-Praxis-Integration in der Wirtschaftspädagogik sind günstig, weil das Schulpraktikum mit relativ hohen Zeitanteilen dotiert und vor allem seine Begleitung durch die Universität verantwortet wird. Die einphasige Konzeption bringt zwar auch die Gefahr einer gewissen Verkürzung der Wissenschaftsansprüche des Studiums, der Verwechslung schulpraktischer *Studien* mit Schul*praktika* und einer fehlenden Sensibilität für das Erfordernis einer didaktisierten zweiten Phase mit sich (s. dazu Pkt. 4). Sie läuft aber weitaus weniger Gefahr, die Idee des Studiums auf dem Altar der Praxissozialisation zu opfern, wie das Konzept eines berufsbegleitenden Masterstudiums, das den zerrissenen Halbzeitstudenten schafft (vgl. dazu die Ausführungen bei Härtel et al., 2010, zur Induktionsphase).

4. Warum wir einen „Turnus“ brauchen – Die zweite Phase

Selbst bei optimaler Gestaltung des Studiums können dort nicht alle berufsrelevanten Kernkompetenzen vermittelt werden, und vor allem können sie nicht durchgängig handlungswirksam vermittelt werden. Die ersten Jahre im Beruf sind daher zugleich als letzte Phase in der Erstausbildung aufzufassen. In dieser Phase

wird nicht nur zusätzliches Praxiswissen erworben; auch werden im günstigsten Fall aus fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen zentrale Wahrnehmungsmuster und persönliche Routinen im Einklang mit dem Stand moderner Bildungswissenschaft (vgl. Neuweg, 2010). Die Phase kann aber auch relativ ungenutzt verstreichen und sogar dazu führen, dass Junglehrer/innen hinter den in der ersten Phase mit hohen Kosten erreichten Ausbildungsstand zurückfallen. Über die Bedeutung von Berufseinstiegsprogrammen („berufliche Induktion“, „Turnus“) für Junglehrer/innen in den ersten Jahren ihrer Laufbahn besteht daher breiter Konsens (OECD, 2006; Rat der Europäischen Union, 2007; Europäisches Parlament, 2008). Die Europäische Kommission (2007) hat im Rahmen ihrer Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der Lehrer/innenbildung sogar die Etablierung dreijähriger Einarbeitungsprogramme angeregt.

Bei den einphasig ausgebildeten Lehrerinnen/Lehrern (Pflichtschullehrer/innen, aber auch Wirtschaftspädagoginnen/-pädagoginnen) wird in Österreich aber davon ausgegangen, dass sie keine spezielle Berufseinführung brauchen, da sie im Zuge ihrer einphasigen Ausbildung mit ihren umfangreichen Praktika ausreichend auf den Beruf vorbereitet wurden. Die Junglehrer/innen werden damit in eine für sie selbst und für ihre Schüler/innen problematische „sink or swim“-Situation gebracht, die im Rahmen moderner Personalentwicklungs- und damit auch Berufseinführungskonzepte keinen Platz haben sollte. Zudem führt der unvermittelte Berufseinstieg dazu, dass sehr praxisnahe Kenntnisse und Kompetenzen entweder gar nicht vermittelt werden oder die Universität auf Kosten der eigentlichen Studienanteile belasten (man denke beispielsweise an den bedeutsamen Aspekt des Schulrechts).

Im Nationalen Bildungsbericht wurde daher die Einrichtung zweijähriger Induktionsphasen nach (!) Abschluss des Studiums angeregt, in denen bei reduzierter Lehrverpflichtung das Lernen am Arbeitsplatz durch ein darauf abgestimmtes Lehr- und Beratungsangebot durch die Universität ergänzt wird, den neuen Lehrern/Lehrerinnen erfahrene und qualifizierte Mentoren/Mentorinnen beigestellt werden und ihnen die Teilnahme an regionalen Gesprächs- und Arbeitskreisen für Junglehrer/innen ermöglicht wird (Mayr & Neuweg, 2009, S. 114). Für Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen wäre ein solcher Turnus umso wichtiger, als das Professionalisierungskontinuum hier zusätzlich durch die zweijährige kaufmännische Berufspraxis nach Ende der Grundausbildung unterbrochen wird und im Rahmen einer systematischen beruflichen Induktion wieder aufgenommen werden könnte.

5. Lehrer/innenfortbildung – Die dritte Phase

Die große Bedeutung der Fortbildung erklärt sich über den hohen Zeitanteil, der auf das Lernen im Beruf entfällt (bis zu vier Jahrzehnte im Vergleich zu fünf bis sechs Jahren in der Grundausbildung), über die Einsicht, dass die Ausformung beruflicher Expertise bei Lehrerinnen/Lehrern ein mehrjähriger Prozess ist (Neuweg, 1999, 2010), und über die Entwicklungsdynamik im Bildungswesen, die den Lehrerinnen/Lehrern immer wieder neue Kompetenzen abverlangt, die über die Erstausbildung erst mit großer Verzögerung an den Schulen wirksam würden. Im Nationalen Bildungsbericht wurden daher zahlreiche Anregungen zur Verbesserung der Fortbildungssituation gegeben (vgl. Mayr & Neuweg 2009, S. 118 f.).

Empfohlen wurden beispielsweise

- eine Verpflichtung der Schulleitungen zur gezielten Personalentwicklung in Absprache mit den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern (Festlegung angestrebter Kompetenzen und sinnvoller Fortbildungen, anschließende Bewertung des Lerntransfers in die Praxis und Rückmeldung an den Anbieter),
- Unterstützung der Schulleitungen durch Fortbildungsbeauftragte an den Schulen (z. B. fachbezogene Bildungsmanagerinnen/-manager), Verankerung der Ausbildung, der Betreuung der Induktionsphase und der Fortbildung an der Universität und damit an ein- und derselben Institution im Interesse eines Professionalisierungskontinuums,
- Ergänzung der universitären Angebote durch Angebote am freien Markt (freie Budgets für die Schulen, damit diese Berater/innen und Fortbildner/innen direkt bezahlen können),
- Zuweisung von Fortbildungsbudgets jeweils getrennt an die einzelne Lehrperson, an die Schulleitung und an die Bildungsverwaltung,
- organisatorische und finanzielle Sicherstellung, dass Lehrer/innen über die gesamte Spanne ihres Berufslebens hinweg Zugang zu Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, zu Supervisions- und Coachingangeboten haben,
- Förderung der Einbindung von Lehrpersonen in thematische und regionale Netzwerke,
- Sicherung der Fortbildungsbeteiligung durch Anreizgestaltung, insbesondere auch Etablierung von Karrieremodellen für den Lehrer/innenberuf.

Bei der Gestaltung der Fortbildungsmaßnahmen schließlich wären die Erkenntnisse aus der Wirksamkeitsforschung zu berücksichtigen (vgl. Lipowsky, 2004, 2010): längere zeitliche Ausdehnung anstelle von Kurzveranstaltungen, praxisnahe Methodik, fachdidaktische Orientierung mit deutlicher Ausrichtung auf die Lernprozesse der Schüler/innen und enge inhaltliche Schwerpunktsetzung, gezielte Anbindung an die Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen, Feedback-Angebote und Gelegenheiten zu Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Lehrerinnen/Lehrern einer Schule. ✘

*ao. Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg
Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik
an der Johannes Kepler Universität Linz*

Literatur

- BAUMERT, J. et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. <https://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/Broschueren-Download/Broschuere.pdf> [2008-06-09]
- BERGMANN, C. (2007). *Determinanten der Studienfachwahl, der Studienanpassung und -bewährung sowie des Übergangs in den Beruf. Eine Untersuchung bei WirtschaftspädagogInnen und Lehramtsstudierenden*. Vortrag am 21. September 2007 auf der 6. Jahrestagung der ÖFEB in Salzburg. Linz: Univeröff. Foliensatz.
- BERGMANN, C. & EDER, F. (1994). *Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen*. In J. Mayr (Hrsg.), *LehrerIn werden* (S. 47–63). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- BLÖMEKE, S. et al. (2008). *Fachbezogenes Wissen am Ende der Ausbildung*. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89–104). Münster: Waxmann.
- BRUNNER, M. et al. (2006). *Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts*. In M. Prenzel & L. Allolio-Nackle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- EACEA (2009). *Schlüsselschritte zum Bildungswesen in Europa 2009*. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P 9 Eurlydice).
- EDER, F. (2008). *Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden*. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 273–293). Münster: Lit.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007). *Mitteilungen der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. KOM(2007) 392(endgültig), 3. 8. 2007.

- EUROPÄISCHES PARLAMENT (2008). *Entwurf einer Entschließung des Europäischen Parlaments zu der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung 2008/2068(INI)*.
- FELBRICH, A., MÜLLER, C. & BLÖMEKE, S. (2008). *Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung*. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. (S. 327–362). Münster: Waxmann.
- HANFSTINGL, B. & MAYR, J. (2007). *Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- HÄRTEL, P. et al. (2010). *Lehrerinnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertinnen- und Expertenkommission*. Wien, März 2010. www.bmwf.gv.at/lehrerinnenbildung_neu_endbericht/ [2010-04-06]
- HELL, B., TRAPMANN, S. & SCHULER, H. (2008). *Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.
- HOFINGER, C. et al. (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur; BM für öffentliche Leistung und Sport; Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Studie_LehrerIn_2000.pdf [2008-05-30]
- IFES (2009). *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009. Hauptergebnisse*. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18910/lehramtsbefragung_2009.pdf [2010-03-08]
- LIPOWSKY, F. (2004). *Was macht Lehrerfortbildungen erfolgreich? Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- LIPOWSKY, F. (2010). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- MAYR, J. (2009). *LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium*. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1/2), 14–33.
- MAYR, J. (2010). *Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt*. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung?* Münster: Waxmann. (In Druck)
- MAYR, J. & NEUWEG, G. H. (2009). *LehrerInnen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung*. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- NEUWEG, G. H. (1999). *Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells*. *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 363–372.
- NEUWEG, G. H. (2010). *Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung*. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- OECD (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD. (Original erschienen 2005: *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2007). *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. ABl. C 300 vom 12. 12. 2007.
- SPIEL, C., LITZENBERGER, M. & HAIDEN, D. (2007). *Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren*. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 479–552). Graz: Leykam.
- TRAPMANN, S., HELL, B. & SCHULER, H. (2008). *Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim*. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.