



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Auswahlverfahren für angehende Lehramtsstudierende?

Eine kritische Analyse über den Einsatz eignungsdiagnostischer
Verfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung.

Verfasserin

Irene Maderbacher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Mag. Dr. Ilse Schritteser

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Vorwort.....	III
1. Einleitung.....	1
1.1 Problembetrachtung.....	1
1.2 Struktur der Arbeit	4
2. Auswahlverfahren im hochschulischen Bereich.....	7
2.1 Eignung für das Studium und für den Beruf	7
2.2 Legitimation von Auswahlverfahren	13
3. Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende	17
3.1 Die europäische Perspektive.....	17
3.2 Ländervergleich: Österreich – Deutschland – Finnland.....	25
3.3 Legitimation von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung	29
4. Auswahl im Kontext der Lehrerforschungsparadigmen.....	33
4.1 Persönlichkeitsparadigma	33
4.1.1 <i>Empirische Befunde zum Lehrberuf</i>	35
4.1.2 <i>Potsdamer Lehrerstudie</i>	43
4.2 Prozess-Produkt-Paradigma	49
4.3 Expertenparadigma	51
5. Auswahlverfahren für Studierende.....	60
5.1 Schulnoten und Fachnoten	61
5.2 Allgemeine und spezielle Studierfähigkeitstests.....	63
5.3 Kenntnistests / Studieneingangsprüfung	65
5.4 Eignungsinterview und Auswahlgespräche	67
5.5 Essays, Motivations- und Begründungsschreiben.....	69
5.6 Interessens- und Persönlichkeitstests	70
5.7 Auswahl über Assessment-Center	71

5.8	Kritische Betrachtung	72
6.	Modelle für die Auswahl von Lehramtsstudierenden	77
6.1	Selbsterkundungsinstrumente für den Lehrberuf	77
6.1.1	<i>Diagnosegeleitete Laufbahnberatung mit dem Programm „Career Counselling for Teachers“</i>	<i>79</i>
6.1.2	<i>Beratungsmaterial „Lehrer/in werden?“</i>	<i>81</i>
6.1.3	<i>Die Arbeitsmappe „Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden?“</i>	<i>82</i>
6.1.4	<i>Das „Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium“</i>	<i>84</i>
6.1.5	<i>Selbsterkundungsbogen „Fit für den Lehrberuf?“</i>	<i>85</i>
6.2	Ausgewählte Beispiele für Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende	87
6.2.1	<i>Auswahlverfahren in Finnland.....</i>	<i>88</i>
6.2.2	<i>Eight Proofs</i>	<i>89</i>
6.2.3	<i>Verfahren zur Abklärung der Berufseignung an der PHZ Luzern</i>	<i>90</i>
6.2.4	<i>Assesement, Beratung und Coaching zur Berufseignung.....</i>	<i>92</i>
6.2.5	<i>Studieneingangsphase an der Universität Innsbruck.....</i>	<i>93</i>
7.	Lehrer/innenausbildung in Österreich	95
7.1	Zulassungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen.....	96
7.2	Eignungsfeststellungsverfahren auf dem Prüfstand	99
8.	Zusammenfassung und Ausblick	107
	Literaturnachweis.....	111
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	129
	Abkürzungsverzeichnis	130
	Anhang.....	131

Vorwort

Die stets präsente Diskussion über Auswahlverfahren für angehende Lehramtsstudierende, sowie meine berufliche Tätigkeit als Volksschullehrerin erweckten meine Neugier an diesem komplexen Themenbereich und veranlassten mich, diese Arbeit zu verfassen.

Großen Anteil am Gelingen dieser wissenschaftlichen Abhandlung hatten einige Personen, denen ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen möchte:

Fr. Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser danke ich für ihre professionelle Unterstützung und konstruktiven - kritischen Denkanstöße, für Betreuung und Motivation;

Fr. Eva C. Freisleben für Korrekturlesen und Ansporn;

Der größte Dank gebührt meiner Familie: Allen voran meinen Eltern, Rene und Waltraud Maderbacher, die viel Zeit meinen Kindern Sophie und Katharina widmeten und mir seelischen Zuspruch erteilten. Mein besonderer Dank gilt auch meinem Lebensabschnittspartner Thomas Riegler, der mich in dieser arbeitsreichen Phase immer unterstützt, motiviert und viel Geduld aufgebracht hat. Nicht vergessen möchte ich die aufmunternden Worte meiner Freunde.

1. Einleitung

1.1 Problembetrachtung

Die Implementierung von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung ist in den letzten Jahren zunehmend in den Blickpunkt des bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Interesses gerückt. Das Problemfeld der Gewinnung geeigneter Lehrkräfte und die damit in Verbindung stehende Forderung nach der „richtigen Auslese“ von Studienbewerber/innen ist ein kontrovers diskutiertes Thema. Uneinigkeit besteht vor allem darin, welche Verfahren zur Eignungsüberprüfung von angehenden Lehramtsstudierenden eingesetzt werden sollten (vgl. ETTLIN 2006, S. 12) und inwiefern prognostische Aussagen über die „Eignung für den Lehrberuf“ anhand von Eignungsdiagnosen überhaupt getroffen werden können. Während Auswahlverfahren für Lehrer/innen in den deutschsprachigen Ländern erst am Anfang stehen, existieren in vielen europäischen Staaten bereits Zugangsbeschränkungen zum Lehramtsstudium.

Auswahlverfahren sind eignungsdiagnostische Instrumente zur Kompetenzmessung. Für den hochschulischen Bildungsbereich wurden unzählige Instrumente für die Studierendenauswahl entwickelt, die vorwiegend das Ziel verfolgen, geeignete Bewerber/innen für das Studium auszuwählen. Angesichts des anhaltenden Ansturmes auf österreichische Universitäten vor allem in den Massenstudienfächern (Medizin, Psychologie) wird aus hochschulpolitischer Sicht die Notwendigkeit von Ausleseverfahren aufgrund von Kapazitätsengpässen immer wieder betont. Damit werden die Auswahlverfahren zu einem bildungsökonomischen Instrument. Eignungsdiagnostische Verfahren kommen in diesem Kontext zum Einsatz, um den Bildungsmarkt zu regulieren. Ihr vermeintlich eigentlicher Zweck der Eignungsfeststellung tritt in den Hintergrund.

Aus bildungspolitischer Sicht werden andere Gründe angeführt, die für die Einführung von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung sprechen. Die OECD (2005; 2006) und die EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007a) weisen in ihren Publikationen darauf hin, dass die Qualität der Lehrkräfte und der Lehrer/innenausbildung einen wichtigen Erfolgsfaktor von Bildungssystemen darstellt. Eine Kernaussage der OECD Studie „Teachers matter“ (2005) bekräftigt, dass nur

die besten Personen für den Lehrberuf ausgewählt und in weiterer Folge auch ausgebildet werden sollten. Darüber hinaus hält der OECD Länderbericht fest: „Austria could afford to be more selective in who enters teacher education and the profession“ (DELANNOY, MC KENZIE, WOLTER & VAN DER REE 2005, S. 25).

An den Pädagogischen Hochschulen¹ in Österreich (vormals Pädagogische Akademien) sind im Unterschied zu den universitären Lehramtsstudien², Auswahlverfahren verpflichtend. Die Pädagogischen Hochschulen haben durch novellierte gesetzliche Rahmenbedingungen mehr Autonomie bei der Eignungsüberprüfung – und der damit in Verbindung stehenden Auswahl von Studierenden – zugesprochen bekommen (vgl. HG). Studienbewerber/innen müssen sich vor der Zulassung zu einem Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen einem „Eignungstest“ unterziehen. Ob die von DELANNOY et al. (ebd.) geforderte höhere Selektivität mit den gegenwärtig praktizierten Eignungsfeststellungsverfahren erreicht wird/erreicht werden kann, ist fraglich.

Die stets präsente Diskussion über die „Eignung für den Lehrberuf“ und die damit in Zusammenhang stehende Forderung nach Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende wurde auch zum Gegenstand unzähliger bildungswissenschaftlich verorteten Publikationen gemacht. Für STRITTMATTER (2007, S. 10f) machen die hohen Anforderungen an den Lehrberuf deutlich, dass motivierte, leistungsorientierte, beziehungsfähige, psychisch und körperlich belastbare Menschen für den Lehrberuf zu interessieren und auszuwählen sind. Eignungsdiagnostische Instrumente werden als probates Mittel gesehen, um die „besten Köpfe“ („geeignetsten Personen“) für den anspruchsvollen Lehrberuf auszuwählen. Auch die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte und eine Steigerung des Ansehens des Lehrberufes sind Argumente, die für eine Auslese von angehenden Lehramtsstudierenden angeführt werden. Verfolgt man den gegenwärtigen Diskurs über die „Eignung für den Lehrberuf“ innerhalb der Lehrer/innenbildung, so lässt sich feststellen, dass hoch-

¹ An einer Pädagogischen Hochschule werden Studiengänge zum Lehramt an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Lehrämter für Polytechnische Schulen geführt. Darüber hinaus werden Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Hochschullehrgänge zum Erwerb von Zusatzqualifikationen angeboten (vgl. §§ 8, 39 HG).

² Studiengänge für Lehrämter an höheren Schulen werden an den Universitäten geführt.

schulischen Auswahlverfahren dabei eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird.

Der bestehende Anspruch auf Implementierung von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung stößt bei genauer Auseinandersetzung an seine Grenzen, da das Treffen von Auswahlentscheidungen vor dem Hintergrund bestimmter Eignungsmerkmale legitimiert werden muss. Zur Legitimierung von Auswahlkriterien wird in der Lehrer/innenforschung sehr kontrovers Stellung bezogen. In der Literatur besteht zudem kein Konsens darin, welche Verfahren zur Eignungsüberprüfung von angehenden Studierenden eingesetzt werden sollten und inwiefern anhand eignungsdiagnostischer Verfahren zuverlässige Aussagen über die Eignung für das Studium und für den Lehrberuf getroffen werden können.

Aus diesen Problemlagen, ergibt sich die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit:

Ist der Einsatz von Auswahlverfahren vor dem Studieneintritt im Bereich der Lehrer/innenbildung aus bildungswissenschaftlicher Sicht zu legitimieren? Können Auswahlverfahren valide Aussagen über die „Eignung für den Lehrberuf“ treffen?

Vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage, sind weitere, sich anschließende Fragen von Interesse:

- Wie wird „Eignung“ in hochschulischen Auswahlverfahren operationalisiert?
- Wie wird „Eignung für den Lehrberuf“ aus pädagogischer Sicht operationalisiert?
- Welche Potenziale und Möglichkeiten stecken in der Implementierung von Auswahlverfahren vor dem Studienbeginn?
- Welche Auswahlverfahren gibt es im hochschulischen Bildungsbereich? Erscheint deren Einsatz auch im Bereich der Lehrer/innenausbildung sinnvoll?
- Welche Methoden zur Fremd- und Selbstselektion wurden für den Lehrberuf entwickelt?
- Welche Auswahlmodelle für angehende Lehramtsstudierende gibt es bereits?

Das Ziel der Arbeit liegt darin, Möglichkeiten und Grenzen der Eingangsselektion von angehenden Lehramtsstudierenden kritisch zu hinterfragen. Dabei werden Maßnahmen der Fremdselektion („klassische Auswahlverfahren“), Maßnahmen der Selbstselektion und ausgewählte Beispiele von Eignungsfeststellungsverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung in den Blickpunkt des Interesses gerückt.

Erkenntnisse im theoretischen Teil der Diplomarbeit werden aus einer kritischen Literaturanalyse gewonnen. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und Studienergebnissen die im Mittelpunkt des ersten Abschnittes der Arbeit stehen, erfolgt eine Bestandsaufnahme über die Auswahlpraxis an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Diese Eignungsfeststellungsverfahren (Studienjahr 2010/11) werden im Anschluss auf Basis der erarbeiteten Erkenntnisse auf ihre Aussagekraft kritisch überprüft.

1.2 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Abhandlung gliedert sich in acht Kapitel. Die theoretische Einbettung der Thematik beginnt im *zweiten Kapitel* mit dem Versuch einer Begriffsbestimmung und kritischen Analyse von „Eignung“ und „Studierfähigkeit“. Danach erfolgt eine Darstellung von Kriterien, die für die nähere Bestimmung von „Studienerfolg“ und „Berufserfolg“ im Bereich der Eignungsdiagnostik herangezogen werden. Darüber hinaus bezieht sich der Schwerpunkt dabei vor allem auf hochschulpolitische und bildungswissenschaftliche Zielsetzungen, welche untrennbar mit Auswahlverfahren in Verbindung stehen. Das zweite Kapitel fungiert zunächst als Einführung in das komplexe Themenfeld, die darin enthaltenen „Schlüsselbegriffe“ dienen als Grundlage für weitere Überlegungen.

Im *dritten Kapitel* „Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende“ werden die zunehmenden Forderungen nach der Einführung von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung zunächst auf der internationalen bildungspolitischen Ebene erläutert und diskutiert. Stellungnahmen der OECD (2005, 2006) und der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2005, 2007a, 2010) rücken dabei in das Zentrum des Interesses, auch auf die bildungswissenschaftlich sehr kontrovers diskutierte MC KINSEY Studie (2007) wird näher eingegangen. Auswahlverfahren wer-

den im Anschluss daran in den aktuellen hochschulpolitischen Kontext in Österreich, Deutschland und Finnland gestellt. Der Ländervergleich soll vor allem die Divergenz der nationalen Zielvorstellungen von Maßnahmen der Selektion aufzeigen. Potenziale, Möglichkeiten aber auch Grenzen selektiver Verfahren stehen nachfolgend im Fokus von bildungswissenschaftlich verorteten Veröffentlichungen. In diesem letzten Abschnitt wird vorwiegend auf die Problematik, dass für die Bestimmung der Eignung für den Lehrberuf eine Vielzahl an Kriterien herangezogen werden können, näher eingegangen. Die Frage wodurch gute Lehrkräfte gekennzeichnet sind und nach welchen Kriterien jene auszuwählen sind, leitet zum nächsten Kapitel über.

Die Bestimmung von aussagekräftigen Eignungsmerkmalen für den Lehrberuf wird im *vierten Kapitel* vor dem Hintergrund der Lehrerforschungsparadigmen (Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma, Expertenparadigma) diskutiert. Dieser Abschnitt gewährt nicht nur einen Einblick in traditionelle Forschungsansätze, sondern hinterfragt einschlägige Studien, die im Kontext des Persönlichkeitsparadigmas verortet sind. Gemäß dem Persönlichkeitsansatz gelten nicht-kognitive Merkmale wie persönliche Neigungen und Interessen als verlässliche Prädiktoren bezüglich der Eignung in Lehramtsstudium und Lehrberuf (URBAN 1984, MAYR 1994, MAYR & HANFSTINGL 2007). Innerhalb der Expertiseforschung besteht demgegenüber die Auffassung, dass Kompetenz im Lehrberuf auch lehr- und lernbar sei (OSER 2001, TERHART 2005). Zuverlässige Auswahlkriterien sind jedoch im Kontext der Lehrerforschungsparadigmen schwer festzulegen.

Im *fünften Kapitel* der Abhandlung rücken „klassische Auswahlverfahren“ (z.B. Studierfähigkeitstests, Auswahlgespräche) in den Mittelpunkt des Interesses. Der Abschnitt gibt einen systematischen Überblick über verschiedene Auswahlverfahren. Darüber hinaus werden die Verfahren dahingehend kommentiert, ob sie im Bereich der Lehrer/innenausbildung zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolges zum Einsatz kommen bzw. kommen könnten.

Nach der Darstellung fremdselektiver Auswahlinstrumente verlagert sich der Schwerpunkt im *sechsten Kapitel* auf Selbsteinschätzungsverfahren, die eigens für angehende Lehramtsstudierende entwickelt worden sind. In diesem Abschnitt

werden auch ausgewählte Beispiele von Eignungsfeststellungsverfahren aus Finnland, Deutschland, der Schweiz und aus Österreich angeführt.

Im *siebenten Kapitel* werden die Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich dargestellt und in weiterer Folge auf Basis der vorangegangenen Fragestellungen und Erkenntnisse kritisch analysiert. Vor dem Hintergrund dieser Analyse werden abschließend Empfehlungen für Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenbildung erarbeitet.

Das *letzte Kapitel* wird einem Resümee Platz bieten und einen Ausblick auf weiterführende Aspekte der Thematik geben.

2. Auswahlverfahren im hochschulischen Bereich

Die Einführung von hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren für Studienbewerber/innen ist aufgrund verschiedener Interessenslagen und Folgelasten für den Bildungsbereich ein hochschulpolitisches und viel diskutiertes Thema. Aufnahmeverfahren sind eignungsdiagnostische Verfahren zur Kompetenzmessung. Der Begriff der „Eignung“ ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, da ein vorrangiges Ziel von Auswahlverfahren in der Feststellung von Studieneignung/Studierfähigkeit³ bzw. von Berufseignung liegt (vgl. HEINE, BRIEDIS, DIDI & TROST 2006, S. 1; SPIEL et al. 2007, S. 6f). Doch was genau ist unter „Eignung“ im Kontext von hochschulischen Auswahlverfahren zu verstehen? Im Zentrum der Analyse stehen zunächst unterschiedliche Ansätze zur näheren Bestimmung des Eignungsbegriffes, der Eignung für ein Studium („Studierfähigkeit“) und der Eignung für den Beruf („berufliche Eignung“). Diese Begrifflichkeiten bilden zunächst die Grundlage für den weiteren Verlauf der Abhandlung. Darüber hinaus wird auf die Problematik, dass für die Konkretisierung von „Eignung“ eine Vielzahl möglicher Kriterien herangezogen werden können, näher eingegangen.

2.1 Eignung für das Studium und für den Beruf

Im weitesten Sinne steht der Begriff „Eignung“ (engl. aptitude) im pädagogischen Kontext für die „Summe der körperlichen Voraussetzungen, der *Einstellungen* und *Motivationen*, der *Kenntnisse* und *Fähigkeiten*, der Lernbereitschaft und der Lernfähigkeit einer Person, die im Hinblick auf die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen (z.B. bei der Berufsausbildung) erforderlich sind (SCHAUB & ZENKE 2007, S. 180 [Hervorh. im Original]). Nach KROHNE und HOCK (2007, S. 425) werden die Begriffe Eignung, Fertigkeit, Fähigkeit, Leistung und Kenntnisse alltagsprachlich nicht trennscharf verwendet. Eignung besteht zumeist aus einer Kombination verschiedener Merkmale⁴.

³ Beide Begriffe werden in der Literatur synonym verwendet.

⁴ Wie z.B. aus Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person (vgl. KROHNE & HOCK 2007, S. 426). Unter dem Begriff „Fähigkeiten“ werden vorwiegend die

In Hinblick auf die Eignung für ein Studium wird grundsätzlich von „Studierfähigkeit“ gesprochen. Der Terminus umfasst ein „Konglomerat verschiedener Fähigkeiten“ (WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 86) und ist ein „hochkomplexes Konstrukt“ (KONEGEN-GRENIER 2001, S. 21). Die eindeutige Abgrenzung wird zudem noch erschwert, da je nach gewähltem Studienfach unterschiedliche Fähigkeiten notwendig sind. TROST et al. (1998) verstehen darunter ein „Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, psychomotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen, studien- und berufsbezogenen Interessen und Motiven sowie weiteren Persönlichkeitsmerkmalen“ (TROST et al. 1998, S. 12, zit. nach SPIEL, LITZENBERGER & HAIDEN 2007, S. 6). Studierfähigkeit kann allgemein gesehen als vielschichtiges Gefüge aufgefasst werden, das unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen einer Person beinhaltet.

Konkreter im Vergleich dazu ist das Studierfähigkeitskonstrukt nach KONEGEN-GRENIER (2001, S. 61f). Der Terminus „Studierfähigkeit“ beinhaltet hier eine kognitive, persönliche, soziale und fachliche Dimension. Analytische Fähigkeiten, Differenzierungsvermögen und die Abstraktionsfähigkeit fungieren als wichtige Voraussetzungen für ein Studium. Als weitere unverzichtbare Elemente gelten grundlegende Kenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch.

„Um seine kognitiven Fähigkeiten und sein fachliches Wissen anwenden zu können, muss der Studienanfänger eine persönliche Arbeitshaltung mitbringen, die inhaltliches Interesse mit Leistungsbereitschaft und Genauigkeit vereint.“
(KONEGEN-GRENIER 2001, S. 168)

Die „Studierfähigkeit“ gilt (aus der akademischen Perspektive gesehen) als die Basis für das wissenschaftliche Arbeiten im Studium.

Die Ausführungen in der Arbeit verdeutlichen bisweilen die Problematik, allgemein gültige Kriterien der „Studierfähigkeit“ festzulegen. An dieser Stelle erfolgt deshalb noch die Miteinbeziehung des „Modells zur Erhöhung der Passfähigkeit“ von LEWIN und LISCHKA (2004, S. 83). Der Terminus „Studierfähigkeit“ impliziert für die Autoren das einseitige Anpassen der Studienanfänger/innen an die Anforderungen der Hochschulen. Der Begriff „Passfähigkeit“ entspreche ihres Erachtens

kognitiven Leistungsvoraussetzungen verstanden, die zur Bewältigung von intellektuellen Aufgabenstellungen erforderlich sind (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 86).

eher dem aktuellen Erkenntnisstand, da es in der Literatur (WISSENSCHAFTSRAT 2004; DEIDESHEIMER KREIS 1997) keine einheitliche Definition von Studierfähigkeit gibt. „Passfähigkeit“ wird somit verstanden *„als möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der StudienanfängerInnen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil“* (LEWIN & LISCHKA 2004, S. 86f [Hervorh. im Original]). In diesem Sinne gelten sowohl die Eingangskompetenzen der Studienanwärter/innen als auch die Anforderungen (bzw. Fächer) der Hochschulen als variabel. Eine beidseitige Angleichung kann daher nur stattfinden, indem sich die zukünftigen Studierenden und die Hochschulen gegenseitig an die Voraussetzungen des anderen angleichen. Das Annähern beider Seiten könne zur Profilbildung der Hochschulen und zur Selbstselektion der Studierenden beitragen, so LEWIN und LISCHKA (2004, S. 87).

FOERSTER (2008) steht dem Konzept der „Passfähigkeit“ kritisch gegenüber, da die Entscheidung über die Zulassung zu einem Studium die jeweilige Bildungseinrichtung trifft. Denn *„sie ist es, die die Definitionsmacht bezüglich der Anforderungen besitzt“* (FOERSTER 2008, S. 51). Trotz des Einwands von FOERSTER (ebd.) wird in der einschlägigen Literatur (vgl. HEINE et al. 2006; SPIEL et al. 2007; WISSENSCHAFTSRAT 2004), sowohl von „Passfähigkeit“ bzw. von „Passung“, als auch von „Studierfähigkeit“ in Bezug auf die Auswahl der Studierenden gesprochen. Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet (und teilweise vermischt), der Bedeutungsgehalt ist aber nicht deckungsgleich. Der Terminus „Studierfähigkeit“ kann vor dem Hintergrund der referierten Argumentationslinien als das wesentlich breitere Konzept verstanden werden, „Passung“ impliziert aufgrund der Miteinbeziehung studienrelevanter Anforderungen ein engeres Profil.

Die Eignung einer Person für ein Studium kann aber auch danach festgelegt werden, ob sie die zu erwartenden Anforderungen eines Studiums erfolgreich bewältigt (vgl. FOERSTER 2008, S. 51). Studierfähigkeit wird deshalb in der Literatur in Verbindung mit dem Studienerfolg gebracht. *„Studierfähigkeit soll Studienerfolg ermöglichen und diesen erwartbar werden lassen“*, so KONEGEN-GRENIER (2001, S. 29). In weiterer Folge bestehen auch für die Operationalisierung des

Studienerfolges – der als wichtige Voraussetzung für die Absolvierung eines Studiums angesehen wird – mannigfaltige Erklärungsansätze. Alltagssprachlich wird darunter das Erreichen des Studienziels verstanden, also der erfolgreiche Abschluss eines gewählten Studiums. Ergänzend bieten sich noch weitere Indikatoren zur Bestimmung des Studienerfolges an: Prüfungsleistungen in Zwischen- und Abschlussprüfungen, Studiendauer, Prüfungswiederholungen, Studienfachwechsel und Studienzufriedenheit. Der positive Abschluss eines Studiums gilt als wichtiges Erfolgskriterium für den Studienerfolg (vgl. FOERSTER 2008, S. 52-55; HELL, TRAPMANN & SCHULER 2008, S. 44; HELL 2006, S. 1).

Der Studienerfolg setzt sich laut KONEGEN-GRENIER (2001, S. 36) nicht nur aus individuellem Können, den Fertigkeiten und allgemeinen persönlichen Voraussetzungen zusammen. Maßgeblichen Einfluss darauf haben auch institutionelle Rahmenbedingungen wie z.B. Prüfungsmodalitäten und -ordnungen, die Qualität der Lehrveranstaltungen und curriculare Abstimmungen der jeweiligen Hochschule. Die Studierenden müssen sich daher auch mit den „äußeren“ Gegebenheiten der Bildungseinrichtung auseinandersetzen und in weiterer Folge individuelle Strategien entwickeln, um ein Studium positiv abschließen zu können. Der Studienerfolg wird daher nicht nur von den persönlichen Eingangsvoraussetzungen sondern auch von institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Studienstrategien beeinflusst.

Im österreichischen Diskurs ist der Terminus „Studierfähigkeit“ untrennbar mit dem Konstrukt der „allgemeinen Studienberechtigung“ verbunden. Die allgemeine Studienberechtigung „bildet das [...] Substrat des schulischen Berechtigungswesens, bei dem sich das Urteil über die Studierfähigkeit von Bewerber/innen auf das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II gründet“ (PECHAR 2007, S. 21). Das Konzept des schulischen Berechtigungssystems liefert in Österreich⁵ die Grundlage

⁵ Zahlreiche kontinentaleuropäische Länder (z.B. Österreich, Deutschland, Schweden) stehen in der Tradition des schulischen Berechtigungswesens. Im angelsächsischen Raum hat sich das schulische Berechtigungssystem nicht durchgesetzt. Die Selektion von zukünftigen Studierenden findet daher in Form von strikten Ausleseprozessen nach dem Abschluss der Sekundarstufe II statt. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland sind die entscheidenden Selektionsprozesse vorgelagert, der Übergang zwischen dem Schul- und Hochschulsystem ist deshalb von harten Ausleseprozessen weitgehend entlastet. Im nicht-universitären Sektor (z.B. Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) gelten jedoch andere Formen des Hochschulzugangs, da Bewerber/innen

für den Eintritt in den tertiären Bildungsbereich. Studierfähigkeit ist in diesem Sinne durch den Berechtigungscharakter des Reifezeugnisses⁶ als gegeben zu betrachten.

Eine weitere Dimension von „Eignung“ stellt neben der so genannten „Studierfähigkeit“ die „Eignung für den Beruf“ dar. Im Feld der Eignungsdiagnostik wird in Hinblick auf die nähere Bestimmung der beruflichen Eignung zwischen eigenschafts-, simulations-, und biografieorientierten Verfahren unterschieden⁷ (SCHULER & HÖFT 2004, S. 103f). KROHNE und HOCK (2007) verstehen unter beruflicher Eignung „die Struktur personaler Merkmale, die Voraussetzung für die erfolgreiche Ausführung einer bestimmten Tätigkeit ist“ (KROHNE & HOCK 2007, S. 426). Dazu zählen neben kognitiven und motorisch-physischen Merkmalen auch motivationale Charakteristika (Motive und Einstellungen) sowie auch Persönlichkeitseigenschaften (vgl. ebd., S. 425).

HOSSIEP und PASCHEN (2003 zit. nach WEYAND 2008, S. 76) machen unterdessen für die Bestimmung von beruflicher Eignung einen anderen Vorschlag:

„Eine Person ist in ihrem Tätigkeitsfeld vor allem dann erfolgreich und zufrieden, wenn die gewählten Aufgaben und das berufliche Umfeld möglichst kompatibel mit der ihr eigenen Motiv- und Wertestruktur sind und so den beruflichen Verhaltensanforderungen in kompetenter Weise entsprochen werden kann.“ (ebd.)

Als wichtige Zielkriterien für den beruflichen Erfolg werden Zufriedenheit und Leistung gesehen.

im Falle von zu geringen Ausbildungskapazitäten abgewiesen werden können. Der grundsätzlich „offene Hochschulzugang“ kann daher nicht auf das gesamte tertiäre Bildungssystem generalisiert werden (vgl. TEICHLER 2007, S. 204f; PECHAR 2007, S. 22, S. 31, S. 41). Die Diskussion über den „offenen Hochschulzugang“ wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft, da es den Rahmen der vorliegenden Abhandlung sprengen würde.

⁶ PECHAR (2007, S. 22f) setzt sich in seinen Ausführungen durchaus kritisch mit der Tragfähigkeit des Konzepts der „allgemeinen Studienberechtigung“ auseinander. Aufgrund der Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte und der Differenzierungen im sekundären Schulbereich sei es vermehrt zu einer Heterogenität hinsichtlich der Fähigkeiten der Studienbewerber/innen gekommen. Das Konzept der allgemeinen Studienberechtigung würde seines Erachtens durch die Uneinheitlichkeit von Bildungsabschlüssen in Widerspruch geraten.

⁷ Eigenschaftsdiagnostische Verfahren erfassen Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Intelligenz), simulationsorientierte Testungen (z.B. Arbeitsproben) messen das gegenwärtige Leistungsniveau bei bestimmten Aufgaben. Bei biografieorientierten Verfahren gelten Leistungen aus der Vergangenheit (z.B. Bewerbungsunterlagen) als Kriterien für die zukünftige Leistung (vgl. KROHNE & HOCK 2007, S. 426-453).

Berufseignung kann im Sinne der referierten Positionen mit dem Erfolg bei der Berufsausübung in Verbindung gesetzt werden. Sie wird als Erfolgswahrscheinlichkeit verstanden, das dem Prinzip „Eignung wessen wofür“ entspricht. Für die Bestimmung einer Zielposition ist es daher unabdingbar, Anforderungen für die Berufseignung festzulegen, „die diese Tätigkeiten [...] an ihre Inhaber stellen, und es sind daraus die erforderlichen Eignungsmerkmale der Positionsinhaber abzuleiten“ (SCHULER & HÖFT, S. 102). Berufliche Eignung ist in diesem Verständnis vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen eines Berufes und der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen einer Person zu betrachten. Vorangegangene Definitionen verdeutlichen, dass unterschiedliche Bezugskriterien zur Bestimmung des beruflichen Erfolges herangezogen werden können. Eine Folge davon sind messtechnische Probleme. Es scheint fraglich, ob die herangezogenen Kriterien (z.B. Berufszufriedenheit, Interessen, Motivation) des beruflichen Erfolges auch tatsächlich operationalisiert und anhand eignungsdiagnostischer Verfahren gemessen werden können. Diagnosen für die berufliche Eignung stützen sich auf verschiedene Testverfahren, wie beispielsweise auf Persönlichkeitsfragebögen, situationsorientierte Verfahren oder auf Fähigkeitstests⁸ (vgl. KROHNE & HOCK 2007, S. 426), auf die an dieser Stelle vorerst nur verwiesen werden soll.

Im vorangegangenen Kapitel wurden zentrale Begriffe der Berufseignungsdiagnostik – „Eignung“, „Studierfähigkeit“, „Studienerfolg“ und „Berufserfolg“ – mit Bezug auf die Eignungsfeststellung kurz umrissen. In der Vergangenheit hat es schon zahlreiche Versuche gegeben, diese Termini zu bestimmen und zu operationalisieren. An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass gegenwärtig keine einheitliche und allgemein akzeptierte Definition von „Studierfähigkeit“ vorliegt. Vielmehr gibt es eine Fülle von Denkansätzen. Der kleinste gemeinsame Nenner der soeben referierten Konzepte scheint darin zu bestehen, dass die mit dem Begriff „Studierfähigkeit“ beschriebenen Fähigkeiten neben einer materialen und formalen Dimension (fachlichen Kenntnissen und spezifischen Fähigkeiten)

⁸ Die detaillierte Darstellung der verschiedenen Auswahlverfahren erfolgt in Kapitel 5. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob bestehende Auswahlverfahren auch im Bereich der Lehrer/innenausbildung zur Ermittlung der Studien- und Berufseignung eingesetzt werden bzw. eingesetzt werden könnten.

auch eine personale Kategorie umfassen. Ein Minimalkonsens besteht allenfalls in der Verbindung zwischen „Studierfähigkeit“ und „Studienerfolg“. Demzufolge umfasst Studierfähigkeit im weitesten Sinne die Fähigkeit, ein Studium erfolgreich abzuschließen.

Die Diskussion über die Konkretisierung von „Berufserfolg“ führte zu dem Ergebnis, dass dieser ebenfalls nicht eindeutig zu bestimmen ist, sondern nur vor dem Hintergrund konkreter Anforderungen eines gewählten Berufes. Um zu Erkenntnissen über die berufliche Eignung zu gelangen, ist es notwendig, verlässliche Kriterien festzulegen. Im Allgemeinen stellt die Berufseignungsabklärung fest, inwieweit Personen diesen vorgegebenen Kriterien eines Berufes entsprechen. Eignungsdiagnosen beziehen sich demzufolge auf bestimmte Auswahlkriterien. Die Ermittlung des Studien- und Berufserfolges erfolgt durch verschiedene Auswahlverfahren, die im Zuge der Arbeit noch erläutert werden⁹. Im nächsten Kapitel wird die Frage nach der Berechtigung von Auswahlverfahren in den hochschulpolitischen Kontext gestellt.

2.2 Legitimation von Auswahlverfahren

Grundsätzlich wird beim Zugang zu einem Studium zwischen einem System mit offenem Zugang und einem System mit Zugangsbeschränkungen unterschieden. Die einzige Zulassungsbedingung beim offenen System stellt das Zeugnis der Sekundarstufe II dar, in einem geschlossenen System regeln bestimmte Auswahlverfahren den Zutritt zu den tertiären Bildungsstätten (vgl. PECHAR 2007, S. 29; EURYDICE 2002, S. 33f, S. 35). Der nachfolgende Abschnitt verdeutlicht zunächst allgemeine Zielvorstellungen, die mit Auswahlverfahren im tertiären Bildungssektor in Verbindung gebracht werden.

Aufnahmeverfahren sind eignungsdiagnostische Verfahren zur Kompetenzmessung. In einer umfassenden Analyse über Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren von HEINE et al. (2006) werden die folgenden Ziele mit unterschiedlicher Gewichtung damit in Verbindung gebracht: „Qualitätssicherung und -verbesserung beim Hochschulzugang, Herstellung größerer Passung zwischen Studierenden

⁹ Siehe dazu Kapitel 5.

und Hochschul- bzw. Fächerprofilen, Stärkung von Wettbewerbselementen im Hochschulwesen, quantitative Steuerung des Hochschulzuganges“ (HEINE et al. 2006, S. 1). Hochschulische Auswahlverfahren basieren demgemäß auf mannigfaltigen Begründungszusammenhängen und Zielvorstellungen, die im nachfolgenden Abschnitt noch weiter vertieft werden (vgl. HEINE et al. 2006, S. 1; RAHM & THONHAUSER 2007, S. 7).

Die Hauptintention des Einsatzes von Auswahl- und Zulassungsverfahren im universitären Bereich stellt die Vorhersage des Studienerfolges¹⁰ dar. Bei der Entscheidung für Auswahlverfahren sollen einerseits „zentrale, personenbezogene Grundvoraussetzungen, die in einem bestimmten Mindestmaß vorhanden sein müssen“ (SPIEL et al. 2007, S. 7) erfasst werden. Eignungsfeststellungsverfahren sind auf der anderen Seite mit der Absicht verbunden, anhand fundierter wissenschaftlicher Methoden zu Erkenntnissen über die Berufseignung einer Person zu gelangen. In diesem Sinne muss die Zielsetzung mit der Konstruktion des jeweiligen Auswahl- und Zulassungsverfahrens übereinstimmen. Denn wo diese „inhaltliche Abstimmung missglückt, ergeben sich argumentative Verwerfungen, die zu einer mangelnden Akzeptanz der Verfahren führen könnten“ (SCHULER & HELL 2008, S. 15). Vor allem die Übertragung von berufseignungsdiagnostischen Prinzipien auf den Hochschulbereich bedarf einer Rechtfertigung. Ein klar festgelegtes hochschulisches Anforderungsprofil, „das nicht primär auf Abschreckung setzt, sondern die jeweiligen Anforderungen und Ziele in nachvollziehbarer Weise begründet und kommuniziert“ (HEINE et al. 2006, S. 9), könnte dieser Problematik entgegen wirken. Anforderungsprofile fungieren somit als Basis für die angestrebte Übereinstimmung persönlicher Eingangsvoraussetzungen der Studierenden mit den allgemeinen und studienfachspezifischen Anforderungen. Die zu erwartenden Effekte gezielter Auswahlverfahren sind in diesem Sinne sowohl für die Hochschulen als auch für die Studierenden von Vorteil, d.h. Hochschulen erhalten geeignete Bewerber/innen „hinsichtlich Art und Niveau ihrer Qualifikationen, Motiven und Erwartungen“ (HEINE et al. 2006, S. 8). Festgelegte hochschuleigene Zugangsvoraussetzungen eröffnen den Bildungsstätten mehr Möglichkeiten, geeignete Personen zu gewinnen. Die bereits angesprochene

¹⁰ Siehe dazu Kapitel 1.

Transparenz der Fächerprofile (Anforderungsprofile) steht auch eng in Verbindung mit der Ingangsetzung von Selbstreflexionsprozessen der Studienplatzbewerber/innen. Denn ein Eignungsfeststellungsverfahren erfordert die gezielte Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungsvoraussetzungen und mit den Anforderungen der gewählten Studienrichtung (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 8). Selbstselektion könnte darüber hinaus auch dazu beitragen, den finanziellen und zeitlichen Aufwand im Falle eines Studienabbruches oder eines Studienwechsels zu verringern, so SPIEL et al. (2007, S. 58).

Neben der Vorhersage des Studienerfolges bzw. des Berufserfolges bestehe das primäre Ziel von hochschulischen Aufnahmeverfahren nach SCHULER und HELL (2008, S. 15) vor allem darin, keine geeigneten Studienbewerber/innen abzulehnen¹¹. Bei HEINE et al. (2006, S. 15) findet sich im Vergleich dazu aber auch der Aspekt der Rekrutierung von besonders leistungsfähigen und motivierten Personen wieder. Demzufolge können die Hochschulen durch eine gezielte Studierendenauswahl ihre internationale Konkurrenzfähigkeit steigern (vgl. SCHULER & HELL 2008, S. 11). Der Grad der Selektivität einer Bildungseinrichtung stellt somit einen Indikator für ihr Prestige dar (vgl. PECHAR 2007, S. 33). Ein weiterer Nebeneffekt von Auswahlverfahren dürfte die Erhöhung der Wertschätzung sein, die die Studienanwärter/innen dem Studium und Beruf entgegen bringen (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 9). Darüber hinaus seien valide Zulassungsmodalitäten auch im Stande, Studienplatzkosten für die Studenten/innen wie für die tertiären Bildungseinrichtungen zu reduzieren, so SCHULER und HELL (2008, S. 11).

Weitere Zielvorstellungen, die mit hochschulischen Auswahlverfahren in Verbindung gebracht werden, betreffen vor allem die Senkung der Abbruchquoten¹² und die Reduzierung der Studienzeit (vgl. CZERWENKA & RAHM 2007, S. 327; HEINE et al. 2006, S. 7f). Nach SCHULER und HELL (2008, S. 11) wirke sich eine gelungene Auswahl von Studierenden positiv auf ihr Leistungsverhalten und die

¹¹ Studierende sind ihres Erachtens nicht als Kunden der Hochschulen zu verstehen, sondern als Partner (vgl. ebd.).

¹² In zulassungsbeschränkten Fächern sind die Abbruch- und Fachwechselquoten im Vergleich zu nicht-zulassungsbeschränkten Studienfächern gering. Der aufwändigere Weg zum Studienplatz könne möglicherweise zu einer höheren Wertschätzung desselben führen, so HACHMEISTER (2008, S. 57f).

Studienzufriedenheit aus. Ebenso soll dadurch der Anteil an Studienanwärter/innen reduziert werden, die sich mangels besserer Alternativen trotzdem für ein Studium entschieden haben (vgl. HEINE et al. 2006, S. 9; SPIEL et al. 2007, S. 9). Hochschuleigene Auswahlverfahren leisten somit nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Qualität, Effizienz und Ökonomie des Hochschulzuges, Effizienzgewinne gäbe es auch aus studentischer Sicht (z.B. Selbstselektion).

Instrumente zur Eignungsfeststellung erheben den Anspruch, Eignungsmerkmale (operationalisiert durch Kriterien des Studien- und Berufserfolges) von angehenden Studierenden festzustellen. Das Ziel dieser Verfahren besteht vorwiegend darin, passende Studienbewerber/innen für das Studium bzw. für den Beruf auszuwählen. Darüber hinaus lassen Auswahlverfahren Rückschlüsse über die Motivation der Bewerber/innen zu und können gegebenenfalls auch zum Überdenken der Studienwahl anregen. Die Einführung von hochschuleigenen Auswahlverfahren steht aber auch in Verbindung mit ökonomischen und hochschulpolitischen Intentionen, die im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt worden sind. Aus den soeben dargestellten Argumentationslinien geht hervor, dass es mannigfaltige Gründe gibt, die für Auswahlverfahren von Studierenden (bereits zu Studienbeginn) sprechen. Der Gedanke der Auslese von angehenden Lehramtsstudierenden spielt in den letzten Jahren aber auch eine zunehmend größere Rolle in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion. Nach der Einführung in den Themenbereich liegt die Zielsetzung des nachfolgenden Kapitels darin, internationale Untersuchungen der empirischen Bildungsforschung (OECD 2005; 2006), die mit der Einführung von Auswahlverfahren angehender Lehrkräfte in Verbindung stehen, aufzugreifen. In einem weiteren Schritt erfolgt die Einbettung der Thematik in den nationalen Kontext.

3. Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende

Die Basis für weitere Überlegungen in dieser Abhandlung bilden internationale Stellungnahmen und Studienergebnisse, die sich auf den Bereich der Lehrer/innenbildung beziehen. In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern Auswahlverfahren für angehende Lehramtsstudierende dabei eine Rolle spielen und welche Ziele damit in Verbindung gebracht werden.

3.1 Die europäische Perspektive

Das Problemfeld der Gewinnung geeigneter und motivierter Lehrer/innen stellt viele Länder – auf Grund der mannigfaltigen Anforderungen an den Lehrberuf – vor schwierige bildungspolitische Aufgaben. Viele (OECD-) Länder stehen vor enormen Herausforderungen, dem absehbaren Lehrer/innenmangel durch die Einstellung qualifizierter Lehrpersonen entgegen zu wirken. Die unzureichende Qualifikation und die Überalterung des Lehrkörpers stellen eine Bedrohung für das Bildungssystem dar (vgl. OECD 2006, S. 3, S. 7, S. 29, S. 40). Unter anderem wird der Lehrer/innenerstausbildung eine wichtige Rolle beigemessen, wenn es darum geht, die Qualität der Lehrkräfte zu steigern (vgl. BUCHBERGER, CAMPOS & KALLOS 2000, S. 2).

Komplexe wirtschaftliche und soziale Veränderungen¹³ stellen höchste Anforderungen an das Bildungswesen (vgl. OECD 2006, S. 7). Im Jahr 1995 stellte die EUROPÄISCHE KOMMISSION (EK) grundlegende Umwälzungen in der Bildungslandschaft fest. Das Entstehen einer Wissensgesellschaft, die fortschreitende Globalisierung der Wirtschaft, sowie die Entwicklung einer wirtschaftlich-technologischen Zivilisation charakterisieren die globalen Megatrends der Gegenwart, die ein Umdenken in der Lehrer/innenpolitik erfordern (vgl. EK 1995, S. 22-26). Lehrkräfte moderner Schulsysteme müssen über Qualifikationen verfügen, um der Heterogenität der Schüler/innenpopulation gerecht werden zu können (vgl. EK 2007a, S. 9f; OECD 2006, S. 30, S. 62). Dazu zählen nicht nur (messbare) akademische Befähigungsnachweise, sondern auch schwe-

¹³ Bei CZERWENKA und RAHM (2007, S. 328ff) finden sich noch weitere strukturelle Hintergründe des schulischen Wandels, auf die an dieser Stelle hingewiesen werden soll.

rer nachweisbare Lehrer/innenmerkmale¹⁴. Dem Berufsstand kommt „eine wichtige Mediatorrolle bei den Bemühungen der Gesellschaft zu, Veränderungen und Umwälzungen zu verkraften“ (OECD 2006, S. 29). Die EK hält in diesem Zusammenhang fest (2005, S. 1f), dass die Qualität der Lehrkräfte und ihres Unterrichts die Schüler/innenleistungen beeinflusse, ihre Profession habe „a strong influence on society and plays a virtual role in advancing human potential and shaping future generations“ (EK 2005, S. 1).

Von der EK (2005) werden nationale sowie auch regionale Bemühungen¹⁵ bezüglich der Verbesserung und Evaluation der Lehrer/innenausbildung gefordert. Dabei richtungsweisend sind (a) eine qualitativ hochwertige Schulausbildung, (b) eine auf dem höchsten Niveau angesiedelte Lehrer/innenausbildung¹⁶, (c) sowie die dynamische Weiterentwicklung und Reflexion der eigenen Kompetenzen. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens stellen sowohl die Mobilität in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen, als auch die Zusammenarbeit zwischen den Schulpartnern zentrale Komponenten dar (vgl. EK 2005, S. 2f). Lehrkräfte werden in einem weiteren Bericht der EK als Schlüsselfiguren für einen Wechsel (EK 2007a, S. 9f) bezeichnet, folglich sei eine hochwertige Lehrer/innenerstausbildung, sowie ein permanenter Prozess berufsbegleitender Weiterbildung erforderlich, um auf die steigenden Veränderungen des Bildungswesens reagieren zu können (vgl. EK 2007b, S. 5).

In den vorgestellten Mitteilungen der EK (2002; 2005; 2007a; 2007b) werden Auswahlverfahren von angehenden Lehramtsstudierenden als Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung nicht erwähnt. Es handelt sich dabei vorwiegend um eine Auflistung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmalen, die Lehrkräfte besitzen sollten. Den Argumentationslinien ist zu entnehmen, dass es vor allem einer besseren Vernetzung zwischen der Erstausbildung, der Phase des Berufseinstiegs

¹⁴ z.B. die Herstellung eines produktiven Lernumfeldes oder die Fähigkeit, didaktisch ansprechenden Unterricht zu gestalten (vgl. OECD 2006, S. 27).

¹⁵ In der englischen Originalfassung „Draft Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications“ werden diese Maßnahmen als „common principles“ bezeichnet (vgl. EK 2005, S. 2f).

¹⁶ Eine multidimensionale Lehrer/innenausbildung soll Grundlagen der Pädagogik, Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Unterstützung von Lernprozessen schaffen und ein Verständnis über die sozialen und kulturellen Dimensionen von Erziehung vermitteln (vgl. EK 2005, S. 2).

und der beruflichen Weiterentwicklung¹⁷ bedürfe, um die Qualität des Bildungssystems zu steigern. Lehrpersonen müssen über ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Qualifikationen verfügen, um Schüler/innen dabei zu unterstützen, ihr Potenzial entwickeln zu können. In einer Publikation wird argumentiert, dass die Qualifikationsanforderungen der Lehrer/innenausbildung angehoben werden sollen, worauf in weiterer Folge nicht näher eingegangen wird (vgl. EK 2007b, S. 16). Fortschritte auf dem Weg zu einer Verbesserung der Qualität der Lehrer/innenbildung werden von der EK (2002) auch im Rahmen des Programms „Allgemeine berufliche Bildung 2010“ benannt, das sich inhaltlich aber nicht zu Auswahlverfahren angehender Lehramtsstudierender äußert. Die EK listet in ihren Beiträgen vor allem ambitionierte Forderungen für Qualitätsverbesserungen auf, die im Bereich der Lehrer/innenausbildung getroffen werden könnten.

Aufschlussreicher in diesem Kontext sind im Vergleich dazu die Ausführungen der OECD Studie (2005) „Teachers matter¹⁸“, welche im Anschluss in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Dieser Forschungsbericht ist eine umfassende internationale Analyse zur Untersuchung der Lehrer/innenpolitik¹⁹. Dieses Projekt ermöglicht einen länderübergreifenden Informationsaustausch über innovative und erfolgreiche Initiativen im Bildungssektor und liefert Optionen für die Anwerbung, berufliche Entwicklung und Bildung von qualifizierten Lehrpersonen (OECD 2005; 2006).

Die Anhebung des Qualitätsniveaus²⁰ des Lehrkörpers sei laut OECD (2006, S. 7, S. 12) ein zentraler bildungspolitischer Hebel, um die Effizienz und die Gerechtigkeit von Schulsystemen zu steigern. Darüber hinaus „muss im Wesentli-

¹⁷ Die TALIS Studie (OECD 2009) und auch die EK (2007b, S. 6) kommen zu dem Schluss, dass zu wenig Anreize für Lehrer/innen bestehen würden, ihren Unterricht durch Angebote beruflicher Weiterbildung zu verbessern.

¹⁸ Die deutsche Übersetzung dieser Studie wurde 2006 von der OECD unter dem Titel „Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können“ veröffentlicht (OECD 2006).

¹⁹ Der Begriff „Politik“ wird in diesem Kontext verwendet, da laut OECD (2006, S. 24) die Mehrzahl der Lehrer/innen von der öffentlichen Hand beschäftigt wird.

²⁰ Eindeutige Indikatoren für die Lehrerqualität gibt es laut OECD (2006) nicht. Wichtig erscheinen herkömmliche Indikatoren wie Qualifikationen, Erfahrungen und akademische Beschäftigungsnachweise. Ebenso bedeutsam, aber schwerer zu messen ist die „Fähigkeit, Gedanken auf klare und überzeugende Weise zu vermitteln, [...] ein effektives Lernumfeld zu schaffen, produktive Lehrer-Schüler-Beziehungen herzustellen, begeisterungsfähig und kreativ zu sein und effektiv mit Kollegen und Eltern zusammenzuarbeiten“ (OECD 2006, S. 27).

chen gewährleistet sein, dass kompetente Kandidaten als Lehrkräfte tätig sein möchten, dass deren Unterricht von hoher Qualität geprägt ist und dass alle Schülerinnen und Schüler zu einem derart hochwertigen Unterricht Zugang haben“ (OECD 2004, S. 1).

Die Beachtung von Auswahlkriterien bei der Lehrkräfteerstausbildung und -einstellung, berufsbegleitende Evaluationen (der eigenen Unterrichtstätigkeit), sowie die Entwicklung von Lehrer/innenprofilen zählen zu den Kernbestandteilen für eine Verbesserung der Lehrer/innenqualität²¹. Qualitative Aspekte bei der Auswahl haben somit Vorrang vor der Quantität von Lehrpersonen (vgl. OECD 2006, S. 12f). Basierend auf einem klar definierten Lehrer/innenkompetenzmodell sollten laut OECD (2006, S. 13) die einzelnen Bereiche der Lehrer/innenbildung effektiver miteinander verknüpft werden, unterstützende Maßnahmen²² zur beruflichen Entwicklung müssen zudem lebenslanges Lernen ermöglichen.

Der OECD Länderbericht kommt zu dem Ergebnis: „Austria could afford to be more selective in who enters teacher education and the profession“ (DELANNOY et al. 2005, S. 25). Motivationsschreiben, Interviews oder Auswahlverfahren in Form von Assessments sollen deswegen schon bei der Aufnahme in das Lehramtsstudium – spätestens jedoch in der Studieneingangsphase – gewährleisten, Personen mit geeignetem Potenzial für die Lehrer/innenlaufbahn zu gewinnen und auszuwählen (ebd., S. 25, S. 28). Bei der Studierendenauswahl würden daher nicht nur kognitive Fähigkeiten entscheidend sein, essentiell seien

²¹ Lehrer/innenprofile beinhalten berufsweite Standards, festgelegte Indikatoren guten Unterrichts, solides fachliches Wissen, pädagogische und soziale Kompetenzen (vgl. OECD 2006, S. 12).

²² Neben einer flexibleren Gestaltung der Erstausbildung, die auch Quereinsteigern/innen die Möglichkeit bieten soll, beruflich als Lehrer/in tätig zu sein, zählt auch die Unterstützung von Junglehrer/innen beim Einstieg in das Berufswesen zu im Bericht genannten Optionen (vgl. ebd., S.14). Die darin geforderte Transformation der „Lehrertätigkeit in einen wissensintensiven Beruf“ (ebd., S. 14) impliziert den Gedanken, neben der unterrichtlichen Tätigkeit auch forschend aktiv zu werden, um Verbesserungen der persönlichen Praxis realisieren zu können. Mehr Autonomie und Mitspracherecht der Schulen im Bereich der Lehrkräfteauswahl (Dezentralisierung) setze eine bessere Koordination von regionalen und zentralen Behörden voraus und würde auch Schulen in benachteiligten Gemeinden helfen eine passendere Personalauswahl treffen zu können (vgl. OECD 2006, 13f; DELANNOY et al. 2005).

auch kommunikative, soziale und forschende Kompetenzen. DELANNOY et al. (2005, S. 25) sprechen sich in diesem Kontext auch gegen eine zu frühe Spezialisierung der Lehramtsstudierenden auf bestimmte Schultypen aus und fordern mehr Zeit bei dieser Entscheidungsfindung. Im Gegensatz zu den referierten Positionen der EK (2002; 2005; 2007b), in denen Auswahlverfahren für künftige Lehramtsstudierende keine Rolle spielen, berücksichtigt der Bericht der OECD (2006) Auswahlverfahren als ein Kriterium um die Qualität des Bildungssystems²³ zu steigern.

Nennenswert in diesem Zusammenhang ist auch noch der MC KINSEY REPORT (2007, S. 17), der jedoch nicht aus bildungswissenschaftlichem Kontext stammt. In dieser Untersuchung wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich Hochleistungsschulsysteme in ihrem Bildungswesen von anderen – weniger erfolgreichen – unterscheiden (ebd., S. 8). Auf Basis von Ergebnissen der PISA Studie aus dem Jahr 2006²⁴ (OECD 2007) wurden 25 Schulsysteme analysiert, darunter befanden sich – gemäß PISA-Ergebnissen – die 10 besten der Welt²⁵. Eine der Kernaussagen der MC KINSEY Studie (2007) bekräftigt, dass die Qualität eines Schulsystems maßgeblich mit den Befähigungen des Lehrkörpers zusammenhänge. Hingegen würden strukturelle Veränderungen des Bildungssystems nur wenig Nutzen für die Verbesserung des Lernerfolgs zeigen. Daraus erwächst der Anspruch, geeignete Menschen für den Lehrberuf zu rekrutieren, denn „the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers“ (MC KINSEY 2007, S. 16). Diese Studie betont vor allem die Wichtigkeit des limitierten Zugangs zum Lehramtsstudium. Des Weiteren seien (a) Studienplatzbeschränkungen und Auswahlverfahren schon vor dem Beginn eines Lehramtsstudiums²⁶, (b) angemessene

²³ Auf weitere Empfehlungen wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da dies den Rahmen sprengen würde.

²⁴ Die Abkürzung PISA ist eine Kurzform für „Programm for International Student Assessment“ (OECD 2007).

²⁵ Zu den 10 besten Schulsystemen weltweit zählen: 1. Finnland, 2. China (Hongkong), 3. Kanada, 4. Taiwan, 5. Estland, 6. Japan, 7. Neuseeland, 8. Australien, 9. Niederlande, 10. Liechtenstein. Österreich steht dabei an der 18. Stelle (OECD 2007, S. 27).

²⁶ Laut MC KINSEY (2007) zählen die Selektionsmechanismen in Finnland und Singapur zu den effektivsten. Schwerpunkte bei der Auswahl der Studierenden richten sich nach einem hohen Allgemeinbildungsstand, nach kommunikativen Fähigkeiten und der Bereitschaft und Motivation zu Lehren und Lernen (vgl. MC KINSEY 2007, S. 16f).

Einstiegsgehälter und (c) ein hoher Status der Profession kennzeichnend für qualitativ hochwertige Schulsysteme.

Da jedes auch noch so gute Auswahlverfahren – sei es vor oder nach dem Lehramtsstudium – nicht absolute Sicherheit in Hinblick auf eine richtige Auslese gewährleisten kann, bestehe in einigen Ländern²⁷ die Möglichkeit, Lehrkräfte auf Grund schlechter Leistungen aus dem Klassenverband auszuschließen (vgl. MC KINSEY 2007, S. 20). Im Gegensatz dazu würden es die weniger leistungsfähigen Schulsysteme (wie z.B. Deutschland) nicht schaffen, kompetente Personen für das Lehramtsstudium zu gewinnen. Die Ursache dafür sei vor allem auf das Fehlen der oben genannten Indikatoren zurückzuführen (vgl. ebd., S. 16-23).

Die soeben vorgestellte Abhandlung wurde in der Bildungswissenschaft kontrovers aufgenommen. SCHRATZ (2008, S. 321) kritisiert die Herausgeber der Studie – eine Unternehmensberatung – welche versuchen, einfache und tautologische Antworten auf komplexe Problemstellungen des Bildungssystems zu liefern. Er anerkennt zwar die Bandbreite der von MC KINSEY (2007) aufgearbeiteten Literatur²⁸, jedoch fehlt die Auflistung der herangezogenen Schriften. Des Weiteren würden erfolgreiche und weniger leistungsfähige Bildungssysteme miteinander verglichen, obwohl diese aus verschiedenen kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten stammen. SCHRATZ (2008, S. 322) gibt zu bedenken, dass nicht ausschließlich Lehrpersonen für den Erfolg bzw. Misserfolg eines Schulsystems verantwortlich zu machen seien. Dementsprechend könnten auch strukturelle Maßnahmen (z.B. Senkung der Klassenschüler/innenanzahl) zu einer Qualitätsverbesserung beitragen. Im Gegensatz dazu misst die Studie den kostspieligen strukturellen Veränderungen von Bildungssystemen der Vergangenheit wenig Bedeutung bei. Problematisch erachtet der Autor außerdem noch das Fehlen von individuellen – seiner Meinung nach durchaus bedeutenden – Schulkon-

²⁷ Sowohl in England wie auch in Neuseeland erhalten die Lehrer/innen erst nach zweijähriger erfolgreicher Unterrichtstätigkeit ihre tatsächliche Lehrbefugnis (vgl. MC KINSEY 2007, S. 20). Unbeleuchtet in diesem Zusammenhang bleiben jedoch Indikatoren, die Hinweise darauf geben, wie gute Lehrer/innen von schlechten Lehrer/innen zu unterscheiden sind.

²⁸ Dazu zählen: Ergebnisse der PISA Studie, die Mitarbeit von Experten/innen, Politikern/innen und Praktikern (vgl. SCHRATZ 2008, S. 321).

zepten²⁹. Der Fokus verlagere sich auf das Schulsystem als Ganzes. In diesem Spannungsfeld müssen eine Verwobenheit des sozialen Kontextes, anerkannte Normen und Werte eines Landes berücksichtigt werden (vgl. SCHRATZ 2008, S. 321-324). SCHRATZ (ebd.) argumentiert und begründet in seinem Aufsatz sehr treffend die Schwachstellen der MC KINSEY Studie (2007).

Auch BORST (2007) stellt die Objektivität der MC KINSEY Studie (2007) in Frage, deren Ausführungen zielen „an einer wissenschaftlichen Aufgabe von Wissenschaft vorbei, der es überlassen bleiben muss, im Vollzug ihres Nachdenkens zu anderen Ergebnissen zu kommen als die von einer Unternehmensberatung erwünschten und von der Politik forcierten“ (BORST 2007, S. 82). Nicht nur die ernsthafte Vertiefung mit dem gegenwärtigen Bildungsbegriff würde von der MC KINSEY Unternehmensberatung vernachlässigt werden, problematisch sei unter anderem auch die darin geforderte Ausrichtung von Bildung nach wirtschaftlichen Aspekten. Die Argumentation von BORST (2007) ist insofern gerechtfertigt, da Bildung nicht ausschließlich auf ökonomische und politische Ziele reduziert werden kann. Bildung steht für einen lebenslangen Prozess und Bildung impliziert jenseits ökonomischer Parameter das reflexive Verhältnis zu sich und der Welt.

In einer Wissensgesellschaft – so der Tenor der angeführten Studien –, zu der sich die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts gemäß diverser Befunde entwickelt haben bzw. noch entwickeln werden, wird dem Bildungswesen eine enorme Bedeutung beigemessen. In diesem Spannungsfeld kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu. Die Verbesserung der Lehrer/innenausbildung stellt ein bedeutendes Ziel für die europäischen Bildungssysteme dar. Ergebnisse der internationalen Bildungsdiskussion (OECD 2006; EK 2002; 2005; 2007a; 2007b) haben gezeigt, dass die Qualität der Lehrkräfte als der wichtigste Erfolgsfaktor von Bildungssystemen beurteilt wird. Ebenso besteht Übereinstimmung in den genannten internationalen Stellungnahmen und Studien, dass Lehrpersonen im Umgang mit Schüler/innen neben der Vermittlung von Grundwissen auch eine bedeutende Rolle beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen spielen, welche sie befähigen sollen

²⁹ Als Beispiel nennt SCHRATZ (2008, S. 322) die Studieneingangsphase bei der Lehrer/innererstausbildung an der Universität in Innsbruck. Siehe dazu 6.2.5

zu autonomen Lernenden zu werden. Auswahlverfahren spielen bei der Umsetzung dieser ambitionierten Forderungen bei den referierten Stellungnahmen der EK keine Rolle. Bei der OECD (2006) werden Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung thematisiert. Sie stellen eine wichtige Politikoption dar, um geeignete Lehrer/innen gewinnen und ausbilden zu können. Um die Qualität der Lehrkräfte zu steigern bedarf es laut OECD (2006) aber nicht nur Überlegungen die Auswahl der Studierenden betreffend, sondern auch weiterer Implikationen (z.B. Verbesserung der Lehrkräfteausbildung, Steigerung der Attraktivität des Lehrberufes, Dezentralisierung der Schulstruktur).

Sowohl aus der theoretischen Debatte, die im Anfangskapitel überblicksartig dargestellt wurde, als auch aus den internationalen bildungspolitischen Argumenten geht übereinstimmend hervor: Aspekte der Qualitätsverbesserung im tertiären Bildungsbereich sind ein zentrales Element der Plädoyers für Auswahlverfahren. Es geht in erster Linie darum, geeignete Personen für das Studium und für den Beruf zu rekrutieren³⁰. Auswahlverfahren werden außerdem immer wieder mit einer Imageverbesserung des betreffenden Berufsstandes in Verbindung gebracht. Die erhoffte Konsequenz wäre eine gesamtgesellschaftliche Aufwertung des Berufsfeldes bzw. des Studiums. Rückschlüsse in Hinblick auf bestimmte Auswahlkriterien von angehenden Lehramtsstudierenden können aus diesen soeben referierten Positionen nicht getätigt werden. Deswegen wird es in der vorliegenden Abhandlung noch Aufgabe sein, „Eignungsmerkmale“ von angehenden Lehramtsstudierenden zu diskutieren.

Der nachfolgende Abschnitt soll verdeutlichen, dass Zulassungsverfahren im Bereich der Lehrer/innenbildung in Österreich, Deutschland und Finnland sehr unterschiedlich gestaltet sind. Darüber hinaus werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, die den Aufnahmeverfahren in Österreich und Deutschland zugrunde liegen, aufgearbeitet.

³⁰ Der – martialische Konnotationen hervorrufende – Begriff der Rekrutierung wird sowohl in der internationalen als auch in der deutschsprachigen Diskussion synonym für die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte verwendet (vgl. NIESKENS 2009, S. 8).

3.2 Ländervergleich: Österreich – Deutschland – Finnland

Ausleseverfahren für angehende Lehramtsstudenten/innen rücken in deutschsprachigen Ländern zunehmend in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses und stehen im Zentrum bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Diskussionen (vgl. FOERSTER 2008, S. 11; FUCHS, LAUENER & LUTHIGER 2008, S. 23; NIESKENS & HANFSTINGL 2007, S. 10; RAHM & THONHAUSER 2007, S. 7).

In Österreich gibt es keine Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus-clausus-Systems³¹ für ein Lehramtsstudium, das Studienrecht der Universitäten garantiert – von wenigen Ausnahmen abgesehen³² – freien Zugang basierend auf der allgemeinen Universitätsreife. Anders ist dabei die Situation an den Pädagogischen Hochschulen. Diese haben durch novellierte gesetzliche Rahmenbedingungen mehr Autonomie bei der Eignungsüberprüfung³³ – und der damit in Verbindung stehenden Auswahl von Studierenden – zugesprochen bekommen (vgl. HG; MAYR & NEUWEG 2009, S. 103f). Studienbewerber/innen müssen sich vor der Zulassung zu einem Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen einem „Eignungstest“ unterziehen.

Der nachfolgende Abschnitt soll nun verdeutlichen, dass Zulassungsmodalitäten nicht zuletzt länderspezifischen Traditionen folgen. In Finnland³⁴ beispielsweise

³¹ Der Numerus clausus kann unterschiedlich definiert werden. Eine Begriffsklärung geht davon aus, ein Numerus clausus regle den Studieneintritt auf Basis von Abschlussnoten der Sekundarstufe II (vgl. PECHAR 2007, S. 29).

³² Traditionelle Aufnahmeprüfungen kommen in Österreich bei Kunst-, Musik- und Sportstudien zum Einsatz. Die Aufnahme ist daher von Zulassungsüberprüfungen oder Leistungsproben (Arbeitsproben) abhängig. Der Europäische Gerichtshof beschloss 2005 eine Änderung des Universitätsgesetzes 2002 (UG). Dadurch erhielten die österreichischen Rektorate in Hinblick auf die deutschen Numerus clausus Fächer das Recht zugesprochen, über die Art und Weise von Auswahlverfahren und Zugangsbeschränkungen selbst entscheiden zu können. Die Umsetzung dieser Regelung an den österreichischen Universitäten ist jedoch sehr unterschiedlich (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 92). Gegenwärtig gibt es an den österreichischen Universitäten drei Kategorien von Fächern mit differenzierten Studienbedingungen: a) Massenfächer mit völlig unakzeptablen Betreuungsverhältnissen, b) Akzeptable Betreuungsverhältnisse in den meisten Studienfächern, c) Fächer (z.B. Medizin) mit realistisch abgestimmten Betreuungsverhältnissen und dem Recht Bewerber/innen auch auswählen zu dürfen (vgl. PECHAR 2007, S. 74).

³³ Für die explizite Darstellung der Eignungsüberprüfungen an den Pädagogischen Hochschulen soll an dieser Stelle auf den Anhang verwiesen werden.

³⁴ Jeder/e Bewerber/in muss sich dabei einem spezifischen Eingangstest unterziehen. Das Abschlusszeugnis (d.h. Informationen über die akademischen Fähigkeiten auf der Grundlage von Noten der Sekundarstufe II) reicht für den Zugang zum Lehramtsstudium nicht aus (vgl. EURYDICE 2002, S. 38; KOHONEN 2007, S. 27f).

basiert die Selektion von Lehramtsstudierenden auf einem „strikten Numerus-clausus“, darüber hinaus wird die Anzahl der Studienplätze jährlich neu festgelegt (vgl. EURYDICE 2002, S. 38; KOHONEN 2007, S. 27f). Trotz der strengen Auswahlpraxis (und einem geringeren Entlohnungsschema der finnischen Lehrkräfte im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) zählt das Grundschullehramtsstudium in Finnland zu den beliebtesten Studienrichtungen (vgl. MC KINSEY 2007, S. 19; NIEMI 2002, S. 56). Ein Nebeneffekt von Auswahlverfahren dürfte mitunter eine hohe Wertschätzung gegenüber der gewählten Ausbildungsrichtung sein. Auch in Großbritannien³⁵ ist die Anzahl der Studienplätze für ein Lehramtsstudium genau festgelegt, die Ausbildungskapazitäten orientieren sich nach dem Lehrkräftebedarf (vgl. ROTTER & REINTJES 2010, S. 40f).

Hierzulande müssen Aufnahmeverfahren für die „Studienanwärter/innen diagnostischen, nicht aber für die Bildungseinrichtungen selektiven Charakter“ aufweisen, so das Positionspapier der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen Österreichs (2008, S. 3). Aufgrund dieser Tatsache kann die Berücksichtigung von Eignungsaspekten im Bereich der Lehrer/innenerstausbildung in Österreich laut EDER und HÖRL (2007, S. 117) nur im Kontext von „Beratung in den Berufswahlprozess“ (ebd., S. 117) eingebracht werden. Eine strenge Auslese von zukünftigen Lehramtsstudierenden erfolgt an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich nicht. Nach MAYR und NEUWEG (2009, S. 105) wurden im Jahr 2008 kein Bewerber/keine Bewerberin abgelehnt³⁶. Fraglich ist daher der Zweck von Auswahlverfahren, wenn sie nicht zur Selektion dienen. Die Ursache hierfür könne nach MAYR und NEUWEG (2009) einerseits auf die institutionellen Eigeninteressen³⁷ der Ausbildungseinrichtung zurück geführt werden. Andererseits mag die so genannte Sachlage ein Indikator dafür sein, dass „die Idee der Eingangs-, insbesondere der Fremdselektion, in Österreich noch wenig Akzeptanz findet“ (MAYR & NEUWEG 2009, S. 105). Im Gegensatz dazu wird in Finnland durch ein striktes Reglement der Studienplätze eine Auslese der besten Bewerber/innen

³⁵ Die tertiären Ausbildungsstätten führen mit allen Bewerbungen/innen Aufnahmegespräche durch, indem beispielsweise berufsbezogene Interessen erfragt werden (vgl. ROTTER & REINTJES 2010, S. 40f).

³⁶ Im praktischen Teil der Abhandlung (Kapitel 7.2) wird auf diese Problematik noch explizit eingegangen.

³⁷ D.h. Die Quantität der Studierenden hätte somit Vorrang vor der Qualität der Studierenden.

getroffen (vgl. KOHONEN 2007). Der Lehrer/innenberuf genießt in Finnland darüber hinaus ein hohes Ansehen, die Anzahl der potentiellen Studierenden ist weit- aus höher als die der zur Verfügung stehenden Studienplätze³⁸ (vgl. MC KINSEY 2007). Diese Gegenüberstellung verdeutlicht vor allem die Di- vergenz des jeweiligen nationalen Bildungssystems.

In Deutschland gestaltet sich die Situation im Vergleich zu Finnland wiederum an- ders. Dort konnte bisher jeder mit einer Hochschulzulassung (d.h. mit der Abitur- durchschnittsnote) ein Lehramtsstudium antreten, sofern das gewählte Studien- fach³⁹ nicht durch einen Numerus clausus⁴⁰ beschränkt war. Aufgrund dieser Re- gelung mussten alle Bewerber/innen eines Lehramtsstudiums auf Grundlage der Abiturnote aufgenommen werden, auch wenn sie beispielsweise sprachliche Defi- zite aufwiesen. Die daraus entstandene Diskussion der Abiturnote⁴¹, diese, trotz ihrer mangelnden Transparenz als ausschließliches Kriterium für die Zulassung für ein Lehramtsstudium heranzuziehen, begünstige laut SEIBERT (2008) die Forde- rung nach Eignungsfeststellungsverfahren. Daraus geht hervor, dass schulische Abschlussnoten nicht aufschlussreich genug sind, „ob lehramtsbezogene Kompe- tenzen vorliegen oder noch erworben werden müssen“ (SEIBERT 2008, S. 8). Un- terdessen geriet das Thema „Eignung für den Lehrberuf“ auch in Deutschland auf- grund nivellierter gesetzlicher Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes vermehrt in das Zentrum bildungspolitischer Diskussionen. Auf Basis dessen er-

³⁸ In Österreich droht, im Kontrast dazu, bei allen Schultypen aufgrund der bevorstehenden Pensi- onierungswelle ein enormer Lehrer/innenmangel (vgl. PÖLL & SCHAWARZ 2010). Strenge Sele- ktionsverfahren würden unter der Berücksichtigung des absehbaren Lehrer/innenmangels kontra- produktiv zur Lösung der prekären Beschäftigungssituation sein. Auch BLÖMEKE (2009) hält fest, dass „im Lehramt der Wunsch nach einer kontinuierlichen Grundversorgung mit einer gewissen Mindestanzahl an ausgebildeten Lehrkräften einer Selektion entgegensteht“ (BLÖMEKE 2009, S. 105).

³⁹ Eignungsfeststellungsüberprüfungen waren für Lehramter wie Musik, Kunst oder Sport verpflich- tend (vgl. SEIBERT 2008, S. 6).

⁴⁰ Bundesweite Zugangsbeschränkungen gibt es bei den Studienrichtungen Biologie, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Psychologie, Pharmazie, und Medizin. Aufgrund einer Novelle zum Hochschul- rahmengesetz basiert die Vergabe der Studienplätze in den Numerus-clausus Fächern seit dem Wintersemester 2005/06 auf einem Quotenmodell. 20% der Studienplätze werden nach den Krite- rien der Abiturdurchschnittsnote vergeben, weitere 20% erfolgen anhand einer Warteliste. Die rest- lichen 60% qualifizieren sich mittels hochschulspezifisch festgelegter Auswahlkriterien (vgl. HEINE et. al. 2006, S. 10). Für lokal zulassungsbeschränkte Studienfächer gelten in den ein- zelnen Bundesländern unterschiedliche Quoten bei der Aufnahme (vgl. ZIMMERHOFER & TROST 2008, S. 37).

⁴¹ Siehe dazu auch 5.1.

hielten die Hochschulen mehr Gestaltungsspielräume und Möglichkeiten bei der Eignungsüberprüfung und bei der Auswahl von Studierenden zugesprochen (vgl. HEINE et al. 2006, S. 1; ZIMMERHOFER & TROST 2008, S. 36f). Diese Freiheiten bei der Studierendenauswahl werden vor allem im Bereich der Lehrer/innenausbildung nach ROTTER und REINTJES (2010, S. 42), SEIBERT (2008, S. 8) und ZIMMERHOFER und TROST (2008, S. 38) jedoch nur selten genutzt. Auswahlverfahren an deutschen Universitäten im Bereich der Lehrer/innenausbildung dienen deshalb nahezu ausschließlich dem Ziel der Beratung, des Identifizierens von Schwächen und der Anbahnung von Selbstreflexionsprozessen. Unterschiedliche Modelle zur Unterstützung der Berufswahlentscheidung und Selbsterkundungsverfahren sind daher in Hinblick auf die Eignung des Lehrberufs in den vergangenen Jahren konzipiert worden. Die explizite Darstellung dessen findet sich noch im weiteren Verlauf der Arbeit. Hierzulande gestaltet sich, wie bereits erwähnt, der Status quo ähnlich.

Ein gewichtiges Argument, das in diesem Zusammenhang für die Selektion von Studienanwärter/innen spricht, sind neben der höheren Wertschätzung gegenüber dem Berufsfeld, die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche. Ein Grund für das gute Abschneiden der finnischen Schüler/innen bei der aktuellen PISA Studie 2009 (OECD 2010) dürfte auch auf strenge Auswahl- und Zulassungsverfahren im Bereich der Lehrer/innenerstausbildung zurückzuführen sein. Der Schlüssel zum „finnischen Erfolgsrezept“ hänge nach BUCHBERGER und BUCHBERGER (2002, S. 10f) eng mit der Lehrer/innenbildung und mit Neustrukturierungen der Bildungslandschaft zusammen⁴². Die Implementierung eines neunjährigen Gesamtschulsystems in den Siebzigerjahren stellte unter anderem die Weichen für die universitäre Lehrer/innenausbildung⁴³ (vgl. NIEMI 2002, S. 52). Weitgehender Konsens in der aufgearbeiteten Literatur

⁴² Die Umgestaltung Finnlands in eine „knowledge based community“ in den Neunzigerjahren verfolgte eine Erhöhung der Abiturienten/innen und der Hochschulstudent/innen. Des Weiteren erfolgte die Einführung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in das Bildungswesen. Ebenso wurde das System der Bildungsverwaltung stark dezentralisiert. Für schulische Belange waren ab sofort die Gemeinden verantwortlich. Besonderen Stellenwert nahm auch die Förderung einer Innovations- und Entwicklungskultur im Bildungswesen ein (vgl. BUCHBERGER & BUCHBERGER 2002, S. 10f).

⁴³ Universitäten bieten Ausbildungsgänge für Grundschullehrer/innen, Kindergartenlehrer/innen, Fachlehrer/innen, Sonderschullehrer/innen und Schüler- und Studienberater/innen an (vgl. NIEMI 2002, S. 53f).

(vgl. BUCHBERGER & BUCHBERGER 2002; KOHONEN 2007, S.27; MC KINSEY 2007, S. 17, S. 22; MIKKOLA o.J.; NIEMI 2002, S. 56) besteht darin, dass der Erfolg der finnischen Lehrer/innenausbildung vor allem auf den hohen Status des Lehrberufs zurückzuführen ist. Darüber hinaus garantiere ein strenges Zulassungsverfahren ein hohes Ausbildungsniveau der zukünftigen Lehrkräfte⁴⁴. Diese „Erfolgskriterien“ der finnischen Lehrer/innenausbildung fehlen im Vergleich in Österreich⁴⁵ nahezu gänzlich. Nach der Darstellung des nationalen und internationalen Status quo werden im nächsten Teilkapitel unterschiedliche Argumentationslinien vorgestellt, die für bzw. gegen die Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende sprechen.

3.3 Legitimation von Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung

Auswahlverfahren für ein Lehramtsstudium bzw. für den Lehrberuf sind unter dem Aspekt der Qualitätssicherung im Bildungswesen zu betrachten. Auch gegenüber der Öffentlichkeit erwächst die Verpflichtung, qualifizierte Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL 2007, S. 10; STRITTMATTER 2007, S. 10f). Für STRITTMATTER (2007) machen die hohen Anforderungen an den Lehrberuf deutlich, dass motivierte, leistungsorientierte, beziehungsfähige, psychisch und körperlich belastbare Menschen für den Lehrberuf zu interessieren, auszuwählen und im Berufsfeld zu halten sind (vgl. STRITTMATTER 2007, S. 10f). Er bringt vor allem zwei Kernanliegen mit der Eingangsselektion in Verbindung. Es geht in erster Linie darum, ungeeignete Personen von der Lehrer/innenausbildung fern zu halten, darüber hinaus bedürfen Lehrpersonen einer hohen Intelligenz, einer epistemischen Neugier und einer for-

⁴⁴ Weitere unabdingbar wichtige Kernpunkte einer qualitätvollen Lehrer/innenausbildung sind (a) hochprofessionelle Lehrerbildner/innen, (b) eine hoch entwickelte Innovations- und Entwicklungskultur, (c) die erhebliche Bedeutung von Forschung und wissenschaftlichem Arbeiten, (d) autonome Rahmenbedingungen der Lehrer/innenbildungsinstitute. Der Status quo „orientiert sich primär an der Entwicklung von professioneller wie persönlicher Autonomie und Verantwortlichkeit – und nicht an eng definierten ‚skills‘“ (BUCHBERGER & BUCHBERGER 2002, S. 11). Mitunter rückt Förderung individueller Problemlösungskompetenz anstelle der Vermittlung von vorgefertigtem Wissen in den Vordergrund (vgl. BUCHBERGER & BUCHBERGER 2002, S. 11ff; KOHONEN 2007, S. 27).

⁴⁵ Hierzulande gibt es keine strengen Zulassungsverfahren für angehende Lehrkräfte (siehe 7.2). Auch die Ausbildung für Volks-, Sonderschul- und Hauptschullehrer/innen findet nicht an den Universitäten statt.

schenden Arbeitshaltung (vgl. ebd., S. 17). Des Weiteren könne mittels eignungsdiagnostischer Instrumente die Nachfrage und der Bedarf an Lehrkräften ausbalanciert, die Rekrutierung und Ausbildung der Studenten/innen sichergestellt und die Steigerung des Ansehens eines Lehramtsstudiums forciert werden (vgl. STRITTMATTER 2007, S. 9f).

Doch sind Eignungsüberprüfungen überhaupt im Stande, aussagekräftige Erkenntnisse über die Eignung bzw. Nicht-Eignung einer Person schon bereits vor dem Studienbeginn zu treffen? Wie im vergangenen Kapitel bereits dargestellt, geht es im Kontext universitärer Aufnahmeverfahren vorrangig um die Vorhersage des Studienerfolges, da die Festlegung spezifischer Anforderungen für die spätere Berufsausübung und die Bestimmung von beruflichen Erfolgskriterien nicht möglich sind. Als eine Besonderheit von Universitäten gilt, dass die Lehre für einen Teil ihrer Studien, „keinen unmittelbaren Bezug zu den Anforderungen des Beschäftigungssystems hat“ (PECHAR 2007, S. 32). An Eignungsüberprüfungen für angehende Lehramtsstudenten/innen ist neben der Vorhersage der Studierfähigkeit vorwiegend die Erwartung geknüpft, Prognosen hinsichtlich der beruflichen Eignung zu treffen (vgl. FOERSTER 2008, S. 69). Doch vor allem im Bereich der Lehrer/innenausbildung gilt es als problematisch, die berufliche Eignung von Lehrkräften anhand von bestimmten Kriterien bereits zu Studienbeginn festzulegen, zu operationalisieren und in weiterer Folge anhand von Auswahlverfahren zu messen. Hingegen sind die Anforderungen⁴⁶ für ein Lehramtsstudium klarer zu bestimmen. Mögliche Kriterien für den Studienerfolg könnten beispielsweise Examennoten darstellen, gewisse Eigenschaften für den beruflichen Erfolg sind jedoch schwierig festzulegen. MÄGDEFRAU (2008) weist in diesem Zusammenhang vor allem auf das Fehlen von operationalisierten Begriffen hin. Deswegen müsste vorerst ein Konsens darüber geschaffen werden, was unter der „beruflichen Eignung“ eigentlich zu verstehen ist. Das Fehlen von verbindlichen Ausbildungsstandards erschwert die Frage nach der richtigen Auslese zusätzlich (vgl. MÄGDEFRAU 2008, S. 18).

⁴⁶ Genauere Ausführungen hierzu werden im nächsten Kapitel dargestellt.

Das Problemfeld der Konkretisierung von den beruflichen Anforderungen und Aufgaben, die mit dem Lehrberuf im Einklang stehen hat auch TERHART (2007 zit. nach ROTTER & REINTJES 2010, S. 43) in seinen Überlegungen aufgegriffen. Er spricht von drei Kernpunkten, die es schwierig machen, berufliche Fähigkeiten und den beruflichen Erfolg von Lehrpersonen klar zu definieren. Sein Argument der Zielvielfalt und Zielunklarheit betont die Schwierigkeit in Hinblick auf die Fragestellung, was charakteristisch für „guten Unterricht“ ist. Die mit dem Beruf in Verbindung stehende komplexe Anforderungs- und Aufgabenstruktur bedürfe zunächst einmal einer Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche, um in weiterer Folge den beruflichen Erfolg genauer bestimmen zu können. Als letzten Punkt wirft TERHART (2007) die ungelösten Fragen nach den eigentlichen Ursachen von guten bzw. schlechten Lehrpersonen auf, die es erschweren, Einigkeit in diesem Zusammenhang zu erzielen. Gründe, die gegen die Überprüfung der Berufseignung von angehenden Lehramtsstudenten/innen sprechen, werden unter anderem auch von STRITTMATTER (2007, S. 17) eingräumt, obwohl dieser Auswahlverfahren positiv gegenüber steht. Er betont ebenso wie TERHART (2007) die Schwierigkeit eindeutige Indikatoren für die Bewährung (Eignung) als gute Lehrperson festzulegen, zudem sei die prognostische Validität von Eignungsüberprüfungen nicht überzeugend. Dieses Unterfangen ist aufgrund der umstrittenen Forschungslage als problematisch einzustufen. Kritiker weisen vor allem auf die mangelnde Prognosekraft zur Vorhersage des beruflichen Erfolges (vgl. MÄGDEFRAU 2008, S. 17) und auf die Schwierigkeit des Messens (vgl. OSER 2006, S. 30) hin.

SEIBERT (2008) vertritt ebenfalls die Position, dass es sehr schwierig sei „typische Eigenschaften von Lehrern zu kategorisieren und diese dann zu operationalisieren, inwieweit diese als Eingangsvoraussetzung vorhanden sein müssen oder im Studienverlauf erworben werden können“ (SEIBERT 2008, S. 6). Er plädiert dennoch für Eignungsfeststellungsverfahren von Studienbewerber/innen, aus seiner Sicht gäbe es rechtliche, finanzielle, pädagogische und psychologische Gründe, die deutlich für Eignungsfeststellungsverfahren sprechen. In weiterer Folge bezeichnet er sie als „Profilelemente“ (ebd., S. 7) im hochschulischen Bildungsbe- reich. Eignungsüberprüfungen könnten nach MAYR (2009) „vor der Zulassung zum Studium ein deutliches Signal setzen, dass ein Lehrerstudium auf einen an-

spruchsvollen, auch persönlich herausfordernden Beruf vorbereitet“ (MAYR 2009, S. 17). Befürworter für Auswahlverfahren argumentieren mit einer großen gesellschaftlichen Bedeutung für den Lehrberuf Universitäten und Pädagogische Hochschulen würden nach RAHM und THONHAUSER (2007, S. 7) großes Interesse daran haben, mithilfe von (fremdselektiven) Eignungsüberprüfungen oder Maßnahmen der Selbstselektion (a) die Dropout-Quote der Studierenden zu senken, (b) die Reputation der Bildungseinrichtung zu erhöhen und (c) die Studienleistungen zu steigern. Mit der Durchführung von Eignungsfeststellungsverfahren ist auch ein erheblicher personaler und ökonomischer Aufwand verbunden (vgl. SCHULER & HELL 2008, S. 12). Gegenzurechnen wären aber hierbei die hohen finanziellen Schäden bei einem Studienabbruch und die hohe Anzahl an Frühpensionierungen der Lehrkräfte (vgl. SEIBERT 2008, S. 14f).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht gibt es eine Vielzahl an Argumenten (z.B. Gewinnung geeigneter Lehrer/innen, Steigerung des Ansehens des Lehrberufes usw.), die für die Auslese von angehenden Lehramtsstudierenden sprechen. Das Treffen von Auswahlentscheidungen muss jedoch vor dem Hintergrund bestimmter Eignungskriterien legitimiert werden. Überschattet wird das Potenzial von Auswahlverfahren vor allem dadurch, dass eindeutige Eignungsmerkmale (wie bereits angeschnitten) für den Lehrberuf schwer festzulegen sind. Im nächsten Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern Erkenntnisse der Lehrer/innenforschung zu einer begründeten Festlegung von Auswahlkriterien beitragen können.

4. Auswahl im Kontext der Lehrerforschungsparadigmen

Die Bestimmung von aussagekräftigen Eignungsmerkmalen für angehende Lehramtsstudierende ist vor allem deshalb ein schwieriges Unterfangen, da die Frage nach „einer guten Lehrkraft“ eine sehr umstrittene ist. Im nun folgenden Kapitel werden anhand von drei Lehrerforschungsparadigmen mögliche Eignungskriterien für Lehramtsstudium und Lehrberuf diskutiert. In der Lehrer/innenforschung wird zwischen drei Lehrerforschungsparadigmen differenziert: (1) dem Persönlichkeitsparadigma, (2) dem Prozess-Produkt-Paradigma und (3) dem Expertenparadigma. Je nach Konzeption der empirischen Untersuchung und des fokussierten Paradigmas werden unterschiedliche Kriterien in den Blickpunkt des Interesses gerückt (vgl. BLÖMEKE 2004; FOERSTER 2008, S. 45; ROTTER & REINTJES 2010, S. 44f).

4.1 Persönlichkeitsparadigma

Im Kontext des traditionellen Persönlichkeitsparadigmas werden allgemeine Charaktermerkmale einer „idealen“ Lehrperson deduktiv aus den Bildungsnormen abgeleitet (vgl. FOERSTER 2008, S. 26). KERSCHENSTEINER (1949) und SPRANGER (1958) versuchen in ihren Arbeiten den „Idealtypus“ einer Lehrerpersönlichkeit zu entwerfen. Geeignet für den Lehrberuf sind in ihrem Verständnis jene Personen, die bereits vor der Ausbildung grundlegende Voraussetzungen mitbringen⁴⁷. In den Achtziger- und Neunzigerjahren gewann die Persönlichkeits-

⁴⁷ Eine Lehrperson soll nach KERSCHENSTEINER (1949, S. 91) vor allem ein Erzieher sein. KERSCHENSTEINER spricht in seinen Ausführungen von einer so genannten „pädagogischen Veranlagung“ (ebd., S. 82) und von einer „inneren Berufenheit“ (ebd., S. 111) für den Lehrberuf. Zu den wesentlichen Merkmalen der Erziehernatur gehört die „reine Neigung zur Gestaltung des individuellen Menschen“ (ebd., S. 57) und Feinfühligkeit, die zugleich „mit jedem pädagogischen Takte verbunden sein muß“ (ebd., S. 82f). Ebenso Menschenverstand und Willensstärke, und „die Fähigkeit der Diagnose des Persönlichkeitswertes“ (ebd., S. 83). Objektivität, Humor und eine religiöse Grundlage zählen zu weiteren Bestandteilen der psychologischen Struktur des Erziehers. Diese allgemeinen Merkmale müssen durch weitere „Sondereigenschaften“ (ebd., S. 105) ergänzt werden: „Die eine Begabung ist die Begabung für das Lehrgut an sich“ (ebd., S. 93), die „andere Begabung ist die Begabung für die Darstellung des mündlichen Lehrgutes“ (ebd., S. 94) darüber hinaus muss der „geborene Lehrer“ (ebd., S. 99) die Fähigkeit besitzen, eine Klasse zu führen (vgl. ebd., S. 101f). Für KERSCHENSTEINER soll nur derjenige Lehrer werden, „für den dieser Beruf die Sinnverwirklichung eines Dasein darstellt“ (ebd., S. 112). Die Hauptaufgabe der Lehrerausbildung liege seines Erachtens darin, diese so genannte Berufung und die erforderlichen Eigenschaften (im Kontext der Arbeit: Eingangsvoraussetzungen) „zur Gewissheit“ (ebd., S. 112) zu machen.

forschung im Verständnis eines erweiterten Persönlichkeitsparadigmas vor allem durch Untersuchungen von URBAN⁴⁸ (1984) und MAYR (1994) im Bereich der Pädagogik zunehmend an Beachtung (vgl. FOERSTER 2008, S. 26). Diese Arbeiten fragen nach empirisch belegbaren Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Persönlichkeit und dem Erfolg in Studium und Lehrberuf.

MAYR und NEUWEG (2006) vertreten die Position, dass vor allem Persönlichkeitsmerkmale eine große Rolle bei der Berufseignung spielen würden, folglich könne auch die beste Lehrer/innenausbildung nicht aus jedem/r Studienanfänger/in eine gute Lehrperson machen. Das Konzept der Persönlichkeit wird verstanden als „*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“ (vgl. MAYR & NEUWEG 2006, S. 183 [Hervorh. im Original]). Gemäß diesem Ansatz gelten nicht-kognitive Merkmale, wie persönliche Neigungen und Interessen, als verlässliche Prädiktoren bezüglich der Eignung und des Erfolgs in Lehramtsstudium und Lehrberuf. Kognitive Kriterien würden im Sinne des Persönlichkeitsparadigmas nur Zusammenhänge zu Prüfungsleistungen abbilden, schulpraktische Leistungen könnten damit nicht in Verbindung gebracht werden. Folglich erscheinen Merkmale der Persönlichkeit für MAYR (2002) als „taugliche Prädiktoren des Verhaltens, Erlebens und Erfolgs in Studium und Beruf“ (MAYR 2002, S. 414). Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale werden dabei als Voraussetzung für die berufliche Kompetenz gesehen (URBAN 1984; MAYR 1994; 2002; 2006; SCHAARSCHMIDT 2004). In der vorliegenden Abhandlung werden nun personale Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen der Persönlichkeitsforschung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und kritisch hinterfragt.

Auch SPRANGER (1958) spricht vom „geborenen Erzieher“ (SPRANGER 1958, S. 14). „Vom ‚geborenen Erzieher‘ gilt ganz allgemein: Er *ist* etwas und er *kann* etwas; er hilft dem Werdenden zur Lebensmeisterschaft empor; er *muss* so handeln; denn dies ist sein geistiger Grundtrieb. Der geborene Erzieher *muss*, der gelernte *kann*, der Anfänger – *möchte*“ (ebd., S. 15 [Hervorh. im Original]). Um diese inneren Anlagen entfalten zu können, ist ein langer Bildungsweg erforderlich, so SPRANGER (1958, S. 14). SPRANGER entwirft dabei eine Idealkonstruktion eines Erziehers. Der Lehrer müsse eine „pädagogische Liebe“ zum Kind besitzen (ebd., S. 96). „In ihrer Bezeichnung liegt, dass sie jemanden *emporbilden* will“ (ebd., S. 96 [Hervorh. im Original]).

⁴⁸ URBAN (1992 zit. nach ROTTER & REINTJES 2010, S. 44) konnte Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Befinden und Persönlichkeitsmerkmalen nachweisen.

4.1.1 Empirische Befunde zum Lehrberuf

Es erfolgt die Darstellung einer Forschungsübersicht von HANFSTINGL und MAYR (2007, S. 52ff; NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 12), die empirische Befunde der Persönlichkeitsforschung aus dem deutschsprachigen Raum zusammenfassen. Die Zielsetzung ihrer Untersuchung liegt darin, Kriterien, denen eine gewisse prognostische Relevanz für das zukünftige Lehramtsstudium und für den Lehrberuf beigemessen wird, zu identifizieren und diese bei den Studienanfänger/innen bereits vor der Aufnahme des Studiums zu erheben. Doch ist eine Prognose – d.h. eine Vorhersage eines in der Zukunft liegenden Zustandes – in Bezug auf die Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrberuf überhaupt zu Studienbeginn möglich? Wie sollten diese Persönlichkeitseigenschaften vor dem Studienbeginn valide erhoben werden? Durch eine Steuerung des Zugangs zu einem Lehramtsstudium würden folglich nur jene Personen zugelassen werden, die optimal an die bestehenden Bedingungen angepasst seien, so die Kritik von OSER (2006, S. 33). Darüber hinaus äußert der Autor das Bedenken, dass eine derartige Prognose pädagogisch kontraproduktiv sei, denn jene könnte die freie Entwicklung eines Menschen beeinflussen (ebd.). Nicht geeignete Personen im Sinne des Persönlichkeitsparadigmas hätten keine Gelegenheit, berufsspezifische Kompetenzen zu erlernen und diese in weiterer Folge unter Beweis zu stellen. HANFSTINGL und MAYR (2007) sehen diese Einwände als berechtigt an und begründen dies mit der Auffassung, dass vielerorts von einer deterministischen Vorstellung von einer Prognose⁴⁹ ausgegangen wird. „Wenn – dann“ Voraussagen sind zwar in naturwissenschaftlichen Bereichen angemessen, im sozialwissenschaftlichen Kontext hat eine Prognose jedoch nur probabilistischen Charakter (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 48, S. 50).

⁴⁹ Der Grad der Prognostizierbarkeit eines zukünftigen Verhaltens und Erlebens wird durch Zusammenhangsberechnungen zwischen vorliegenden Merkmalen (Prädiktoren) und späteren Merkmalen (Kriterien) ermittelt (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 50).

PRÄDIKTOREN		KRITERIEN								
		Lernstrategien im Studium	Academische Leistungen (Noten)	Praxisleistungen (Noten)	Päd. Handlungskompetenz im Praktikum	Belastung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz im Beruf	Belastung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Kognitive Merkmale	Schulleistungen (Noten)	++	++	*	0	0	0	0	0	0
	Intelligenz		++	0						-
	Sprachkompetenz		++	++						
	Kreativität		0	+						
Wahlmotive	Intrinsische Studienwahlmotive	++	0	0	+	-	+	+	--	++
	Extrinsische Studienwahlmotive	-	-	-	0	+	0	0	+	-
	Intrinsische Berufswahlmotive	++	+	+	++	-	++	++	--	+++
	Extrinsische Berufswahlmotive	0	0	0	+	0	0	0	+	+
Interessen	Praktisch-technische Interessen	+	0	0	+	-	0	+	-	0
	Intellektuell-forschende Interessen	++	0	0	+	0	++	+	0	0
	Künstlerisch-sprachliche Interessen	++	+	0	+	0	++	+	0	+
	Soziale Interessen	++	+	+	++	-	++	++	0	+
	Unternehmerische Interessen	++	0	0	++	-	++	+	--	+
	Konventionelle Interessen	+	0	0	++	-	+	+	--	+
	Berufsspezifische Interessen	++	+	+	+++	-	+	+++	-	++
Allgemeine Persönlichk.	Neurotizismus, Angst, Unsicherheit	~	--	-	--	++	-	--	+++	---
	Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle	+++	++	++	++	---	+++	+++	-	+++
	Extraversion, Kontaktbereitschaft	~	0	+	++	--	+++	++	--	++
	Offenheit für Neues	++	+	0	0	0	++	++	0	++
	Verträglichkeit	+	+	0	+	0	+	0	0	++
Spezielle Persönlichk.	Optimistische Grundstimmung								--	++
	Humor								--	++
	Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung								---	+++
	Proaktive Einstellung								---	+++
	Ungewissheitstoleranz							++	--	
	Effizientes Coping							++	--	

~+, -- bzw. +, ++, +++ = negativer bzw. positiver Zusammenhang von geringer, mittlerer oder großer praktischer Bedeutsamkeit; ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; 0 = kein Zusammenhang; leeres Feld = keine Studie bekannt (aus: Hanfstingl & Mayr, 2007).

Abbildung 1 Zusammenhänge zwischen potentiellen Prädiktoren und unterschiedlichen Kriterien der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf

Laut *Tabelle 1* können sich einige Prädiktoren dafür eignen, Kriterien der Studienzeit zu prognostizieren, andere hingegen sollen Aussagen für das Berufsleben treffen. Dabei gilt die Annahme, dass Merkmale direkt oder indirekt die Vorhersage zukünftiger Kriteriumsvariablen erlauben. Eine grundlegende Schwäche dieser Untersuchung liegt vor allem darin, dass HANFSTINGL und MAYR (2007) einzelne Prädiktoren (z.B. Intelligenz, Kreativität) und Kriterien (z.B. Lernstrategien im Studium, Belastung im Praktikum) nicht näher definieren (bzw. operationalisieren). Darüber hinaus wurden verwandte Prädiktoren aus den unterschiedlichen Studien zusammengefasst. Offen bleibt an dieser Stelle deshalb die Frage, ob mit den verwandten Begrifflichkeiten (Merkmalen) tatsächlich dasselbe abgebildet wurde. Die herangezogenen Erfolgskriterien bilden darüber hinaus nur subjektiv Wahrgenommenes ab (z.B. Studien- und Berufszufriedenheit). Die Perspektive der Schüler/innen (z.B. Qualität des Unterrichts, Unterrichtsleistungen) wurde bei der Ermittlung des beruflichen Erfolges nicht mit einbezogen. Die so gewonnenen Er-

kenntnisse dieser Studie werden deshalb kritisch in Bezug auf ihre Relevanz für Auswahlentscheidungen im Bereich der Lehrer/innenausbildung hinterfragt.

Die Prognosekraft kognitiver Merkmale trifft bei dieser vorliegenden Untersuchung vor allem auf akademische Leistungen im Lehramtsstudium⁵⁰ zu. Vorhersagen in Hinblick auf das spätere Berufsleben können nicht getätigt werden, da diese Merkmale unzureichend untersucht worden sind (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2009, S. 53). Es scheint so, als wären intellektuelle Leistungen für die Eignung für den Lehrberuf weniger ausschlaggebend als die Merkmale der Persönlichkeit und die damit in Verbindung stehenden sozialen Kompetenzen. Die wenigen Befunde sprechen sich „gegen eine deutliche, über das Studium hinausgehende Relevanz“ (HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 54) kognitiver Merkmale aus. In diesem Zusammenhang gilt es anzumerken, dass geistige Fähigkeiten von Studienanwärter/innen (z.B. in Finnland) ein entscheidendes Auswahlkriterium bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums darstellen (vgl. ROTTER & REINTJES 2010, S. 38). Für weitere empirische Studien wäre es durchaus aufschlussreich, die Relevanz kognitiver Fähigkeiten in Hinblick auf den Berufserfolg von Lehrkräften zu untersuchen.

NIESKENS und HANFSTINGL (2008, S. 12) erachten Berufswahlmotive und persönlichkeitsbezogene Prädiktoren zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolges für aussagekräftiger als die zuvor erwähnten kognitiven Merkmale. LIPOWKSY (2003 zit. nach NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 12) konnte in seiner Untersuchung den Nachweis erbringen, dass Personen mit einem höheren intrinsischen Studienwahlmotiv (z.B. Freude am Umgang mit Kindern) im Studium und im Lehrberuf zufriedener und weniger belastet sind. Ebenso führt er als Ergebnis an, dass sich Lehrkräfte mit höherem intrinsischem Berufswahlmotiv auf der fachlichen Ebene kompetenter und auch weniger belastet empfinden. Extrinsische Studienwahlmotive (z.B. sicherer Arbeitsplatz) stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Belastungserleben im Schulpraktikum und im späteren Be-

⁵⁰ Dazu zählen die Lernstrategien im Studium, akademische Noten und Noten aus Praxisleistungen (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007 S. 13). Zu denselben Ergebnissen kommen auch SEIBERT (2008, S. 7), HELL, TRAPMANN & SCHULER (2008, S. 45), HELL (2006, S. 2), SPIEL et al. (2007, S. 20). Genaueres dazu im Kapitel 5.1.

ruf. Intrinsische Berufswahlmotive (z.B. Motivation) würden sich gemäß dieser Studien auf Kriterien im Lehramtsstudium (z.B. akademische Leistungen, Noten in Praxisleistungen) und im Lehrberuf (z.B. Zufriedenheit im Beruf, pädagogische Handlungskompetenz im Beruf) positiv auswirken. Widersprüchliche Befunde gibt es im Bereich der extrinsischen Berufswahlmotive: Diese stehen sowohl mit dem Belastungserleben als auch mit der Zufriedenheit im Lehrberuf in einem positiven Zusammenhang. NIESKENS und HANFSTINGL (2008, S. 13) und auch HANFSTINGL und MAYR (2007) beziehen zu diesen diskrepanten und widersprüchlichen Ergebnissen der Studie nicht Stellung. Sie generalisieren vielmehr einzelne Prädiktoren, die als erfolgversprechend für das Studium und für den Beruf gelten (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 54f; NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 12ff). Kritisch zu hinterfragen sind die Befunde zu Studien- und Berufswahlmotiven auch deshalb, da Verzerrungstendenzen bei der Beantwortung von Fragen in Richtung „Maximierung des eigenen Vorteils“ bzw. sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen sind.

Die Grundlage für eine weitere Dimension, jene der Interessen, liefert das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND⁵¹ (1997). Empirische Befunde konnten aus berufsspezifischen Interessen⁵² und sozialen Interessen besonders gute Prädiktoren für ein Lehramtsstudium und für den Lehrberuf ermitteln (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL 2007, S. 12ff). Ein hohes berufliches Interesse korreliert sowohl mit dem Berufserfolg als auch mit der Berufszufriedenheit. Auch BRÜHWILLER (2001, S. 386ff zit. nach OSER 2006, S. 34) konnte bestätigen, dass hohe berufliche Motivation zu hohem Ausbildungserfolg führen kann. Für SCHAARSCHMIDT (2004) stellt die berufliche Motivation sogar eine Basisvoraussetzung für den Lehrberuf dar.

⁵¹ HOLLAND (1997 zit. nach NIESKENS 2009, S. 66) möchte mit seiner Kongruenztheorie, verständliche Antworten auf Fragen geben, die Personen bezüglich ihrer Berufswahl interessieren. In diesem Sinne werden Interessen als fundamentale Persönlichkeitsorientierungen betrachtet (vgl. NIESKENS 2009, S. 66). Die Kongruenzannahme lautet, „dass Personen nach Umwelten suchen, in denen sie ihre Werte und Einstellungen verwirklichen können und Umwelten nach Personen suchen, die zu ihren Aufgabenstellungen und Rollen passen. Das berufliche Verhalten einer Person wird durch das Ausmaß der Passung zwischen Persönlichkeitsstruktur und Umweltstruktur bestimmt“ (ebd., S. 87). Vergleichbares Beratungsmaterial wurde auch in Österreich und Deutschland in Anlehnung an das Person-Umwelt-Modell von HOLLAND (1997) entwickelt. Näheres dazu im Kapitel 6.

⁵² Wurden durch die LIS (Lehrer-Interessen-Skalen) gemessen (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 54).

Neben den bereits erwähnten Prädiktoren gibt es auch so genannte spezielle Personenmerkmale (z.B. Optimismus, Humor), die vor allem für Prognosen der beruflichen Zufriedenheit herangezogen werden könnten (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 13). Diese Prädiktoren sind jedoch in Hinblick auf Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende zu ungenau und folglich auch schwer zu operationalisieren. Aufschlussreicher in diesem Zusammenhang sind allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, die anhand des „Fünf Faktoren Modells“ erfasst werden.

Bei dem „Fünf Faktoren Modell“ (auch „Big Five“ genannt) handelt es sich um ein Modell, das fünf weitgehend unabhängige Hauptdimensionen der Persönlichkeit umfasst. Der Entwicklung dieses Modells lag die Annahme zu Grunde, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in der Sprache durch entsprechende Begriffe niederschlagen. Mittels Faktorenanalyse wurden auf Basis von 10.000 Adjektiven fünf kulturstabile und unabhängige Faktoren generiert. Das „Fünf Faktoren Modell“ beinhaltet die Merkmale: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Auf der Basis dieses Modells entwickelten COSTA und MC CREA (1992) einen international gebräuchlichen Persönlichkeitstest, das „NEO-Fünf-Faktoren-Inventar“ (NEO-FFI). Die Validierung erfolgte aufgrund von faktorenanalytischen Studien, das Verfahren gilt somit als objektiv, reliabel und valide. 1993 wurde das NEO-FFI von BORKENAU und OSTENDORF ins Deutsche übertragen (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 117f). Im weiteren Abschnitt sollen die Ergebnisse aus Untersuchungen zu den Dimensionen der „Big Five“ zusammengefasst werden, die sich speziell auf den Studien- und Berufserfolg von Lehrkräften beziehen.

Personen mit einer hohen Ausprägung in „Neurotizismus“ lassen sich als ängstlich, deprimiert, besorgt und unsicher beschreiben. Den Gegenpol dazu bildet die Kategorie emotionale Stabilität. Hohe Neurotizismuswerte gehen somit mit geringer emotionaler Stabilität einher. Personen mit niedrigen Neurotizismuswerten (d.h. emotional stabile Menschen) können als ruhig und ausgeglichen umschrieben werden (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 118). Befunde zur Dimension „Neurotizismus“ (vgl. MAYR & NEUWEG 2006, S. 199; SCHAARSCHMIDT 2004) lassen darauf schließen, dass eine hohe emotionale Stabilität für die Zufriedenheit im Lehramtsstudium und für den beruflichen Erfolg von Vorteil ist. Geringe Ausprä-

gungen im Bereich der emotionalen Stabilität könnten mitunter „als Risikofaktor für die Aufnahme eines Lehrerstudiums gelten“, so FOERSTER (2008, S. 100). Kaum messbare Zusammenhänge konnten dagegen zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und dem Studienerfolg ermittelt werden. Die Annahme, dass emotional labile Studierende schlechtere akademische Leistungen erbringen, bestätigte sich in einschlägigen Studien bisher noch nicht (vgl. ebd.).

Über ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal – die „Extraversion“ – gibt es in Hinblick auf die Vorhersage des Studien- und Berufserfolges aufgrund der spärlichen Forschungslage nur wenige Anhaltspunkte. Personen mit hohen Werten im Bereich der „Extraversion“ sind herzlich, kontaktfreudig, optimistisch und durchsetzungsfähig (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 118). Vorliegende Befunde (MAYR & MAYRHOFER 1994) spiegeln einen schwachen negativen Zusammenhang von Extraversion und Studienerfolg wider. Bessere Studienleistungen sind daher nicht in Verbindung mit hoher Kontaktbereitschaft zu sehen. Eindeutige stabile Aussagen zur Vorhersage des Studienerfolges lassen sich empirisch jedoch nicht nachweisen. Eine Prognose in Hinblick auf den beruflichen Erfolg (z.B. Zufriedenheit im Lehrberuf) erscheint aufgrund der spärlichen empirischen Forschungsergebnisse (MAYR 1994) nicht legitim zu sein. Für FOERSTER (2008, S. 100) ist es denkbar, dass extravertierte Menschen im Gegensatz zu introvertierten Personen zufriedener in ihrer beruflichen Tätigkeit sind. MAYR und NIESKENS (2004, S. 3) gehen sogar noch einen Schritt weiter und behaupten, dass es für verschlossene, labile und wenig selbstdisziplinierte Personen riskant sei, eine Lehrer/innenlaufbahn einzuschlagen. Die Autoren unterstellen damit, dass introvertierte und labile Personen kein Interesse an den Tätigkeiten, die sie im Beruf ausüben, hätten. Diese Feststellung kann keineswegs generalisiert werden, da durchaus auch verschlossene Personen ihre berufliche Tätigkeit gerne ausführen können. Interesse könnte zwar eine Voraussetzung für die Wahl des Lehrberufes darstellen, für den Erfolg in der beruflichen Praxis bedarf es aber „wirklicher“ und nicht nur vermeintlicher Fähigkeiten.

Uneinheitliche Befunde ergeben sich auch aus den Untersuchungen zur Dimension „Offenheit für neue Erfahrungen“. Andere Bezeichnungen hierfür sind Kultiviertheit und Intellekt, d.h. jemand ist originell, vielseitig, aufgeschlossen (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 118). Mit dieser Eigenschaft werden das Inte-

resse und die Intensität der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen und Erlebnissen zum Ausdruck gebracht. Aufgrund der widersprüchlichen Forschungslage seien diese Persönlichkeitsmerkmale laut FOERSTER (2008, S. 100) nicht in der Lage, valide Prognosen für den Studien- und Berufserfolg von Lehrpersonen zu ermitteln. Im Gegensatz dazu liefert die Zusammenschau von empirischen Befunden⁵³ von HANFSTINGL und MAYR (2007, S. 53) andere Ergebnisse. Sie messen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit prognostische Güte zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolges⁵⁴ zu.

Menschen mit hohen Ausprägungswerten im Bereich der „Verträglichkeit“ begegnen anderen mit Verständnis und Mitgefühl, sind bescheiden und hilfsbereit (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 118). Personelle Voraussetzungen wie Wohlwollen, Verständnis und Mitgefühl korrelieren nur schwach mit dem Kriterium Studienerfolg. Für FOERSTER (2008) wäre es denkbar, dass „die Verträglichkeit einer Lehrkraft ein nicht unwichtiges Merkmal ihrer Berufstätigkeit darstellt“, (FOERSTER 2008, S. 95). Generalisierende Aussagen zur Prognostizierung des Studien- und Berufserfolgs sind jedoch aufgrund des Fehlens von empirischen Bezugsquellen nicht zulässig.

Aussagekräftigere Ergebnisse ergeben sich aus dem Merkmal „Gewissenhaftigkeit“. Von den hier bereits dargestellten Persönlichkeitsmerkmalen korreliert es am stärksten mit dem Studienerfolg. Organisierte, sorgfältige, leistungsorientierte und verlässliche Menschen (vgl. SCHULER & HÖFT 2006, S. 118) würden – so der Tenor der angeführten Studie – bessere akademische Leistungen erbringen. Bei Personen mit hohen Gewissenhaftigkeitswerten kann die berufliche Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit im Beruf im Sinne des „Big Five“ Modells gut vorhergesagt werden. Zugleich gibt es Hinweise darauf, dass extrem hohe oder sehr niedrige Ausprägungen der Dimension Gewissenhaftigkeit als Risikofaktor sowohl für die Ausbildungsleistung als auch für den Lehrberuf gelten (vgl. FOERSTER 2008, S. 101). Das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit gilt darüber hinaus als

⁵³ Siehe Abbildung 1.

⁵⁴ Dies gilt für die Bereiche: Lernstrategien im Studium, akademische Leistungen, Zufriedenheit im Beruf, pädagogische Handlungskompetenzen im Beruf, Zufriedenheit im Studium (vgl. HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 53).

valider Prädiktor für berufsrelevante Kriterien (z.B. Zufriedenheit im Beruf, pädagogische Handlungskompetenz im Beruf).

Auf die widersprüchlichen Ergebnisse der Studien soll nun näher eingegangen werden. Verlässliche Kriterien in Hinblick auf die Bewährung in Studium und Beruf konnten aus der Forschungsübersicht von HANFSTINGL und MAYR (2007) nicht identifiziert werden. Die genannten Kriterien sind in Hinblick auf Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende zu wenig aussagekräftig und schwierig zu operationalisieren. Kognitive Merkmale erlauben zwar eine Prognose des Studienerfolgs, eine Aussage über die berufliche Eignung kann aufgrund des Fehlens von aussagekräftigen Befunden nicht erfolgen. Die detaillierte Analyse von empirischen Studien im Zusammenhang der „Big Five“ ergab, dass die Befundlage im Hinblick auf angehende Lehramtsstudierende insgesamt nur wenig befriedigend ist. Indes gibt es Hinweise darauf, dass sich hohe „Neurotizismuswerte“ nachteilig auf den Berufserfolg auswirken. Es könnte allenfalls davon ausgegangen werden, dass ein hohes Maß an „emotionaler Stabilität“ mit dem beruflichen Erfolg in Verbindung zu setzen ist. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Dimension „Gewissenhaftigkeit“ einen nicht unerheblichen Stellenwert für die Prognose des Studien- und Berufserfolges einnimmt. Positiv auf den Berufserfolg könnte sich auch die Dimension „Extraversion“ auswirken. Hierbei handelt es sich jedoch nur um Schätzwerte. Überzeugende Befunde im Kontext der Lehrer/innenausbildung fehlen jedoch weitgehend. Feststellungen zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolges bei den Ausprägungen „Offenheit“ und „Verträglichkeit“ können aufgrund des Fehlens von aussagekräftigen Studien nicht getätigt werden. Positive Ausprägungsformen der Kriterien „Neurotizismus“, „Gewissenhaftigkeit“, und „Extraversion“ könnten gemäß den „Big Five“ für den Lehrberuf, aber auch für andere Berufe von Bedeutung sein (vgl. OSER 2006, S. 33). Diese Persönlichkeitsmerkmale⁵⁵ könnten nach OSER (ebd.) aber höchstens in ihrer krankhaften Manifestierung für eine Vorselektion der Lehrkräfte eingesetzt werden. Persönlichkeitseigenschaften sind unter auswahlpraktischen Gesichtspunkten nach BLÖMEKE (2009, S. 105) als hoch problematisch einzustufen. Die Auto-

⁵⁵ Es ist aber kaum vorstellbar, dass pathologische Ausprägungsformen im Rahmen von punktuellen Eignungsfeststellungsverfahren ausfindig gemacht werden können.

rin bezieht sich bei ihrer Kritik auf HEENE (2007, zit. nach BLÖMEKE 2009, S. 105), der die Einsatzmöglichkeit von Persönlichkeitsskalen im Rahmen eines Studiauswahlverfahrens an der Universität Heidelberg empirisch untersucht hat. HEENE (ebd.) kommt zu dem Ergebnis, dass „nahezu für alle Skalen Verfälschungen nachweisbar sind, und zwar gilt dies umso stärker, je testerfahrenere die Probandinnen und Probanden waren“ (ebd.).

Eine weitere empirische Untersuchung, die ebenfalls auf persönlichkeitsrelevante Merkmale von Lehrer/innen Bezug nimmt, ist jene von SCHAARSCHMIDT (2004), die nachstehend vorgestellt werden soll.

4.1.2 Potsdamer Lehrerstudie

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen von SCHAARSCHMIDT (2006a, S. 2) liefern die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie⁵⁶. Dabei wird die psychische Gesundheit als „unabdingbare Voraussetzung für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs“ (ebd., S. 2) betrachtet. Diese Studie beschränkt sich nicht nur auf die Identifizierung von psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen⁵⁷, die mit dem Lehrberuf in Verbindungen stehen (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 21). Im Detail geht es in dieser Untersuchung um die Frage „mit welchem Verhalten und Erleben die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen ihres Berufes entgegen-treten und in welchem Maße darin zum einen Gesundheitsressourcen, zum ande-
ren aber auch Gesundheitsrisiken zum Ausdruck kommen“

⁵⁶ Einen detaillierten Überblick zur Studie liefert die Publikation „Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes“ (SCHAARSCHMIDT 2004). Dabei handelt es sich um eine psychologische Studie, die im bildungswissenschaftlichen Diskurs viel Aufmerksamkeit erregt hat. Diese Untersuchung gliederte sich in zwei Arbeitsetappen: Im Zeitraum von 2000-2003 erfolgte zunächst eine Analyse der Belastungssituation von Lehrkräften (aber auch von anderen Berufsgruppen). In einer weiteren Etappe (2003-2006) wurden Unterstützungsangebote zur Verbesserung der Belastungssituation erarbeitet (vgl. SCHAARSCHMIDT 2006a, S. 1). Im Zeitraum der ersten Erhebung umfasste die Potsdamer Lehrerstudie eine Stichprobe von 7693 Lehrer/innen. Des Weiteren wurden auch Lehramtsstudierende und Referendare in die Untersuchung mit einbezogen (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 13). Insgesamt umfasste die Studie bei beiden Erhebungszeiträumen eine Stichprobe von rund 16000 Lehrer/innen aus dem gesamten Bundesgebiet in Deutschland. Darüber hinaus nahmen 2500 Lehramtsstudierende und Referendare, sowie 1500 Lehrpersonen aus anderen Ländern daran teil (vgl. SCHAARSCHMIDT 2006a, S. 1).

⁵⁷ Die symptomorientierte Erfassung wurde durch den so genannten salutogenetischen Ansatz erweitert (vgl. SCHAARSCHMIDT 2006b, S. 2). „Die betroffenen Menschen werden dabei nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive bei der Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsmuster zugesprochen“, so SCHAARSCHMIDT (ebd.).

(vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 21). Laut SCHAARSCHMIDT geht es nicht nur um die Gesundheit von Lehrer/innen per se, im seinem Sinne würden Schüler/innen psychisch gesunde Lehrkräfte benötigen, da der Berufsgruppe wichtige Orientierungsfunktion zukommt. „Es musste daher konstatiert werden, dass für Lehrpersonen eine prekäre gesundheitliche Situation besteht“ (SCHAARSCHMIDT 2008, S. 90). Als wichtige Indikatoren psychischer Gesundheit gelten die Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die über das diagnostische Instrument (AVEM) in Form eines Fragebogens (66 Items) erfasst werden. Bei der Konzeption dieses Verfahrens wurde ein breites Spektrum gesundheitsrelevanter Merkmale berücksichtigt. In diesen Merkmalen „schlagen sich sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder“ (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001 zit. nach SCHAARSCHMIDT 2004, S. 23). Diese gesundheitsrelevanten Merkmale finden ihre weitgehende Entsprechung in einer faktorenanalytisch bestätigten Verfahrensstruktur. Es wird zwischen 11 Dimensionen⁵⁸ arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens unterschieden, die wiederum 3 inhaltlichen Bereichen⁵⁹ zugeordnet werden können (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 21). Basierend auf diesen drei inhaltlichen Bereichen wurde bei der Konzeption des AVEM versucht, verschiedene Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens ausfindig zu machen. „Diese angestrebten Differenzierungen wurden über Clusteranalysen erreicht“, so SCHAARSCHMIDT (o.J., S. 2). Diese sogenannten Bewältigungsmuster⁶⁰ konsti-

⁵⁸ Die Gliederung der AVEM Struktur: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 23).

⁵⁹ Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004 S. 21ff). Zu den Merkmalen des Arbeitsengagements zählen die Folgenden: subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsvermögen. Der zweite Bereich – Widerstandskraft gegenüber Belastungen – wird durch die Merkmale Distanzierungsvermögen, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung und durch innere Ruhe konstituiert. Dem dritten Bereich (Emotionen) sind die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung zugehörig (vgl. SCHAARSCHMIDT 2006b, S. 4).

⁶⁰ „Die Leistungsmöglichkeiten des Verfahrens werden dann voll ausgeschöpft, wenn auch über die einzelnen Dimensionen hinausgehend das Zueinander der Merkmale in Form von Profilen, also in komplexeren Verhaltens- und Erlebensmustern betrachtet wird“, so SCHAARSCHMIDT (2004, S. 24). Mittels einer Clusteranalyse konnte in mehreren empirischen Untersuchungen eine „stabile und replizierbare Unterscheidung nach vier 4 Mustern [Clustern] des Verhaltens und Erle-

tuieren sich daher über die Merkmale des Arbeitsengagements, der psychischen Widerstandskraft sowie der Emotionen. Das AVEM ermöglicht eine Unterteilung in gesundheitsfördernde Muster (Muster G und S) und in Risikomuster (Muster A und B), die im Anschluss nun kurz skizziert werden (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004, S. 24-29):

Das *Muster G* steht für Gesundheit und weist auf ein gesundheitsförderliches Verhalten gegenüber der Arbeit hin. Es ist gekennzeichnet durch höhere Robustheit gegenüber Belastungen im Lehrberuf und berufliches Engagement. Lehrer/innen mit diesem Muster weisen nach SCHAARSCHMIDT (2004, S. 24) günstige Voraussetzungen auf, um pädagogisches Wissen, Können, Überzeugungen und Absichten vermitteln zu können. Bezeichnend für das *Muster S* ist die Schonung gegenüber der Arbeit, geringe Ausprägungen im Bereich des Engagements und die hohe Distanzierungsfähigkeit sind hierfür signifikant. Obwohl dieses Muster kein gesundheitsgefährdendes Risiko in sich birgt, könne es ein Hindernis für das erfolgreiche Arbeiten im Lehrberuf sein, so der Autor. Charakteristisch für das *Risikomuster A* ist, dass hohe Anstrengung im Beruf nicht mehr mit dem positiven Lebensgefühl in Verbindung gebracht werden kann. Gesundheitliche Probleme sind das Resultat einer andauernden Selbstüberforderung, Lehrkräfte jener Gruppe werden aber gerade wegen ihrer hohen Einsatzbereitschaft geschätzt. Beim zweiten *Risikomuster B* sind ständige Überforderung, Erschöpfungszustände und Resignation typisch, kennzeichnend sind darüber hinaus geringes Arbeitsengagement und niedrige Belastungsfähigkeit. Diese Erscheinungen „zählen zum Kern eines *Burnout-Syndroms*⁶¹“, so SCHAARSCHMIDT (2006b, S. 8 [Hervorh. im Original]). Nach den soeben aufgearbeiteten Beanspruchungsmustern erfolgt nun die Darstellung einiger ausgewählter Ergebnisse.

bens gegenüber der Arbeit erreicht werden“ (vgl. ebd.). Diese werden als Bewältigungsmuster bezeichnet.

⁶¹ Dabei orientierte sich SCHAARSCHMIDT (2006b) an Konzepten, „denen zufolge Burnout vor allem durch reduziertes Engagement anderen Menschen und der Arbeit gegenüber sowie durch ein Bündel von emotionalen Beeinträchtigungen gekennzeichnet ist“ (SCHAARSCHMIDT 2006b, S. 8). Nach SCHAARSCHMIDT (ebd.) bedeutet dies aber nicht, dass diese Beeinträchtigungen bei jedem Menschen in jedem Fall zu einem Burnout-Syndrom führen müssen.

Ein zentrales Ergebnis⁶² der Untersuchung SCHAARSCHMIDTs (2004) weist darauf hin, dass Personen die ihre Berufseignung in Frage stellen – das ist rund ein Viertel – zu einer Risikogruppe *B* zählen. Damit einher gehen Beeinträchtigungen in der Widerstandskraft, Defizite im sozial-kommunikativen Bereich und mangelndes Selbstvertrauen. Nach SCHAARSCHMIDT (2004) können diese Mängel während der Ausbildung nicht oder kaum eliminiert werden. Hier handelt es sich um schwerwiegende Defizite. Deshalb „muss bereits vor der Aufnahme des Studiums die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung finden“ (SCHAARSCHMIDT 2004, S. 152). Im Gegensatz dazu überwiegt das Gesundheitsmuster bei denjenigen, die von ihrer Eignung als Lehrkraft überzeugt sind. Sowohl der berufliche Erfolg als auch die Gesundheit sind in dem Kontext untrennbar miteinander verbunden.

Weitere Rückschlüsse der Studie beziehen sich auf den Bereich der berufsspezifischen Motivation des Lehrer/innennachwuchses. Bei mehr als der Hälfte der Lehramtsstudierenden sind Defizite im motivationalen Bereich⁶³ festzustellen. Lehrkräfte müssen aber motivierungsfähig und begeisterungsfähig sein, so SCHAARSCHMIDT (2004, S. 153). Grundlegende Eignungsmerkmale sollten daher schon vor dem Antritt eines Lehramtsstudiums vorliegen. SCHAARSCHMIDT (2004, S. 153; SCHAARSCHMIDT 2008, S. 92) zählt dazu die folgenden: emotionale Stabilität, Stärken im sozial-kommunikativen Bereich⁶⁴, Vorliebe für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Motivation, ein hohes Maß an Verausgabungsbereitschaft, pädagogischer Optimismus, Betätigungsdrang und auch fachliches Interesse. „Im Weiteren kommt es darauf an, aufbauend auf diesen Voraussetzungen die Eignung durch eine Ausbildung zu fördern, die mehr ist als Wissensvermittlung, die insbesondere auch der Ausprägung der erforderlichen Handlungskompetenzen Rechnung trägt“ (SCHAARSCHMIDT 2008, S. 91).

⁶² Im Allgemeinen zieht SCHAARSCHMIDT (2004, S. 145) vier Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie, wobei jedoch nur auf einen Teilbereich (d) detailliert eingegangen wird, da diese Ergebnisse für die Themenstellung der vorliegenden Abhandlung von zentraler Bedeutung sind. Zur Umsetzung der gewonnenen Ergebnisse müssen (a) die Rahmenbedingungen des Lehrberufes, (b) die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, (c) Entwicklungsbemühungen seitens der Lehrerschaft und (d) die verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrkräfte nachwuchses adaptiert bzw. verändert werden.

⁶³ Erfasst durch das B- und S-Muster (vgl. SCHAARSCHMIDT 2008, S. 91).

⁶⁴ Dazu gehört die Befähigung zur Durchsetzung und Selbstbehauptung, Sensibilität und Behutsamkeit (vgl. SCHAARSCHMIDT 2008, S. 92).

Auch BLÖMEKE (2006, S. 164) stellt in Hinblick auf die Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Lehrer/innen fest, dass gewisse Mindestanforderungen vorhanden sein müssen, um langfristig beruflich erfolgreich zu sein. Dazu zählen eine „gewisse Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit, ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und eine nicht zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung“ (ebd.).

SCHAARSCHMIDT (2004) merkt jedoch auch kritisch an, dass durch die Sicherstellung besserer Eingangsvoraussetzungen die kritische Beanspruchungssituation in diesem Berufsfeld nicht auszuschließen sei. Deshalb muss der Beruf so beschaffen sein, „dass ihn auch ein durchschnittlich belastbarer Mensch erfolgreich ohne Schaden für seine Gesundheit ausüben kann“ (SCHAARSCHMIDT 2004, S. 153). Auch im Interesse der Lehrer/innengesundheit muss auf die Eignung geachtet werden, denn die Berufszufriedenheit und auch die Belastbarkeit der Lehrkräfte stellen das Fundament für gelungene Interaktionsprozesse in der Schule dar, so SEIBERT (2008, S. 6).

SCHAARSCHMIDT (2008) Empfehlungen in Hinblick auf die Eignungsfeststellung beinhalten Verfahren, die es den Bewerber/innen möglich machen, „sich ein konkretes Bild von den Anforderungen des Lehrberufs zu machen und über den Abgleich mit den eigenen Erwartungen und Voraussetzungen zu einem Urteil über ihre persönliche Eignung zu kommen“ (SCHAARSCHMIDT 2008, S. 93). Daraus geht die Befürwortung der so genannten Selbsterkundungsverfahren⁶⁵ hervor, die primär zur Selbstselektion anregen sollten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der soeben dargestellten „Potsdamer Lehrerstudie“ bei einem Viertel der Lehramtsstudierenden⁶⁶ Risikomuster bezüglich beruflicher Erlebens- und Bewältigungsmuster identifiziert worden sind. Nach SCHAARSCHMIDT (2004) handle es sich dabei um Defizite bei den basalen Voraussetzungen von Lehramtsaspiranten/innen, belastende Berufsanforderungen seien auf Mängel in der Durchsetzungsfähigkeit, in der emotiona-

⁶⁵ Siehe dazu Kapitel 6.1.

⁶⁶ Bei dieser Studie nahmen auch Lehramtsstudierende teil (SCHAARSCHMIDT 2004, S. 13).

len Stabilität, im Selbstvertrauen und der sozialen Aktivität zurückzuführen. Der berufliche Erfolg steht nach SCHAARSCHMIDT (2004) vor allem mit der beruflichen Motivation in Verbindung. Aus der soeben dargestellten empirischen Untersuchung geht hervor, dass es schon vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums bedeutsam sei, auf die Basisvoraussetzungen der Studierenden zu achten, die im Zusammenhang mit der Persönlichkeit einer angehenden Lehrkraft unabdingbar erscheinen. Einen dringlichen Handlungsbedarf sehen SCHAARSCHMIDT (2004, S. 152) und HANFSTINGL und MAYR (2007) vor allem bei der Sicherstellung von angemessenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden. Dementsprechend wäre es, den Ausführungen des Persönlichkeitsparadigmas folgend, *bedingt* möglich, mit Hilfe von diagnostischen Instrumenten zur Eignungsfeststellung (insbesondere jene zur Laufbahnberatung) eine Auswahl von Lehramtsstudierenden zu treffen. Dieses Vorgehen erscheint aber nur dann sinnvoll, wenn neben bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen auch Tätigkeiten, die mit dem Lehrberuf in Verbindung stehen (z.B. Unterrichtsplanung, Reflexion des Unterrichts, Elternarbeit, Fortbildungen), angesprochen werden.

Die Forderung nach unumgänglichen persönlichen Eignungsvoraussetzungen für Studierende erscheint nicht haltbar zu sein, da diese die persönliche Freiheit einer Person massiv einschränken würden. Fraglich an dieser Stelle bleibt auch, wie valide diese Persönlichkeitsmerkmale bereits vor Studienbeginn gemessen werden können. Eignungsprofile für den Lehrberuf sind nicht auf spezielle Persönlichkeitsmerkmale beschränkt. Auswahlentscheidungen im Bereich der Lehrkräfteausbildung können nicht auf der Basis von gewissen Persönlichkeitsdispositionen getroffen werden, da die Ergebnisse der Untersuchung von HANFSTINGL und MAYR (2007) ein zu widersprüchliches Bild aufweisen. Es ist durchaus denkbar, dass Persönlichkeitsmerkmale zu erfolgreicher beruflicher Eignung⁶⁷ beitragen könnten, die in oben genannten Studien nicht als förderliche Prädiktoren für den Lehrberuf genannt werden. Personale Voraussetzungen stellen deshalb nur eine Dimension innerhalb der individuellen Voraussetzungen für die Eignung eines Lehramtsstudiums und für den Lehrberuf dar. Die gegenwärtige Diskussion innerhalb der Lehrer/innenbildung problematisiert die Auseinandersetzung mit berufsre-

⁶⁷ Näheres dazu 4.3.

levanten Persönlichkeitsmerkmalen, wenn es um den Begriff der beruflichen Eignung geht⁶⁸. Die Suche nach allgemein gültigen Charaktermerkmalen von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen erscheint an dieser Stelle nicht aussagekräftig genug.

Im Unterschied zu den bereits dargestellten Befunden, die in der Tradition des Persönlichkeitsparadigmas entstanden sind, wird beim Prozess-Produkt-Paradigma der Frage nach den Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsqualität (dem Produkt des Lernens) und den Aspekten des Lehrer/innenverhaltens (dem Prozess des Lehrens) nachgegangen.

4.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Bei dem behavioristisch orientierten Prozess-Produkt-Paradigma wird die Wirkung einzelner Verhaltensweisen der Lehrkräfte auf den Lernzuwachs der Schüler/innen in den Fokus des Interesses gerückt. Damit verbunden ist die Intention, das Verhalten des Lehrkörpers und dessen Wirkungen auf die Schüler/innen in eine Wenn-dann-Beziehung zu setzen (BROMME & HAAG 2004, S. 778 zit. nach FOERSTER 2008, S. 31).

Die SCHOLASTIK-Studie⁶⁹ von WEINERT und HELMKE (1997a) liefert in diesem Zusammenhang Erkenntnisse über lern- und leistungsrelevante Merkmale des

⁶⁸ ROTTER und REINTJES (2010) bemängeln die Befunde zur Lehrer/innenpersönlichkeit dahingehend, dass es hierbei „weniger um die Frage nach der Unterrichtsqualität [...] sondern vielmehr um die Berufszufriedenheit und eine subjektiv wahrgenommene Belastung auf Seiten der Lehrperson“ (ROTTER & REINTJES 2010, S. 45) gehe. Studien, die im Kontext des Persönlichkeitsparadigmas entstanden sind, entfernen sich von der Lehrkraft-Schüler-Interaktion. Beispielsweise gibt es bei der Untersuchung von HANFSTINGL und MAYR (2007) keinen einzigen Prädiktor, der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lehrer/innenpersönlichkeit und den Schüler/innenleistungen widerspiegelt.

⁶⁹ Diese Abkürzung steht für Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (WEINERT & HELMKE 1997a, S. 3). Ein Ziel diese Studie „ist die Beschreibung und Erklärung individueller Entwicklungsverläufe während der Grundschulzeit in Abhängigkeit von affektiven und kognitiven Eingangsbedingungen sowie vom schulischen Kontext“ (vgl. ebd.). Bei dieser Längsschnittstudie nahmen mehr als 1200 Schüler/innen aus 54 Schulklassen teil. Die SCHOLASTIK Studie baut auf Erkenntnisse der LOGIK Studie (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) auf. Bei dem LOGIK Projekt wurden über einen Zeitraum von neun Jahren 220 Kinder jährlich dreimal psychologisch beobachtet, interviewt und getestet. Dabei wurden die individuellen Entwicklungsverläufe (u.a. kognitive Kompetenzen, motivationale Tendenzen, persönliche Merkmale, Verhaltensmuster) der Kinder erfasst. Bei dem Nachfolgeprojekt (SCHOLASTIK) wurde auch die kontextuelle Ebene (Rolle der Unterrichtsqualität, Klassenkontext) in Beziehung zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Grundschüler/innen gesetzt.

Unterrichts. Als bedeutsam für erfolgreiche Lehrkräfte wurden die folgenden Kriterien⁷⁰ angenommen: effiziente Klassenführung, Motivierungsqualität, Förderungsorientierung, Strukturiertheit und Klarheit der Informationsvermittlung, individuelle fachliche Unterstützung, soziales Klima und Abwechslung der Unterrichtsformen (vgl. WEINERT & HELMKE 1997b, S. 248). Korrelationsberechnungen bestätigen allerdings nur schwache Zusammenhänge⁷¹ zwischen der Leistungsentwicklung im Fach Mathematik und den angenommenen Merkmalen der Unterrichtsqualität. Für die Leistungsentwicklung im Rechtschreiben konnte kein einziger signifikanter Zusammenhang⁷² gefunden werden. Bei der Analyse von sechs erfolgreichen Klassen (anhand der oben angeführten Kriterien) hinsichtlich des Lernzuwachses wurde darüber hinaus nachgewiesen, dass die Leistungsentwicklung der Schüler/innen in Mathematik auf unterschiedliche Weise erfolgen kann. Im Rahmen der Studie konnten keine übereinstimmenden Merkmale gefunden werden, die bezeichnend für erfolgreiche Lehrpersonen sind. WEINERT und HELMKE (1997b) betonen, dass es problematisch sei, „in präskriptiver Absicht von ‚Schlüsselmerkmalen‘ oder notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen“ (WEINERT & HELMKE 1997b, S. 251). Es gibt somit kein durchgängiges Muster erfolgreicher Lehrer/innen. Die Wirksamkeit der Unterrichtsqualität⁷³ ist zudem auch noch von anderen Faktoren abhängig, wie z.B. der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen und vom Klassenkontext (vgl. HELMKE 2006, S. 44).

Im Folgenden wird nur auf eine Fragestellung dieser Studie näher eingegangen: „Welches sind die wichtigsten Merkmale eines ‚erfolgreichen‘ Unterrichts – erfolgreich im Sinne einer maximalen Leistungssteigerung“ in den Unterrichtsfächern Mathematik und Deutsch (WEINERT & HELMKE 1997b, S. 242)?

⁷⁰ Diese Merkmale der Unterrichtsqualität wurden durch fünfstufige Likert-Skalen von geschulten Beobachter/innen (in der 3. und 4. Klassenstufe) erfasst (vgl. WEINERT & HELMKE 1997b, S. 242). Diese acht Merkmale der Unterrichtsqualität wurden von HELMKE (2006, S. 44) bereits durch zwei weitere Merkmale (Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben und Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen) ergänzt.

⁷¹ z.B.: Klassenführung, individuelle fachliche Unterstützung, Motivierungsqualität, Klarheit (vgl. WEINERT & HELMKE 1997b, S. 248).

⁷² WEINERT & HELMKE (1997b, S. 249f) finden keine Erklärung, worauf diese Insignifikanz zurückzuführen ist.

⁷³ Eine Lehrkraft hat ausgehend vom Angebot-Nutzungs-Modell von HELMKE (2005 zit. nach ROTTER & REINTJES 2010, S. 43) nur bedingten Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen, bei der Ursachenanalyse müssen daher immer auch die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Klassensituation) einbezogen werden.

Im Kontext des „Prozess-Produkt-Paradigmas“ konnten keine standardisierten Handlungsmuster identifiziert werden, die eindeutige Zusammenhänge zwischen Aspekten des Lehrer/innenverhaltens und dem Lernfortschritt der Schüler/innen abbilden. Auch die Suche nach der „idealen Lehrer/innenpersönlichkeit“ im vorangegangenen Abschnitt lieferte kein eindeutiges Ergebnis auf die Frage, wodurch eine gute Lehrkraft gekennzeichnet ist. Dies legt den Schluss nahe, dass auch weitere Aspekte wie z.B. kognitive Voraussetzungen, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten untrennbar mit der Eignung für den Lehrberuf verbunden sind. Innerhalb der Lehrerforschung dominiert deshalb das Expertenparadigma.

4.3 Expertenparadigma

Im Unterschied zu den soeben dargestellten Paradigmen greift das Expertenparadigma auf das Modell des professionellen Lehrerwissens von BROMME (1997) zurück, das „auf die große Bedeutung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen für die professionelle Handlungskompetenz“ (ROTTER & REINTJES 2010, S. 44) von Lehrkräften hinweist. Erfolgreiche Lehrpersonen sind im Sinne des Expertenparadigmas Personen, die über ein kohärentes Zusammenspiel von Wissen und Können verfügen. Der Argumentationslinie folgend ist zu entnehmen, dass es bei diesem Denkansatz nicht nur um die Erfassung von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen geht. Kognitive Elemente wie auch berufsbezogenes Wissen und Fertigkeiten sind für den Lehrberuf notwendig. Im Kontext des Expertenparadigmas wird somit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen professionellem Wissen und Lehrer/innenhandeln nachgegangen. Eine Grundannahme ist, dass professionelles Wissen und benötigte Fähigkeiten für das Berufsfeld im Rahmen der Ausbildung als erlernbar betrachtet werden (OSER & OELKERS 2001; TERHART 2002; 2005). Im folgenden Abschnitt soll erörtert werden, wie „Eignung für den Lehrberuf“ im Kontext des Expertenparadigma aufgefasst wird. Können in diesem Zusammenhang Auswahlkriterien für angehende Lehramtsstudierende ermittelt werden?

Ein bekannter Ansatz in diesem Spannungsfeld ist das Konzept von OSER (2001), der eine Reihe von „Standards in der Lehrerbildung“ konzipiert hat. Das professionelle Lehrer/innenhandeln ist dabei der Ausgangspunkt der Standards. Daraus

leiten sich infolge die sich zu entwickelnden Handlungskompetenzen ab (vgl. OSER 2001). Der Begriff „Standard“ steht sowohl für professionelle Kompetenz als auch für deren optimale Erreichung. OSER (2001, S. 226) geht in seinen Überlegungen davon aus, dass Theorie (Wissen) in Kombination von Probehandeln (Übung) ergänzt durch Anwendung im Berufsfeld (Praxis) zur Ausbildung von Professionalität führt. Auf dieser Grundlage wurden 88 Standards⁷⁴ generiert, die sich in 12 Standardgruppen unterteilen lassen. Bei der Auseinandersetzung in drei Stufen – der Theorie, Übung und Praxis – werden jene den Standards entsprechenden Kompetenzen in unterschiedlicher Qualität erworben. Diese legen somit fest, was eine professionelle Lehrkraft wissen und in weiterer Folge auch können muss. In diesem Verständnis können demnach grundlegende Kompetenzen durch die zunehmende Entfaltung von Expertise erworben werden (vgl. OSER 2001, S. 230, S. 243).

Im Rahmen einer Untersuchung über die Wirksamkeit des Schweizer Lehrbildungssystems von OSER & OELKERS (2001) wurden diese Standards erstmals für empirische Evaluationszwecke adaptiert und angewandt. Dabei wurden die insgesamt 88 Standards Lehramtsstudierenden am Schluss der Ausbildung und ein Jahr nach der Ausbildung erneut vorgelegt⁷⁵. Es galt herauszufinden „wie intensiv in der Lehrerbildung Standards entwickelt werden“ (OSER 2001, S. 256). Die Ergebnisse der Studie waren jedoch enttäuschend, da die Verarbeitungstiefe⁷⁶

⁷⁴ Die Standards wurden in einem ersten Schritt durch eine Gruppe von Didaktikern und Fachdidaktikern konzipiert. Die anschließende Bewertung dieser Standards erfolgte anhand einer Nominalskala mit dem Ziel einer Reduktion der Standards. In einem weiteren Schritt wurden diese Standards nochmals Fachleuten vorgelegt, um „jene herauszunehmen, die als nicht unbedingt notwendig erachtet wurden“ (OSER 2001, S. 230). Auf diese Art und Weise wurden 88 Standards konzipiert und in einem teildelphi-orientierten System überprüft (ebd., S. 242). Eine weitere Forschungseinheit gruppierte die Standards nach thematischen Einheiten. Die explizite Darstellung findet sich in OSER & OELKERS (2001, S. 230-242).

⁷⁵ Die subjektive Einschätzung der 88 Standards von den Teilnehmer/innen erfolgte anhand von drei Skalen (Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Beachtung). OSER (2001) merkt in diesem Zusammenhang an, dass „wir dabei nicht die tatsächliche Ausbildung erfassen, sondern nur das, was in der Überzeugung der Kandidaten und Kandidatinnen getan worden ist, auch wenn vom <objektiven> Standpunkt anderes oder dieses, das negativ eingeschätzt wird, doch vorhanden war“ (OSER 2001, S. 250). Die befragten Personen wurden nicht beobachtet oder von anderen Personen eingeschätzt (vgl. TERHART 2002, S. 24). Bei der ersten Befragung wurden rund 1700 Fragebögen ausgegeben, 1286 konnten davon ausgewertet werden. Die Rücklaufquote des Fragebogens betrug somit 76 Prozent. Bei der zweiten Befragung (1 Jahr nach der Ausbildung) nahmen zwei Drittel der Erstbefragten teil (vgl. OELKERS & OSER 2000, S. 10-13).

⁷⁶ Die Verarbeitungstiefe ist eine von drei subjektiven Komponenten bei der Einschätzung von Standards. Dadurch werden Standards im Wissen, Handeln, Reflektieren und das Maß der Aneig-

der Standards zu gering war, viele wurden nie oder nur theoretisch in der Ausbildung angesprochen (vgl. TERHART 2002, S. 25). In Hinblick auf das Erreichen der Standards wurde deren Anwendungswahrscheinlichkeit positiv hervorgehoben. Dies verdeutlicht, „dass sich die Studierenden sehr wohl bewusst sind, dass die Erreichung gewisser Standards von hoher beruflicher Relevanz für ihr berufliches Überleben wäre“, so OSER und OELKERS (2001, S. 21). Professionelles Können besitzen Lehrpersonen dann, wenn sie „eine Kette solcher Handlungen bewusst oder spontan initiieren oder reflexiv auch in schwierigen Situationen umsetzen können“ (OSER 2003, S. 71). Von professionellen Standards wird gesprochen, wenn Lehrkräfte in unterschiedlichen Situationen des Unterrichts ein „abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differentiell fördert, zeigen“ (ebd.). Die berufliche Eignung konstituiert sich somit nicht nur über das Wissen, sondern durch das Zusammenspiel von Können, Wissen und dem reflexiven Handeln.

MAYR (2002) und MAYR und NEUWEG (2006, S. 185) kritisieren den Ansatz von OSER (2001). Sie konnten auf Basis ihrer Untersuchungen⁷⁷ nachweisen, dass die Entwicklung von erforderlichen Kompetenzen durch die Ausbildungsstandards in der Lehrer/innenbildung überschätzt wird. Sie begründen dies mit der bestehenden Gefahr einer „Lehrbarkeitsillusion“ und der „kognitiven Verkürzung“, da nicht-rationale Elemente des Handelns darin nicht abgebildet seien. Auch REIBER (2007) diskutiert in ihren Ausführungen mögliche Konsequenzen von Ausbildungsstandards. Unter anderem könnten diese zu einer Vereinheitlichung der Lehrer/innenausbildung führen, der Bildungsprozess und die Lehrer/innenausbildung würden aufgrund „der Maßgabe effizienter Nutzen-Aufwand-Relation“ (REIBER 2007, S. 170) aus dem Bewusstsein geraten. OELKERS (2003, S. 63 zit. nach REIBER 2007, S. 169) befürwortet aber gerade diesen Aspekt, da mittels Standards „im Sinne einer absoluten Gleichsinnigkeit“

nung einer ausgebildeten Person erfasst. Darüber hinaus gibt es noch eine bedeutungsgebende Komponente („Bedeutung“) der Standards und eine Dimension, welche über die praktische Gebrauchsrelevanz („Beachtung“) Auskunft erteilt (vgl. OSER 2001, S. 228f).

⁷⁷ Darin wurde der Frage nachgegangen, ob das professionelle Handeln durch eine Orientierung an den von OSER (1997) vorgeschlagenen Standards lernbar sei (MAYR 2002; HANFSTINGL & MAYR 2007).

(vgl. ebd.) anhand von sprachlichen Konkretisierungen Vergleiche erzielt werden könnten.

TERHART (2002) legt als Ergebnis seiner Expertise⁷⁸ der Kultusministerkonferenz (KMK) ebenfalls einen Vorschlag zur Konzeption von Standards für die Lehrer/innenbildung vor. Für die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Bereiche wurden unterschiedliche Standards generiert, die sich auf Kompetenzen beziehen, welche Lehrkräfte für die Bewältigung beruflicher Ansprüche benötigen (vgl. TERHART 2002, S. 9, S. 33-36).

Gemäß den Grundannahmen des Expertenansatzes können das für den Lehrer/innenberuf professionelle Wissen und damit verbundene Fähigkeiten – im Gegensatz zu den Annahmen, die im Rahmen des Persönlichkeitsparadigmas formuliert werden – durch die Ausbildung erworben und in der Berufspraxis weiter entwickelt werden. Die Entwicklung pädagogischer Professionalität ist demzufolge als ein berufsbiografischer Entwicklungsprozess zu verstehen (vgl. TERHART 2005,

⁷⁸ In Stellungnahmen, die sich auf die Situation und Reform der Lehrer/innenbildung in Deutschland beziehen, wird darauf hingewiesen, „dass die Lehrerausbildung in ihren verschiedenen Phasen und Institutionen bislang noch nicht einer ernsthaften empirischen Evaluation und Wirkungsanalyse unterzogen worden ist“ (TERHART 2002, S. 5). Der Anlass zur Konzeption von Standards für Lehrerbildung geht auf eine Empfehlung der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz zurück. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in weiterer Folge eine Arbeitsgruppe beauftragt, Standards für die bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerausbildung zu konzipieren. In dieser Expertise wurden auf Basis der internationalen und nationalen Fachdiskussion Vorschläge ermittelt, wie und in welcher Art und Weise eine empirisch gestützte Evaluation der Lehrerbildung durchgeführt werden könnte (vgl. TERHART 2002, S. 3). Es geht darin nicht um „die konkreten Modalitäten eines Evaluationsverfahrens, sondern dem vorausliegend um die Frage nach Standards, an denen sich eine solche Evaluation zu orientieren hätte“ (TERHART 2002, S. 3). Standards für die Lehrer/innenbildung sind neue Steuerungselemente des Bildungswesens, da „sie Zielbereiche und deren Ausprägungen als wünschenswerte Ergebnisse der Aus- und Weiterbildung von Lehrern beschrieben“ (REIBER 2007, S. 165). Nach TERHART (2002, S. 8) sind sie zugleich aber auch eine Sekundärerrscheinung von Bildungsstandards für die Schüler/innen. In dieser Expertise werden nicht nur Standards für die ausgebildeten Lehrer/innen (Absolventenstandards), sondern auch Standards für die Ausbildungsinstitutionen erarbeitet. Die Absolventenstandards umfassen vier aufeinander bauende Kompetenzstufen, die Wissensbasis, die Reflexionsfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und die Urteilsfähigkeit. Diese Standards fungieren dabei als Zielvorgaben in der ersten, universitären Phase der Lehrer/innenausbildung in Deutschland (vgl. TERHART 2002, S. 30). TERHART hatte maßgeblichen Anteil an der Konzipierung von „Standards für die Lehrer/innenbildung“, die die KMK 2004 verabschiedet hat. Die Implementierung der Standards erfolgte im Ausbildungsjahr 2005/2006 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 1). Mit diesen Standards werden Anforderungen formuliert, „die Lehrer und Lehrerinnen erfüllen sollten“, so die KMK (2004, S. 3). Diese Standards sind mit dem Ziel verbunden, zur Qualität schulischer Bildung beizutragen (vgl. ebd.).

S. 275) und wird nicht auf vor der Ausbildung feststellbaren Eignungsmerkmalen festgemacht. Im Kontext des Expertenparadigmas wird nicht von gegebener bzw. nicht gegebener Eignung gesprochen, sondern von einem „kumulativen berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess“ (TERHART 2005, S. 278). Im Zuge dieses Prozesses werden Kompetenzen entwickelt, die die Erreichung von Standards ermöglichen. Nach TERHART (2005) entwickelt sich die professionelle Kompetenz im Lehrberuf über verschiedene Stadien⁷⁹ bereits während der Ausbildung und entfaltet sich vollständig innerhalb des Berufslebens (TERHART 2005, S. 275). „Das Ziel der Ausbildung kann aber nicht schon der ‚perfekte‘ vollständig kompetente und berufsfertige Lehrer sein. Die tatsächliche Herausbildung von praktischer Lehrerkompetenz geschieht erst innerhalb der [...] Berufstätigkeit selbst“, so TERHART (2005, S. 277). Die Standards nach OSER & OELKERS (2001) und TERHART (2005) leiten sich aus den künftigen Anforderungen des Berufs ab und liefern einen Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Lehrer/innenbildung. Standards sind nach TERHART (2002, S. 7) unverzichtbare Elemente für eine systematische Qualitätssicherung im Bildungswesen, ebenso stellen sie eine Evaluationsfunktion institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse dar. Für die im vorliegenden Kontext relevante Frage der Eignung für den Lehrberuf sowie möglicher Auswahlkriterien für die Lehrer/innenausbildung, bietet das Konzept der Standards eine Zielformulierung für die Qualität professionellen Lehrer/innenhandelns. Sie liefern aber keine Anhaltspunkte darüber, welche Voraussetzungen angehende Lehramtsstudierende bereits vor Studienbeginn besitzen sollten.

Die Grundlagen des Konzepts der pädagogischen Professionalität⁸⁰ nach BAUER (2000, S. 57-61) sowie die Entstehung des professionellen Habitus rücken nun im Anschluss in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das Expertenparadigma wird hier durch zusätzliche Bezugsgrößen erweitert. Die Entwicklung einer professionellen

⁷⁹ Dieser Bildungsgang ist „nicht einfach ein [...] individuelles Suchen und Streben, sondern sollte an bestimmten, öffentlich verhandelten Zielvorstellungen orientiert sein“ (TERHART 2005, S. 275).

⁸⁰ In der Literatur finden sich unterschiedliche Konzepte pädagogischer Professionalität, auf die jedoch nicht vertieft eingegangen wird. Neben dem systemtheoretischen Modell nach Stichweh, dem strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann, Hughes` machtheoretischem Erklärungsmodell, leistet der berufsbiografische Ansatz nach BAUER (2000) die Grundlage für die Theorie des professionellen Selbst (vgl. BAUER 2000, S. 57-61).

pädagogischen Handlungsstruktur ist darüber hinaus unabdingbar mit dem Aufbau eines beruflichen Selbst verbunden (vgl. BAUER 2000). Pädagogische Professionalität beschreibt BAUER (2000) wie folgt:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen einer Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (BAUER 2000, S. 32)

Lehrtätigkeit konstituiert sich gemäß dieser Annahme über das „pädagogische Handlungsrepertoire“ und über das „professionelle Selbst“. Das pädagogische Handlungsrepertoire wird in diesem Verständnis nicht als statische Größe aufgefasst, sondern es ist im Zuge des Berufslebens ständigen Veränderungen ausgesetzt. Bei diesem Prozess kommt es zur Entwicklung neuer Handlungsrepertoires, die zugleich auch zur Veränderung und Weiterentwicklung der Person führen. Diese Handlungskompetenzen stehen auch in enger Verbindung mit den so genannten Handlungsmustern, die auf verdichtete (meist unbewusste) Wissensbestände zurückzuführen sind. Getätigte Handlungen wirken geübt und routiniert (vgl. BAUER, KOPKA & BRINDT 1996, S. 117).

Das professionelle Selbst⁸¹ stellt nach BAUER et al. (1996) eine höhere professionelle Bewusstseinsstufe dar und kann durch die stetige Entwicklung der Lehrperson erweitert werden (vgl. BAUER et al. 1996, S. 14). Aspekte der Reflexivität und Individualität werden in diesem Sinne vereint und auch immer wieder modifiziert. Die Entstehung eines professionellen Selbst ist maßgeblich durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion⁸² gegeben. Das professionelle Selbst entsteht daher nicht erst

⁸¹ Das Erklärungsmodell nach BAUER (2000) soll an dieser Stelle kurz erläutert werden: Das Professionelle Selbst des Pädagogen entwickelt sich durch einen inneren Prozess. Der Handlungsträger muss zwischen seinen eigenen subjektiven Werten, Normen und Zielen einerseits und den Anforderungen des außenstehenden kritischen Beobachters andererseits einen Mittelweg finden. Das Selbst hat latente Seiten, beeinflusst daher das berufliche Handeln und kann demnach durch pädagogische Handlungssituationen (Praktika), Trainings (Schulpraktika), Supervisionen oder durch Kollegen auch verändert werden. Das professionelle Selbst kann sich daher durch Erfahrungen ändern. Aus diesem Kern (Zentrum) werden die Fähig- und Fertigkeiten, Ziele und Handlungsabsichten, Sichtweisen und Erfahrungen zu einem Ganzen subsumiert (vgl. BAUER 2000, S. 65).

⁸² Die Reflexion des subjektiven Lern- und Entwicklungsprozesses bildet einen zentralen Schwerpunkt bei der Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende an der Universität Innsbruck (ILS o.J.) und an der Universität Trier (WEYAND 2008). Näheres dazu unter 6.2.4 und 6.2.5.

in der Berufspraxis, sondern schon während eines Lehramtsstudiums (BAUER 2000, S. 65). In diesem Zusammenhang unterscheidet HELSPER (2001, S. 10) auch zwischen dem praktisch-pädagogischen Habitus und dem wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Ersterer legitimiert das verantwortungsvolle pädagogische Handeln, bildet sich während der Lehrerbildung aus und ist gekennzeichnet durch das routinierte und spontane Handeln. Der wissenschaftlich-reflexive Habitus problematisiert die pädagogische Praxis und setzt sich mit ihr kritisch auseinander. Dieser sogenannte doppelte Habitus ist laut HELSPER (2001, S. 13) die Grundlage einer professionellen Praxis, wobei zwischen den oben angeführten Ebenen ein Gleichgewicht herrschen sollte. Dies legt den Schluss nahe, dass professionelles pädagogisches Handeln in Aus- und Weiterbildung durchaus lehr- und lernbar ist. Der Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften beginnt somit bei der Ausbildung und setzt sich im Berufsalltag fort. Er ist gekennzeichnet durch eine permanente Veränderung und Entwicklung einer Person. Diese Auffassung richtet sich deshalb vehement gegen die Annahme, dass vorgefundene Persönlichkeitsstrukturen von Lehrkräften (gemäß dem Persönlichkeitsparadigma) nicht veränderbar seien und statischen Charakter besitzen. Im Professionalisierungskontext wird der Lehrer/innenpersönlichkeit eine andere Bedeutung beigemessen, denn „sie agiert im Rahmen der vorgefundenen Strukturen, die sie vorfindet, die sie jedoch nicht als gegeben hinnimmt, sondern im Sinne professioneller Verantwortung mitgestaltet und weiterentwickeln hilft“ (SCHRATZ et al. 2008, S. 129). Die Fähigkeit zur Reflexion ist nach BAUER (2000), OSER (2003) und HELSPER (2007) für erfolgreiches Lehrerhandeln unabdingbar.

Empfehlungen, bezogen auf die Auswahl von Lehramtsstudenten/innen können aus diesen soeben vorgestellten Konzepten des Expertenparadigmas und den Entwürfen pädagogischer Professionalität nicht getätigt werden. Die Standards von OSER und OELKERS (2001) und TERHART (2002) beziehen sich auf bereits ausgebildete Lehrkräfte. Auswahlkriterien von angehenden Lehramtsstudierenden spielen bei diesen Abhandlungen keinerlei Rolle (vgl. RAHM & THONHAUSER 2007, S. 6). In diesem Sinne würde eine an Standards orientierte Lehrer/innenausbildung zwar zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen (vgl. REIBER 2007, S. 169), jedoch werden die individuellen Eingangsvorausset-

zungen der Studierenden dabei nicht in den Fokus des Interesses gerückt. „Standards in der Lehrerbildung weisen auf komplexe Verhaltensdispositionen als Grundlage professionellen Lehrerhandelns voraus“, so RAHM und THONHAUSER (2007, S. 7, [Hervorh. im Original]). Es bleibt unklar, ob alle Lehramtsaspiranten/innen dafür geeignet sind, im Zuge der Ausbildung die erforderlichen Kompetenzen, welche in diesem Zusammenhang von OSER und OELKERS (2001) und TERHART (2002) formuliert werden, zu erwerben.

Im Mittelpunkt der vorangegangenen Abschnitte stand die Aufarbeitung von drei Paradigmen, die der empirischen Lehrer/innenforschung zugrunde liegen. Die Erträge der Lehrerforschungsparadigmen werden von BLÖMEKE (2004) folgendermaßen resümiert:

„Fokussiert man die Frage der Wirksamkeit von Lehrerbildung darauf, ob durch sie eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird oder ob sie nicht Resultat von Persönlichkeitseigenschaften (‘Talent’) bzw. [...], wie von der Expertiseforschung behauptet [...] von langjähriger Berufspraxis (‘Übung’) ist, muss man feststellen, dass eine solche Frage [...] nicht beantwortet werden kann.“ (BLÖMEKE 2004, S. 75)

Die angeführten Untersuchungsergebnisse im Verständnis eines breiter angelegten Persönlichkeitsparadigmas⁸³ haben deutlich gemacht, dass es sehr widersprüchliche Befunde in Hinblick auf notwendige Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden gibt. Weder die Suche nach allgemein gültigen Persönlichkeitsmerkmalen – wie im Persönlichkeitsparadigma zusammengefasst – noch die Ermittlung von einzelnen Indikatoren des Lehrer/innenverhaltens in Form von kausalen Wirkungszusammenhängen erbrachten ein allgemeingültiges Muster, das erfolgreiche Lehrer/innen identifiziert bzw. prognostiziert. Die Auseinandersetzung mit Standards für die Lehrer/innenbildung (OSER 2001; TERHART 2002) brachte keine Erkenntnisse über mögliche Auswahlkriterien für angehende Lehramtsstudierende. Die Ausführungen zur pädagogischen Professionalität (BAUER 2000; HELSPER 2007) von Lehrkräften haben gezeigt, dass laut dieser Position professionelles Lehrer/innenhandeln im Zuge der Ausbildung und in der Berufspraxis erlernt werden kann. Auswahlverfahren bzw. Auswahlkriterien für den Bereich der Lehrer/innenausbildung werden in diesem Zusammenhang nicht erwähnt.

⁸³ Siehe dazu Kapitel 4.1.1.

Die uneinheitliche Forschungslage zur Bestimmung von Eignungsmerkmalen für das Lehramtsstudium und für den Lehrberuf gewinnt durch aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen über Implementierung von hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren von Lehramtsstudierenden zunehmend an Brisanz. Das Ziel dieser hochschulspezifischen Eignungsfeststellungsverfahren liegt vorwiegend darin, geeignete Studienbewerber/innen für das Studium/bzw. für den Beruf anzusprechen und in der Folge auszuwählen. Damit in Verbindung stehen aber auch hochschulpolitische Zielsetzungen. Die Frage nach der richtigen Auslese von Studierenden wird zudem noch erschwert, da es keinen Konsens über relevante Auswahlkriterien gibt. Ob das Potenzial von hochschulischen Eignungsfeststellungsverfahren für die Auswahl geeigneter Lehramtsstudierender geltend gemacht werden kann, bleibt an dieser Stelle noch unbestimmt. Im nächsten Kapitel gilt es im Detail zu besprechen, ob und welche bestehende Auswahlverfahren zur Ermittlung der Studien- und Berufseignung im Bereich der Lehrer/innenausbildung herangezogen werden könnten und wie ein solches Vorgehen unter bildungswissenschaftlicher Perspektive zu begründen wäre.

5. Auswahlverfahren für Studierende

Die Frage nach Zugangsbeschränkungen, sowie nach der Art und Gestaltung von Auswahlverfahren gewinnt im Bereich der Lehrer/innenausbildung enorm an Bedeutung. Der Stellenwert der Eignungsabklärung im Lehrberuf wird im wissenschaftlichen Diskurs sehr kontrovers aufgenommen. Uneinigkeit besteht vor allem darin, welche Verfahren zur Eignungsüberprüfung von angehenden Lehrer/innen eingesetzt werden sollten (vgl. ETTLIN 2006, S. 12) und „inwieweit Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramt vorausgesagt werden kann“ (BLÖMEKE 2009, S. 82).

Wie an anderer Stelle schon argumentiert, gibt es hinsichtlich der Eignung für ein gewähltes Studium unterschiedliche Verfahren zur Prognose des Studienerfolges und des Berufserfolges. Nachstehend erfolgt daher ein Überblick über verschiedene Ordnungstypen von Selektionsverfahren. Ferner werden die Auswahlinstrumente dahingehend kommentiert, ob sie an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich bereits zum Einsatz kommen. Abschließend wird, auf Basis der theoretischen Einbettung, die Sinnhaftigkeit dieser Verfahren für die Prognostizierung der Studien- und Berufseignung im Bereich der Lehrer/innenausbildung diskutiert.

Die vergleichende Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Auswahlverfahren orientiert sich im Anschluss an den drei klassischen Gütekriterien⁸⁴ Objektivität, Reliabilität und Validität. Dabei werden die bei der Auswahl der Studierenden üblicherweise herangezogenen Indikatoren und Instrumente unter

⁸⁴ Ein Ergebnis ist objektiv, wenn bei Durchführung, Auswertung und Interpretation für alle Teilnehmer/innen die gleichen Gegebenheiten vorherrschen und die erzielten Ergebnisse unabhängig von jeglichen Einflüssen außerhalb der untersuchten Person sind (vgl. BORTZ & DÖRING 2003, S. 193f). Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) beschreibt den Grad der Messgenauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird. Ein reliabler Test führt zu reproduzierbaren Ergebnissen, wenn er bei identischen Bedingungen wiederholt wird (vgl. HEINE et al. 2006, S. 13; KROHNE & HOCK 2007, S. 25). Validität oder Gültigkeit ist vorhanden, wenn ein Verfahren, das misst, was es messen soll. Im Zusammenhang mit Auswahlverfahren ist vor allem die prognostische Validität von Bedeutung. Diese trifft eine Aussage darüber, inwieweit ein Auswahlverfahren in der Lage ist, eine bestimmte Entwicklung (z.B. Studienerfolg, Berufserfolg) einer Person vorherzusagen. Inkrementelle Validität beschreibt den Zuwachs der Prognosegüte durch die zusätzliche Verwendung anderer Auswahlinstrumente (vgl. HEINE et al. 2006, S. 13; SPIEL et al. 2007, S. 15). Sowohl HEINE et al. (2006, S. 13) als auch SPIEL et al. (2007, S. 15) bewerten eignungsdiagnostische Verfahren neben den klassischen Gütekriterien auch noch hinsichtlich ihrer Ökonomie (Praxistauglichkeit), Verfälschbarkeit, Fairness und Akzeptanz.

dem Bezugspunkt ihrer prognostischen Validität bezogen auf das Kriterium Studienerfolg bzw. Berufserfolg angeführt.

5.1 Schulnoten und Fachnoten

Der Gesamnotendurchschnitt des Abiturzeugnisses stellt in einschlägigen Studien den zuverlässigsten Prädiktor mit der höchsten Validität bezogen auf das Kriterium Studienerfolg⁸⁵ dar (HELL, TRAPMANN & SCHULER 2008, S. 45f). Die aktuelle Hohenheimer Metaanalyse von TRAPMANN et al. (2007) bestätigte erneut die ausgezeichnete Validität von Schulabschlussnoten⁸⁶ (vgl. HELL, TRAPMANN & SCHULER 2008, S. 45; HELL 2006, S. 2; SPIEL et al. 2007, S. 20). Die prognostische Validität von Einzelnoten oder die Kombination von (gewichteten) Einzel-fachnoten fällt im Vergleich dazu bei der Vorhersage des Studienerfolges jedoch niedriger aus. Die Einzelnoten gelten aber dennoch als weitere brauchbare Indikatoren bei eignungsdiagnostischen Verfahren (vgl. ARNOLD & HACHMEISTER 2004, S. 9; HEINE et al. 2006, S. 15; HELL, TRAPMANN, SCHULER 2008, S. 51).

Obwohl aus Abschlussdurchschnittsnoten laut HEINE et al. (2006, S. 29) und SEIBERT (2008, S. 8) keine Rückschlüsse über die spezifische Eignung eines bestimmten Fachstudiums abzuleiten sind, empfiehlt sie HELL (2006, S. 2) für die Zulassung eines Studiums, da Noten nicht nur den erreichten Leistungs- und Wissenstand, sondern auch Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Ausdruckfähigkeit, Lernbereitschaft, Leistungsmotivation) abbilden würden. Zudem können diese Kriterien mit einem geringen Aufwand von Ressourcen erhoben werden.

Auch für SPIEL et al. (2007, S. 20) stellen Schuldurchschnittsnoten geeignete Prädiktoren bei der Studierendenauswahl dar. Sie problematisieren aber ebenso wie HEINE et al. (2006, S. 14) und SEIBERT (2008, S. 7) die mangelnde Objektivität, die fehlende Vergleichbarkeit schulischer Leistungen⁸⁷ (INGENKAMP 1971)

⁸⁵ Siehe Kapitel 1.

⁸⁶ Die prognostische Validität von Schulabschlussnoten ist bei Studienfächern Mathematik und Naturwissenschaften besonders aussagekräftig, in sozialwissenschaftlichen Studienfächern fallen die Validitätskoeffizienten jedoch niedriger aus (vgl. HELL, TRAPMANN & SCHULER 2008, S. 46).

⁸⁷ Des Weiteren attestieren die Autoren diesem Auswahlkriterium – auf Grund der Heterogenität des österreichischen Bildungswesens und der qualitativen Unterschiede einzelner Schulen – mangelnde Fairness (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 20, S. 65).

und die unzureichende Aussagekraft von Noten über die tatsächliche Leistungsfähigkeit eines/einer Studierenden. In der Folge bleibt also diffus, worüber genau der Schulnotendurchschnitt Auskunft erteilt.

Ebenso liefert der österreichische WISSENSCHAFTSRAT (2007, S. 33) einen grundsätzlichen Einwand gegen die Zulassung eines Studiums basierend auf Maturanoten. Die Schüler/innen würden mit guten Gedächtnisleistungen zu guten Prüfungsnoten gelangen, jedoch sei damit noch nicht die Eignung für einen Beruf oder für ein bestimmtes Studienfach gegeben. „Nicht kognitive Aspekte des Persönlichkeitsprofils aber, die für die Berufstätigkeit entscheidend sind, werden vom Notenspiegel der Matura ebenso wenig erfasst, wie von universitären Prüfungen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2007, S. 33).

FOERSTER (2008) stellt in diesem Zusammenhang ebenfalls die Aussagekraft von schulischen Abschlussnoten in Hinblick auf die Zulassung zum Lehramtsstudium in Frage und bezieht sich dabei auf GIESEN et al. (1986 zit. nach FOERSTER 2008, S. 57), welcher nach seinen Befunden der „Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe“ geringe Korrelationen zwischen schulischen und akademischen Noten nachgewiesen hat. Auf Grund der defizitären Forschungslage konnte die gute Prognosekraft der Schuldurchschnittsnoten nicht mit dem Studienerfolg eines Lehramtsstudiums in Verbindung gebracht werden (vgl. FOERSTER 2008, S. 69). Maturanoten lassen nach SEIBERT (2008, S. 7) zwar auf die allgemeine Studieneignung und den späteren Studienerfolg schließen, jedoch geben sie keine Auskunft über die spezielle Eignung für ein Lehramtsstudium⁸⁸. Die Maturanote kann im Sinne des Autors daher nicht ausreichen um auszusagen, „ob lehramtsbezogene Kompetenzen vorliegen oder noch erworben werden müssen“ (SEIBERT 2008, S. 8). Darüber hinaus belegen einige empirische Befunde, dass Schulabschlussnoten keineswegs aussagekräftig in Hinblick auf den späteren Berufserfolg einer Lehrkraft sind (HANFSTINGL & MAYR 2007, S. 53; MÄDGEFRAU 2008,

⁸⁸ Die Studie „Mathematics Teaching Training in the 21st Century“ lässt (BLÖMEKE et al. zit. nach BLÖMEKE 2009, S. 87) jedoch erkennen, dass die Abiturnote für die Vorhersage des in der Lehrerausbildung erworbenen Fachwissens zwar von hoher Relevanz ist, dass ihre Bedeutung aber davon abhängt, welches Kriterium gewählt wird“. Die Korrelation zum „mathematikdidaktischen Wissen ist stärker als der zum mathematischen Wissen“, so BLÖMEKE (2009, S. 87). Schulnoten und Studienerfolg korrelieren in diesem Sinne fachbezogen.

S. 17; RAUIN, KOHLER & BECKER 1994, S. 35). Interessant in diesem Zusammenhang anzumerken ist, dass Auswahlverfahren in Finnland nicht auf die Selektion von Studierenden auf Basis der schulischen Abschlussnote verzichten. Diese Tatsache dürfte aufgrund des guten Abschneidens bei internationalen Schulleistungsvergleichen ein möglicher Indikator dafür sein, dass kognitive Eingangsvoraussetzungen⁸⁹ der Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf die Qualität der Lehrer/innenausbildung darstellen.

5.2 Allgemeine und spezielle Studierfähigkeitstests

Studierfähigkeitstests werden im Rahmen von Auswahlverfahren eingesetzt, um grundlegende kognitive Fähigkeiten der Studierenden zu erfassen⁹⁰. In der Literatur wird zwischen allgemeinen und speziellen Studierfähigkeitstests unterschieden. Allgemeine Studierfähigkeitstests messen die für das Studium bedeutenden kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bei dieser Form werden Aufgabenstellungen unabhängig von der gewählten Fachrichtung gestellt⁹¹. Im Gegensatz dazu gelten spezifische Studierfähigkeitstests⁹² als repräsentativ für bestimmte Studiengänge, da die Aufgabenstellungen in einen fachspezifischen Kontext eingebettet sind (vgl. FOESTER 2008, S. 59f; HEINE et al. 2006, S. 19f;

⁸⁹ Lehramtsstudien ziehen zwar vorwiegend intelligente Personen an, die kognitiv leistungsfähigsten entscheiden sich jedoch nur selten für eine Lehreraufbahn. Vor allem bei den spätentschlossenen Studierenden konnte EDER (2008 zit. aus MAYR & NEUWEG 2009, S. 101) geringe kognitive Fähigkeiten nachweisen. „Problematische Attrahierungswirkungen in Bezug auf kognitive Fähigkeiten könnten u.a. ein Effekt des vermuteten und tatsächlichen Anspruchsniveaus des Studiums sein“, so MAYR und NEUWEG (2009, S. 101). Darüber hinaus gab es kaum leistungsbedingte Studienabbrüche an den früheren Pädagogischen Akademien (vgl. ebd.). In Finnland werden jedoch nur die besten Personen für ein Lehramtsstudium ausgewählt (vgl. KOHONEN 2007). Schulnoten stellen kein Auswahlkriterium an den Pädagogischen Hochschulen dar (siehe Anhang).

⁹⁰ Im Gegensatz zu Kenntnistests (siehe 5.3) „erheben sie nicht Kenntnisse die schnell anzueignen sind und rasch veralten, sondern grundlegendere Fähigkeiten“ (vgl. TROST 1998 zit. nach SPIEL et al. 2007, S. 27).

⁹¹ Ein bekanntes Beispiel für einen allgemeinen Studierfähigkeitstest liefert der College Eignungstest „Scholastic Assessment Test (SAT)“ aus den Vereinigten Staaten, der als wichtigste Bezugsgröße bei der Feststellung von Studierfähigkeit herangezogen wird. Dieser besteht aus einem allgemeinen Teil, wobei sowohl sprachliche als auch mathematische Grundfähigkeiten geprüft werden. In weiterer Folge setzt der SAT schulfachbezogene Schwerpunkte (vgl. HEINE et al. 2006, S. 19f).

⁹² Zwischen 1980 und 1998 kam in Deutschland ein Test für medizinische Studiengänge – kurz TMS genannt – zum Einsatz. Dieser wurde jedoch aus Kostengründen wieder eingestellt (vgl. HELL, TRAPMANN & SCHULER 2008, S. 47; HEINE et al. 2006, S. 21; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 93). Das Konzept der Studieneingangsprüfung, bei dem aufgrund einer fachspezifischen Prüfung zu Beginn eines Semesters über die Zulassung entschieden wird, kommt beispielsweise an den Universitäten Wien und Innsbruck im Studienfach Medizin zum Einsatz (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 93).

HELL 2006, S. 3). Auf Grund des schulischen Berechtigungswesens in Österreich wird jedoch davon ausgegangen, dass mit dem Bestehen der Matura der Nachweis der allgemeinen Studierfähigkeit⁹³ erbracht wurde. Trotz der Studienberechtigung bleiben jedoch Zweifel am Vorhandensein der allgemeinen Studierfähigkeit bestehen, da das Bildungswesen in Österreich vor allem durch seine starke Differenzierung im Sekundärschulbereich gekennzeichnet ist. Allgemeine Studierfähigkeitstests wären in diesem Sinne ein probates Mittel, um grundlegende kognitive Basisvoraussetzungen bei den Lehramtsstudierenden in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch sicher zu stellen.

Allgemeine und spezielle Studierfähigkeitstests verfügen über eine sehr gute prognostische Güte (vgl. HELL 2006, S. 3; HELL, TRAPMANN & SCHULER 2007, S. 46; SPIEL et al. 2007, S. 28; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 93). Positiv hervorzuheben ist hierbei die hohe Standardisierung der Durchführungsbedingungen, die Objektivität bei der Auswertung und die Unverfälschbarkeit der Ergebnisse. Da diese Testungen kein erworbenes Wissen abfragen, sind sie kaum trainierbar und erlernbar. Neben Schulnoten könnten sich allgemeine und spezifische Studierfähigkeitstests somit als geeignete Prädiktoren für die Vorhersage des Studienerfolgs erweisen (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 66; HEINE et al. 2006, S. 22). Obwohl der Entwicklung-, Konstruktions-, Auswertungs- und Modifikationsaufwand hoch ist, schneiden sie bei der Bewertung im Vergleich zu anderen Auswahlverfahren (z.B. Auswahlgesprächen) ökonomisch zufriedenstellend ab (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 29, S. 66). Für den Lehrberuf sind bis dato noch keine speziellen Studierfähigkeitstests entwickelt worden (MEYER 2008, S. 67). Dies ist laut MEYER (ebd.) auf das Fehlen von allgemein gültigen Anforderungsprofilen zurückzuführen.

⁹³ An den Pädagogischen Hochschulen kommen daher keine Studierfähigkeitstests zum Einsatz (siehe Anhang).

5.3 Kenntnistests / Studieneingangsprüfung

Im Allgemeinen wird zwischen schulfachbezogenen und studienfachbezogenen Kenntnistests (Achievement Tests) unterschieden. Schulfachbezogene Kenntnistests dienen zur Erfassung von bereits erlernten fachspezifischen Inhalten schulischer Fächer. Sie gelten nach HEINE et al. (2006) als ein rückwärtsgewandtes Konzept der Eignungsfeststellung (vgl. HEINE et al. 2005, S. 17). Ein Schulleistungstest überprüft schulstoffbezogenes Wissen erneut ab. Damit in „Verbindung steht die Formulierung von Mindeststandards von Wissen, die eine Hochschule von ihren Studienanfängern voraussetzt“ (TROST & HAASE 2005, S. 24). Kenntnistests finden in vielen Ländern wie z.B. in den USA, Belgien, China, Griechenland oder Japan⁹⁴ bei der Zulassung zu einem Studium Verwendung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 95). Im Gegensatz dazu orientieren sich studienfachbezogene Kenntnistests „an einem fachspezifischen Wissensstand, der bei der Aufnahme eines Studiums nach Auffassung der Hochschule vorhanden sein muss“ (TROST & HAASE 2005, S. 25). Achievement Tests werden zu meist als standardisierte Multiple-Choice-Verfahren eingesetzt, sie eignen sich aus diesem Grund vor allem für große Teilnehmergruppen (HEINE et al. 2006, S. 17; TROST & HAASE 2005, S. 25). Von Vorteil ist die hohe Objektivität bei der Durchführung und Auswertung. Hinzu besteht der Einwand, dass Kenntnistestungen vorwiegend reproduktive Fähigkeiten⁹⁵ abbilden und analytisches und selbstständiges Denken vernachlässigen würden (WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 95). Auch die Entwicklung und Erprobung von Kenntnistests gestaltet sich aufwändig und kostenintensiv, da sie für jedes Studienjahr neu konzipiert werden müssen, so TROST & HAASE (2005, S. 25). Des Weiteren ist festzuhalten, dass die prognostische Validität zur Vorhersage des Studienerfolges im Vergleich zu Schulabschlussnoten und Studierfähigkeitstests zurück bleibt (vgl. HEINE et al. 2006, S. 17; TROST & HAASE 2005, S. 25; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 95). Die herangezogene Literatur erlaubt keine Rückschlüsse über die Vorhersage des

⁹⁴ Der so genannte „National Center for University Entrance Examinations (NCUEE)“-Test (vgl. HEINE et al. 2006, S. 17) ist ein standardisierter Schulleistungstest, der in Japan alljährlich eingesetzt wird. Sowohl öffentliche als auch private Hochschulen verwenden das Ergebnis des Tests im Auswahlverfahren (vgl. HEINE et al. 2006, S. 17).

⁹⁵ Die Trainierbarkeit der Tests wird von TROST und HAASE (2005, S. 25) als wünschenswerter Nebeneffekt betrachtet.

Studien- und Berufserfolges von angehenden Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften.

SPIEL et al. (2007, S. 23ff) führen in diesem Zusammenhang ein eigenes Genre zur Eignungsfeststellung – die so genannten Studieneingangsprüfungen⁹⁶ – an, das inhaltliche Gemeinsamkeiten zu studienfachspezifischen Kenntnistests erkennen lässt. Studieneingangsprüfungen beziehen sich „explizit auf studienfach- bzw. studienfeldspezifische Kenntnisse und Kompetenzen“ (SPIEL et al. 2007, S. 24), die für den weiteren Verlauf eines Studiums als notwendig erachtet werden. Die geprüften Inhalte werden im Vorhinein (z.B. in Vorlesungen) vermittelt und sind daher in einen „breiteren Kontext der Informations- und Wissensvermittlung“ (ebd.) eingebettet. Studieneingangstestungen dienen nach SPIEL et al. (ebd.) vorwiegend zum Aufbau einer grundlegenden Wissens- und Kompetenzbasis und stellen ein Mindestmaß an inhaltlichem Wissen für den weiteren Studienverlauf sicher. Neben reinen Wissensfragen, die primär bei Kenntnistests relevant sind, beinhalten Studieneingangsprüfungen auch fachspezifische Verständnis- und Anwendungsfragen. SPIEL et al. (2007, S. 25) erachten die Studieneingangsprüfung⁹⁷ für ein geeignetes Auswahlinstrument, das sich durch hohe Objektivität auszeichne und betonen ihren Nutzen vor allem für die universitäre Eignungsfeststellung. Ferner steht dem hohen Konstruktions- und Modifikationsaufwand, ein ökonomischer Durchführungs- und Auswertungsaufwand gegenüber. Gruppentestungen gewähr-

⁹⁶ Die Darstellung dieses Verfahrens bezieht sich aus diesem Grund ausschließlich auf SPIEL et al. (ebd.). Der Begriff Studieneingangstest wird von RINDERMANN & OUBAID (1999, S. 180ff) als Sammelbegriff für verschiedene Verfahren (Studierfähigkeitstests, studienfachspezifische Kenntnistests, Schulleistungstests, Aufsätze und Essays, Persönlichkeitstest und Fragebögen) verwendet.

⁹⁷ Studieneingangsprüfungen werden im Studienfach Psychologie an der Universität in Wien eingesetzt (vgl. SPIEL 2007, S. 93). An den Universitäten gibt es aber auch Studieneingangsphasen „die als Orientierung über die wesentlichen Studieninhalte und nicht als quantitative Zugangsbeschränkung“ (§ 66 UG) dienen. Das bereits in Kraft getretene Universitätsrechts-Änderungsgesetz (2009) legt für alle Studienrichtungen Studieneingangsphasen fest. Im Gegensatz zur bisherigen Studieneingangsphase – die vor allem als Orientierungsphase konzipiert war – muss ein Teil der Prüfungen aus dieser zweisemestrigen Studieneingangsphase bestanden werden, um Lehrveranstaltungen des zweiten Abschnittes besuchen zu können (vgl. Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009). Auch an den Pädagogischen Hochschulen gibt es für alle Studierenden eine vierwöchige Studieneingangsphase. Die Studierenden erhalten dabei einen Einblick in die einzelnen Studienbereiche. Außerdem sollen sie „durch Maßnahmen der Eignungsberatung zur Selbsteinschätzung hinsichtlich der Eignung zum weiteren Studium sowie hinsichtlich der Ausübung des Lehrberufes hingeführt werden“ (§ 9 HCV). Eine anschließende Überprüfung in Form eines Studieneingangstests findet jedoch nicht statt. Näheres dazu im 7. Kapitel. Das Konzept der Studieneingangsphase an der Universität in Innsbruck wird an einer anderen Stelle noch ausführlich dargestellt (6.2.5).

leisten darüber hinaus eine hohe Messgenauigkeit. Aussagen in Hinblick auf die prognostische Validität der Studieneingangsprüfungen können aufgrund des Fehlens von empirischen Befunden⁹⁸ nicht gemacht werden.

5.4 Eignungsinterview und Auswahlgespräche

Bei Auswahlentscheidungen in Form von Interviews geht es in erster Linie darum, persönliche Aspekte und die Motivation der Bewerber zu erfassen. Ein Interview bietet die „Gelegenheit zum Austausch bewerbungsrelevanter person-, arbeits- und organisationsbezogener Information“, so SCHULER & HÖFT (2004, S. 209). Interviews unterscheiden sich zudem im Grad ihrer Strukturiertheit⁹⁹. Laut HEINE et al. (2006, S. 25f), SCHULER und HÖFT (2004, S. 210) handelt es sich dabei um ein weit verbreitetes und allgemein akzeptiertes eignungsdiagnostisches Verfahren, das in vielen Ländern¹⁰⁰ einen festen Bestandteil bei der Auswahlpraxis einnimmt. Informationen können auch in schriftlicher Form anhand von biografischen Inventaren¹⁰¹, Bewerbungsschreiben und Essays von den Studienplatzbewerber/innen eingefordert werden.

Auswahlgespräche haben den Vorteil, dass sie neben der Funktion als Selektionsinstrument – im Gegensatz zu anderen Verfahren – Interessen, Motivationen, Persönlichkeitsaspekte und kommunikative Fähigkeiten der Bewerber/innen in den Fokus des Interesses rücken. Die Studienbewerber/innen stellen persönlichen Kontakt mit den Verantwortlichen der Ausbildungseinrichtung her. Ein weiterer Gewinn liegt auch in der Möglichkeit der Selbstselektion, die Studienbewerber/innen könnten dazu angeregt werden, sich mit den Anforderungen eines Studiums bzw. mit den späteren Berufsanforderungen auseinander zu setzen (vgl. HEINE et al. 2006, S. 27f; SPIEL et al. 2007, S. 21; WISSENSCHAFTSRAT

⁹⁸ Studieneingangsprüfungen sind ein neues Konzept der Eignungsfeststellung (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 25.).

⁹⁹ Unstrukturierte Interviews sind freie Gespräche ohne Vorgaben, teilstrukturierte Interviews bestehen aus einigen festgelegten Fragen. Strukturierte Interviews gehen nach einem festgelegten Leitfaden vor. Der Strukturierungsgrad gilt unter anderem noch als wichtiger Moderator der Validität, d.h. die Vorhersagekraft wird bei Strukturierung bedeutsam (vgl. HELL, TRAPMANN & SCHULER 2006, S. 49).

¹⁰⁰ In Japan, Korea, Großbritannien, Deutschland, Österreich und in den USA werden Interviews bei der Zulassung zu einem Studium angewandt (vgl. HEINE et al. 2006, S. 25).

¹⁰¹ Ein biografisches Inventar enthält Informationen über lebensgeschichtliche Daten (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 20).

2004, S. 99). Negativ zu beurteilen sind Auswahlgespräche hinsichtlich ihrer mangelnden Objektivität¹⁰² und Reliabilität. Es liegen nur schwache positive Zusammenhänge zwischen guten Interviewergebnissen und dem späteren Notendurchschnitt im Studium vor (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 98). Auswahlgespräche geben somit wenig Auskunft über die kognitive Leistungsfähigkeit einer Person (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 98). Problematisch bei Auswahlgesprächen sind unter anderem „faking good“ Antworten. Diese könnten zur Maximierung des eigenen Vorteils eingesetzt werden. Zudem sind Interviews mit einem enormen personalen und zeitlichen Aufwand verbunden, infolgedessen ist die Durchführung auf eine geringe Anzahl von Bewerber/innen beschränkt. Aus diesem Grund stellt dieses Verfahren zumeist eine zusätzliche Komponente nach einer getroffenen Vorauswahl der Bewerber/innen dar (vgl. HEINE et al. 2006, S. 25-27; SPIEL et al., S. 23; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 97).

Obwohl die Vorhersage des Studienerfolges im Vergleich zu Schulabschlussnoten nach HELL (2006, S. 4) weit geringer ausfällt, ist der Einsatz dieses Instruments bei einer „auf den Berufserfolg ausgerichteten Auswahl von Studierenden in Fächern denkbar, mit denen ein klar definiertes Berufsbild verbunden ist“ (HELL 2006, S. 4). Der Einsatz von Interviews¹⁰³ zur Vergabe von Studienplätzen könnte deswegen im Bereich der Lehrer/innenausbildung in Erwägung gezogen werden. Da die Aussagekraft dieses Verfahrens aber keineswegs zufriedenstellend ist, erscheint es sinnvoll, diese in Kombination mit anderen Verfahren einzusetzen. Interviews könnten in Betracht gezogen werden, um sprachliche Fähigkeiten und berufsspezifische Interessen der Bewerber/innen zu überprüfen. Auswahlgespräche müssen auf empirisch bewährte Kriterien in Hinblick auf die Eignung bezogen sein, so MAYR und NEUWEG (2009, S. 105).

¹⁰² Die Objektivität wird an der Beurteilerübereinstimmung gemessen (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 22).

¹⁰³ Aufnahmegespräche werden für die Vergabe von Studienplätzen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich eingesetzt (vgl. § 7 HZV). Näheres dazu im Anhang. Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sind auch in Finnland ein fixer Bestandteil des Auswahlverfahrens (vgl. KOHONEN 2007, S. 28).

5.5 Essays, Motivations- und Begründungsschreiben

Essays sind entweder Aufsätze zu vorgebenden Fragestellungen oder Begründungsschreiben¹⁰⁴. Diese Verfahren haben den Vorteil, dass sie persönliche Eindrücke über die Bewerber/innen liefern (vgl. HEINE et al. 2006, S. 27; HELL 2006, S. 3; WISSENSCHAFTSRAT 2006, S. 99f). Mit diesem Auswahlinstrument können persönliche Eingangsvoraussetzungen¹⁰⁵ des Bewerbers/der Bewerberin erfasst werden, die mit anderen eignungsdiagnostischen Verfahren (wie z.B. Kenntnistests) nicht möglich sind (vgl. HEINE et. al. 2006, S. 27; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 99). Motivationsschreiben können zur reflexiven Auseinandersetzung mit der gewählten Studienrichtung/mit dem gewählten Beruf anregen. Der WISSENSCHAFTSRAT (2004, S. 50) argumentiert in seinen Ausführungen, dass „Kriterien wie Einzelfachnoten, Kenntnis- und Persönlichkeits-tests, Bewerbungsschreiben und Essays, berufspraktische Kenntnisse sowie ‚Assesement Centers‘ als Auswahlverfahren für die tertiäre Ausbildung nicht ausreichend geprüft worden sind“ (ebd.). Deshalb sollten sie lediglich als Ergänzung zu anderen Methoden der Eignungsüberprüfung zum Einsatz kommen (vgl. HEINE et al., 2006, S. 27; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 100). SPIEL et al. (2007, S. 31) ziehen in diesem Kontext darüber hinaus das Problem der Selbstdarstellung in Richtung Maximierung des eigenen Vorteils in Erwägung und erachten dieses Verfahren als alleiniges Kriterium für die Zulassung eines Studiums für nicht geeignet. Um dem Problem der fraglichen Authentizität entgegen zu wirken, werden Aufsätze und Bewerbungsunterlagen daher oft in Kombination mit Interviews eingesetzt. Die darin dargestellten Informationen dienen infolgedessen als Grundlage für weitere Gespräche. Augenscheinliche Informationen können gegebenenfalls kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd.) Da die diagnostische Beurteilung dieses Verfahrens starke Zusammenhänge mit dem bereits zuvor analysierten Eignungsinterview aufweist, wird darauf nicht weiter eingegangen.

¹⁰⁴ Motivationsschreiben stellen ein Auswahlkriterium an den Pädagogischen Hochschulen in Niederösterreich und in der Steiermark dar. Näheres dazu im Anhang.

¹⁰⁵ z.B. Argumentationsfähigkeit, Ausdrucksvermögen, Sprachbeherrschung, berufliche Erfahrungen, Interessen, Neigungen, Bildungshintergrund (vgl. HEINE et. al. 2006, S. 27; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 99).

5.6 Interessens- und Persönlichkeitstests

Anhand standardisierter Persönlichkeitsfragebögen können „Selbstauskünfte über individuelles Erleben und Verhalten“ (BECKER 2009, S. 335 zit. nach HEINE et al. 2006, S. 23) ermittelt werden. Fernerhin geben sie noch Informationen über die Selbsteinschätzung einer Person. An dieser Stelle gilt es sowohl die hohe Standardisierung bei der Ausführung als auch bei der Auswertung positiv hervorzuheben. Von Nachteil sind vor allem die mangelnde Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die zweifelhafte Wiederholungszuverlässigkeit. Ebenso können keine allgemeinen Aussagen in Hinblick auf die prognostische Güte getroffen werden, da sozial erwünschte Antworten zu einer verzerrten Selbstdarstellung¹⁰⁶ beitragen könnten (vgl. HEINE et al. 2006, S. 23; SPIEL et al. 2007, S. 31). SPIEL et al. (2007, S. 65) erachten Persönlichkeitstestungen trotz der hohen Standardisierung der Durchführungsbedingungen und dem ökonomischen Einsatz für die Zulassung zu einem Universitätsstudium aufgrund ihrer Trainierbarkeit und gegebenen Verfälschungsproblematik für nicht empfehlenswert. Sie befürworten jedoch deren Einsatz bei der Beratung von Studierenden. Bestätigt wird dieser Denkansatz auch von FOERSTER (2008). Seiner Ansicht nach seien Persönlichkeitstestungen bei Beratungs- und Forschungszwecken von Studierenden von großer Bedeutung (vgl. ebd. S. 65f). Jedoch sind diese Selbsterkundungsinstrumente für die Selektion von Studierenden nicht geeignet, da Merkmale der Persönlichkeit nicht als die einzige Voraussetzung für den Erfolg einer bestimmten beruflichen Tätigkeit zu sehen sind¹⁰⁷. In der Literatur (MAYR 2001; NIESKENS & SIELAND 2001; SCHAARSCHMIDT 2007) finden sich darüber hinaus zahlreiche Beratungsmodelle¹⁰⁸, die für den Bereich der Lehrer/innenausbildung konzipiert worden sind.

¹⁰⁶ Objektive Persönlichkeitstests gelten als alternative persönlichkeitsdiagnostische Verfahren zu herkömmlichen Persönlichkeitstestungen. Diese versuchen sozial erwünschte Antworttendenzen und die Durchschaubarkeit zu verringern (KUBINGER 2003, 2005 zit. nach HEINE et al. 2006, S. 23).

¹⁰⁷ Siehe dazu die Ausführungen des Expertenparadigmas (4.3).

¹⁰⁸ Eine kurze Zusammenschau liefert der Abschnitt 6.1.

5.7 Auswahl über Assessment-Center

Das Assessment-Center (AC) ist eine komplexe Beobachtungssituation¹⁰⁹. Es steht für ein „Gruppenverfahren, bei dem mehrere Teilnehmer über eine längere Zeitstrecke in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenartigen Verfahren untersucht und dabei von mehreren Beobachtern untersucht werden“ (KROHNE & HOCK 2007, S. 445). Durch den Einsatz konkreter situativer und realitätsnaher Übungen¹¹⁰ erscheint es möglich, verschiedene Kompetenzen einer Person hinsichtlich eines klar eingegrenzten Anforderungskatalogs zu beurteilen und einzuschätzen (vgl. ebd., S. 447). Das Ziel dabei ist die Beobachtung und Bewertung bestimmter Fähigkeiten einer Person in realen Situationen. Obwohl trainierte Beobachter/innen („Mehraugenprinzip“) über die Leistungen der Bewerber/innen entscheiden, ist die Objektivität auf Grund der situativen Übungen und der unterschiedlichen Qualität der Beobachter/innen als gering einzuschätzen (vgl. ebd., S. 448). In Hinblick auf die Vorhersagekraft des Studienerfolges gibt es beim AC widersprüchliche Befunde. HEINE et al. (2006, S. 29) bezeichnen die Prognosekraft des Verfahrens als durchwegs gut, SPIEL et al. (2007, S. 36) beziehen sich in ihren Ausführungen auf THORTHON et al. (1987), die unbefriedigende Ergebnisse in diesem Zusammenhang ermitteln konnten. Die Messgenauigkeit ist bei einer erneuten Testung kaum zu wiederholen. Von Nachteil sind die mangelhaft standardisierten Bedingungen. Aufgrund des hohen personellen und finanziellen Aufwandes von AC ist ihr Einsatz als nur wenig ökonomisch anzusehen. Die individuelle Konzeption ist mit einem enormen Aufwand verbunden. Ebenso kann es im Zuge dessen zu einer verfälschten Selbstdarstellung kommen, erstrebenswerte Verhaltensweisen sind mitunter leicht zu trainieren und verfälschen das Ergebnis der Beurteilung (vgl. SPIEL et al. 2007, S. 37; WISSENSCHAFTSRAT 2004, S. 100).

¹⁰⁹ Bei dem Eignungsfeststellungsverfahren an der Pädagogischen Hochschule in Tirol kommen situative Übungen zum Einsatz.

¹¹⁰ Wie z. B. Gruppendiskussionen, Falldarstellungen, Rollenspiele, Konstruktionsübungen etc. (vgl. HEINE et al. 2006, S. 28; SPIEL et al. 2007, S. 35).

5.8 Kritische Betrachtung

Laut MÄGDEFRAU (2008, S. 17) gebe es nach derzeitigem wissenschaftlichem Forschungsstand kein empirisch zuverlässiges Testverfahren, das im Stande sei, zuverlässige prognostische Aussagen in Hinblick auf ein Lehramtsstudium (Studieneignung) und in weiterer Folge für den Lehrberuf (berufliche Eignung) zu liefern. Allerdings unterstreicht MÄGDEGRAU (ebd.) ebenso wie STRITTMATTER (2007, S. 18) den Nutzen von Auswahlverfahren bei der Aussonderung von besonders ungeeigneten Personen¹¹¹. Doch kann generalisierend behauptet werden, dass die soeben dargestellten Auswahlverfahren genau dazu in der Lage sind – Menschen mit einer Persönlichkeitsstörung festzustellen? Weder bei Studierfähigkeitstests noch bei Auswahlgesprächen (und auch bei allen weiteren Verfahren) können krankhafte Störungen diagnostiziert werden. Bei diesen Verfahren geht es vorrangig um die Prognostizierung des Studien- bzw. Berufserfolges, nicht um die Diagnostizierung krankhafter Persönlichkeitsstörungen. In weiterer Folge bestätigt MÄGDEFRAU (2008, S. 18) zwar die gute Validität von Maturanoten und Studierfähigkeitstests zur Vorhersage des Studienerfolges in den ersten Studiensemestern, anhand dessen könne aber nicht der Berufserfolg einer künftigen Lehrkraft prognostiziert werden. Ebenso wäre auch kein Auswahlverfahren fähig eine „ethisch vertretbare Fehlerquote anzugeben, mit der Geeignete abgewiesen werden“ (ebd. S. 19). Hier vergegenwärtigt sich das Problem der potentiellen Falschzuweisungen das auch bei SEIBERT (2008, S. 7) angesprochen wird. Unter anderem weist auch ETTLIN (2006, S. 12) auf die Problematik der richtigen Auslese künftiger Studierender hin. Auch das Alter der Studierenden zum Zeitpunkt des Studieneintritts kann deshalb keine hinreichende Prognose ihres späteren Berufserfolges erlauben, da sich viele noch in einer Phase der persönlichen Reifung befinden (vgl. MÄGDEFRAU 2007, S. 20). HEITZMANN und FREY (2006) argumentieren in diesem Zusammenhang treffend, dass das Zugestehen von Entwicklungsmöglichkeiten einer Person im Rahmen eines Lehramtsstudiums in Widerspruch mit der Selektionsorientierung eines Auswahlverfahrens stehe.

¹¹¹ Ihrer Ansicht nach sind dies jene Personen mit einer deutlichen Persönlichkeitsstörung (vgl. MÄGDEFRAU 2008, S. 20).

MÄGDEFRAU (2008, S. 21) befürwortet deshalb Beratungsmodelle, die auf das Ziel der Selbstselektion und der Persönlichkeitsentwicklung im Studium ausgerichtet sind, gegenüber fremdselektiven Verfahren. Diese Beratungsangebote dienen „dem Zweck der Analyse der eigenen Persönlichkeit, der kritischen Reflexion der Berufswahlmotivation, der berufsnotwendigen individuellen Ressourcen“ (MÄGDEFRAU 2008, S. 21). Eine konstruktive Beratung würde aus ihrer Sicht gegeben sein, wenn auch Berufsalternativen damit in Verbindung gebracht werden. Ein zusätzlicher Faktor bei der Hilfe von Laufbahnentscheidungen stellt das Offenhalten von Berufswahlentscheidungen¹¹² durch die Gliederung der Bachelor- und Masterstudiengänge dar, so die Autorin (vgl. ebd. S. 21f).

Im vorangegangenen Kapitel wurden – ausgehend von der bereits dargestellten Diskussion essentieller Begriffe der Berufseignungsdiagnostik – verschiedene Auswahlinstrumente für den hochschulischen Bereich aufgearbeitet und hinsichtlich ihrer diagnostischen Güte beurteilt. Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

Auswahlinstrument	Eignung für das Studium	Eignung für den Lehrberuf	Möglicher Einsatz in der Lehrer/innenausbildung
Schulnoten und Fachnoten	+/- (widersprüchliche Befunde)	-	-
Studierfähigkeitstests	+	-	Vor dem Studienbeginn zur Sicherstellung der Studierfähigkeit
Studieneingangsprüfungen	+	-	Nach einer Studieneingangsphase, ev. in Kombination mit anderen Verfahren
Auswahlgespräche	-	-	Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten, ev. in Kombination mit anderen Verfahren

(Fortsetzung auf Seite 74)

¹¹² Auch in Österreich gibt es Vorschläge für die Neugestaltung der Lehrer/innenausbildung. Der Endbericht der Expert/innengruppe „Lehrer/innenausbildung NEU.“ benennt in diesem Zusammenhang aktuelle Problempunkte und Ansatzpunkte für Reformen: z.B. Upgrading der Ausbildung von Kindergartenpädagog/innen und Sozialpädagog/innen, Aufteilung der Verantwortung der Lehrer/innenausbildung auf die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, Berufseinführungsphase „Turnus“ für Lehrkräfte (vgl. BMUKK 2009) usf.

Auswahlinstrument	Eignung für das Studium	Eignung für den Lehrberuf	Einsatz im Bereich der Lehrer/innenausbildung
Essays, Motivations- und Begründungsschreiben	-	-	In Kombination mit anderen Verfahren vor dem Studienbeginn
Interessens- und Persönlichkeitstests	-	-	Für Studienberatung einsetzbar, nicht zur Auswahl von Studierenden
Assesement Center	-	-	In Kombination mit anderen Verfahren (z.B. Studierfähigkeitstests) nach einer Studieneingangsphase

Tabelle 1: Möglicher Einsatz von Auswahlverfahren in der Lehrer/innenausbildung

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass zwar die gute Prognosekraft der Schulabschlussnote zur Vorhersage von Studienerfolg unabhängig von der konkreten Studienrichtung bestätigt worden ist, dass jedoch bei Lehramtsstudierenden auf Grund von widersprüchlichen Aussagen, die Schulabschlussnote als Auswahlkriterium fraglich ist. Studierfähigkeitstests oder Studieneingangsprüfungen könnten jedoch bei Aufnahme eines Lehramtsstudiums in Erwägung gezogen werden, um kognitive Mindestvoraussetzungen der Bewerber/innen sicher zu stellen. Sowohl Studierfähigkeitstests als auch Studieneingangsprüfungen gibt es im deutschsprachigen Raum für den Bereich der Lehrer/innenausbildung aber bislang noch nicht. Diese müssten auf Basis eines klar definierten Anforderungsprofils erst konzipiert werden. Ein Nebeneffekt dieser Verfahren könnte eine hohe Wertschätzung gegenüber der gewählten Ausbildungsrichtung fördern. Weitere Verfahren, die bereits ausführlich diskutiert wurden lieferten keine Anhaltspunkte, die hinreichende Vorhersagekraft über den Studienerfolg im Lehramtsstudium erlauben. Darüber hinaus liegen in diesem Zusammenhang kaum empirisch verwertbare und widersprüchliche Befunde vor. Motivationsschreiben, Interessens- und Persönlichkeitstests, Auswahlgespräche scheinen allenfalls dazu geeignet zu sein, Merkmale der Persönlichkeit, der Motivation aber auch sprachliche Fähigkeiten der Bewerber/innen zu erfassen. Diese Verfahren sind jedoch aufgrund ihrer Verfälschbarkeit nur in Kombination mit anderen Instrumenten (z.B. Studieneingangsprüfungen) für die Auswahl von Studierenden geeignet.

Für den Lehrberuf gibt es gegenwärtig kein bestehendes Erhebungsinstrument, das eine hinreichende Prognose über den Berufserfolg bereits zu Studienbeginn

ermöglicht. Zuverlässige Kriterien in Hinblick auf die Vorhersage beruflichen Erfolgs sind ebenfalls schwierig zu definieren¹¹³ (und in weiterer Folge zu operationalisieren und anhand von eignungsdiagnostischen Instrumenten zu messen). Für den Einsatz von Auswahlverfahren zur Vorhersage der beruflichen Eignung müssten bereits zu Studienbeginn im Bereich der Lehrer/innenausbildung zunächst relevante Kriterien ausfindig gemacht werden, denen eine gewisse prognostische Relevanz für den Lehrberuf zugeschrieben wird. Doch aus wissenschaftlicher Sicht besteht Uneinigkeit darüber, welche speziellen Merkmale vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums unabdingbar sind. Die soeben dargestellten Auswahlverfahren sind deshalb für die Prognostizierung des beruflichen Erfolges einer künftigen Lehrperson nicht oder nur bedingt geeignet.

Eine wichtige Frage, die sich bei der Implementierung von Auswahlverfahren stellt, ist die nach dem richtigen Zeitpunkt (vgl. ROTTER & REINTJES 2010, S. 46). Das betrifft im Wesentlichen die Entscheidung, ob vor Studienbeginn oder nach einer ein- bis zweisemestrigen Studieneingangsphase eine Auswahl der Bewerber/innen getroffen werden soll. Für die Konzeption eines Auswahlverfahrens bereits zu Beginn eines Lehramtsstudiums bedeutet dies, dass ausschließlich kognitive Aspekte bei Auswahlentscheidungen in Erwägung gezogen werden können. Dadurch wäre zunächst aber nur die Eignung für das Studium gewährleistet. Erschwerend in diesem Zusammenhang ist, dass sich Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung sowohl am Studienerfolg als auch am Berufserfolg zu orientieren haben. Pädagogische Kompetenzen und Handlungsfertigkeiten könnten im Zuge von Auswahlverfahren bereits zu Studienbeginn nicht überprüft werden, da davon ausgegangen werden muss, dass diese im Verlauf der Bildungsbiografie noch erlernt werden (vgl. ebd.). Sinnvoll erscheint die Überprüfung der beruflichen Eignung nach einer ein- bis zweisemestrigen Studieneingangsphase¹¹⁴. Erst nach dieser Zeitspanne könnten (etwaige) Aussagen über die berufliche Eignung getätigt werden, da die Studierenden bereits zentrale Inhalte des Studiums verinnerlicht, Unterrichtspraktika absolviert, und Grundlagen der reflexiven und forschenden Praxis erworben haben. Berufliche Eignung kann daher nicht

¹¹³ Siehe dazu die Diskussion in Kapitel 4.

¹¹⁴ Detaillierte Vorschläge zur Umsetzung von Auswahlverfahren für künftige Lehramtsstudierende siehe unter 7.2.

bereits am Beginn eines Lehramtsstudiums überprüft werden, sie bedarf – gemäß dem Expertenparadigma – einer gezielten und ständigen Weiterentwicklung.

Da bestehende fremdselektive Instrumente nur bedingt für Auswahlentscheidungen (d.h. nur zur Sicherstellung der Studieneignung) im Bereich der Lehrer/innenausbildung einsetzbar sind, verlagert sich der Schwerpunkt nun hin zu Verfahren, die explizit für den Bereich der Lehrer/innenausbildung entwickelt worden sind.

6. Modelle für die Auswahl von Lehramtsstudierenden

Der Zugang zu einem Studium kann durch verschiedenartige Auswahlinstrumente ermöglicht bzw. verwehrt werden. In der Literatur findet sich eine große Bandbreite an Verfahren, die einerseits der Fremdselektion und andererseits zur Selbstselektion dienen. Auch für den Bereich der Lehrer/innenausbildung wurden unterschiedliche Verfahren zur Eignungsfeststellung konzipiert. Im nachfolgenden Abschnitt werden einerseits Selbsterkundungsverfahren zur diagnosegeleiteten Laufbahnberatung und andererseits ausgewählte Beispiele für Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende in den Mittelpunkt des Interesses gestellt.

6.1 Selbsterkundungsinstrumente für den Lehrberuf

In den letzten Jahren ist eine beachtliche Auswahl an situationsspezifischen Eignungs- und Potenzialanalysen entstanden, die vermehrt von den Hochschulen, teilweise auch online, angeboten werden. Die Teilnehmer/innen bearbeiten „verschiedene, auf der Basis von Anforderungsanalysen nach testtheoretischen Überlegungen entwickelte Tests und Fragebogen“ (HEUKAMP & HORNKE 2008, S. 79). Durch diese berufsbezogenen Diagnosen sollen die personalen Eingangsvoraussetzungen festgestellt werden. Sie fungieren fernerhin zur Unterstützung der Reflexion der Studienwahl. Der Abgleich mit den eigenen Erwartungen und Voraussetzungen soll dazu beitragen, zu einem Urteil über die persönliche Eignung zu kommen. Indem Studieninteressierte an Selbsterkundungsverfahren teilnehmen, soll ihre Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Studienrichtung auf verschiedene Art und Weise unterstützt und dadurch die Selbstselektion gefördert werden (vgl. HEUKAMP & HORNKE 2008, S. 78f; SCHAARSCHMIDT 2008, S. 93; SIELAND 2008, S. 56).

HEUKAMP und HORNKE (2008, S. 79f) gehen davon aus, dass tertiäre Bildungseinrichtungen die Selbsterkundungsinstrumente anbieten, steuernd auf die Studienwahlentscheidung potentieller Studierender einwirken können. Für einzelne Studienrichtungen ist dieses Verfahren bereits eine verpflichtende Vorausset-

zung¹¹⁵ zur Immatrikulation. Hochschulen haben dadurch die Möglichkeit, „Inhalte und Anforderungen eines Studienfeldes zu kommunizieren, aber auch Ansprüche und Qualitätsstandards zielgruppengerecht zu vermitteln“ (HEUKAMP und HORNKE 2008, S. 79). Andererseits sollen dadurch die zukünftigen Studierenden zu einer wirklichkeitsnahen Einschätzung ihrer Kompetenzen gelangen. Gleichwohl fördert es die Selbstselektion.

MÄGDEFRAU (2008, S. 17), MAYR (2002), SCHAARSCHMIDT (2004) befürworten Beratungsmodelle für die Lehrer/innenausbildung. Fremdselektive Auswahlverfahren, die eine Auslese der Bewerber/innen vor dem Studienbeginn treffen, sind für sie nachrangig. Auch die vorangegangene Auseinandersetzung mit fremdselektiven Auswahlverfahren bestätigt dieses Denkmuster. Modelle der Laufbahnberatung und Selbsterkundungsverfahren könnten im Sinne der Autoren dazu beitragen, geeignete Personen für den Lehrberuf zu interessieren. Darüber hinaus könnten sich die Studienbewerber/innen ein konkretes Bild von den Anforderungen des Lehrberufes machen, so MAYR (2010, S. 87).

Brauchbar sind diverse Online-Verfahren aber gerade deshalb, da sie kostengünstig und großflächig einsetzbar sind (vgl. MAYR 2010). MAYR (2010) hält in diesem Zusammenhang fest, „dass Universitäten, Bundesländer oder Länder zunehmend das Durchlaufen solcher Verfahren als verbindliche Voraussetzung für die Aufnahme ins Lehrerstudium vorschreiben“ (MAYR 2010, S. 87) sollten. Der Autor (MAYR 2002, S. 413) betont, dass die frühzeitige Auseinandersetzung mit dem angestrebten Beruf von Vorteil ist. Denn durch eine Steuerung des Zugangs zur Lehrer/innenausbildung („Input Faktor“) könnte die Qualität des Berufes beeinflusst werden (vgl. MAYR 2002, S. 413). Hiermit verdeutlicht MAYR (2010) den erstrebenswerten Effekt der Selbstselektion, wobei er als Voraussetzungen hierfür nennt, dass (a) die Anonymität der Daten gewährleistet ist, (b) keine Notwendigkeit zur verzerrten Selbstdarstellung besteht und (c) die Bearbeitung von Selbsterkundungsverfahren zu jenem Zeitpunkt geschieht, an dem die Studierenden noch andere Laufbahnentscheidungen in Erwägung ziehen (vgl. MAYR 2010, S. 87).

¹¹⁵ Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich sind bereits vor dem Studienbeginn dazu verpflichtet, Selbsteinschätzungsinstrumentarien für die Bewerber/innen anzubieten (vgl. HG). Näheres dazu in Kapitel 7.1.

Ebenfalls würden Personen, die nach diesen Verfahren als „Risikofaktoren“ gelten, im besten Fall dazu angehalten werden, ihre Berufswahl nochmals zu überdenken, so MAYR (1994, S. 93). Im Gegensatz dazu formulieren RAHM und THONHAUSER (2007, S. 6), dass diese Verfahren nicht die erhofften Ergebnisse gebracht haben, um damit ausschließlich geeignete Menschen für den Lehrberuf zu rekrutieren.

Der nächste Abschnitt bietet eine kurze Übersicht einiger Self-Assessments, die eigens für den Lehrberuf entwickelt worden sind. Es gilt in weiterer Folge herauszufinden, welchen Nutzen diese in Hinblick auf Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende darstellen.

6.1.1 Diagnosegeleitete Laufbahnberatung mit dem Programm „Career Counselling for Teachers“

Das Projekt „Career Counselling for Teachers“ – kurz CCT genannt – startete 1999 und wurde von der Europäischen Kommission gefördert. Als zentrales Ergebnis der internationalen Zusammenarbeit entstand die Webseite CCT. Im Rahmen dieses Programms werden Materialien über das Internet¹¹⁶ zur Verfügung gestellt, die angehende und im Beruf stehende Lehrpersonen¹¹⁷ bei berufsbiografischen Entscheidungen unterstützen sollen. Das CCT versucht Angebote zu machen, „um die Entscheidungsfähigkeit der am Lehramt Interessierten auf eine an der Berufsrealität orientierte und durch empirische Daten abgestützte Basis zu stellen“ (NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 15). Bei dieser diagnosegeleiteten Laufbahnberatung geht es somit in erster Linie darum, auf Basis feststellbarer Personenmerkmale und berufsbezogener Interessen, Aussagen in Hinblick auf die Eignung für den Lehrberuf zu treffen (vgl. MAYR & NIESKENS 2004, S. 2). Kritisch in diesem Zusammenhang anzumerken ist, dass es keinen wissenschaftlichen Konsens über relevante Persönlichkeitsmerkmale in Hinblick auf eine erfolgreiche Berufsausübung gibt.

¹¹⁶ Verfügbar unter www.cct-austria.at; www.cct-germany.de; www.cct-switzerland.ch

¹¹⁷ Darüber hinaus richtet sich die Webseite auch an Berater/innen und Lehrerausbildner/innen, die das CCT Programm für die Qualifizierung und Beratung von Lehrpersonen nutzen möchten. Auch die darin gesammelten Informationen können für Forschungen kostenlos verwendet werden (vgl. NIESKENS & MÜLLER 2009, S. 44).

Die Auseinandersetzung mit dem CCT Modell ist insofern von Bedeutung, da die Pädagogischen Hochschulen¹¹⁸ in Österreich seit ihrer Neugründung 2007 dazu verpflichtet sind¹¹⁹, schon vor dem Beginn der Zulassungspflicht Selbsteinschätzungsinstrumentarien auf ihrer Homepage zur Verfügung zu stellen. Dies soll den Studieninteressenten/innen einen Einblick in das Berufsfeld ermöglichen (vgl. § 5 HZV). Alle Pädagogischen Hochschulen haben sich dazu entschieden, das Programm CCT für die diagnosegeleitete Laufbahnberatung einzusetzen¹²⁰.

Bei diesem webbasierten Selbsterkundungsverfahren kommen validierte Persönlichkeitsverfahren und Instrumente zur Ermittlung der beruflichen Interessen zum Einsatz. Die unterschiedlichen Selbsterkundungsverfahren¹²¹ werden für Studieninteressierte, Studierende, Berufsanfänger/innen und erfahrene Lehrkräfte auf der CCT Homepage kostenlos bereitgestellt. Es handelt sich dabei um Angebote zur Erkundung der eigenen Interessenschwerpunkte, der jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Programm dient vorwiegend zur Selbstselektion, wobei eine in der Laufbahnentscheidung stehende Person, im Fokus des Interesses steht (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 18f; NIESKENS & MÜLLER 2009, S. 44). Dadurch unterscheidet sich dieses Instrumentarium erheblich von bereits dargestellten Auswahlverfahren, welche vorwiegend auf die Fremdselektion¹²² (wie z.B. Studieneignungstests, Maturanoten) setzen.

Obwohl das internetgestützte Laufbahnberatungsprogramm von seinen Anwendern laut NIESKENS und MÜLLER (2009, S. 47) durchwegs positiv bezüglich der Nützlichkeit und Anwendung aufgenommen wurde, entstehe noch weiterer Entwicklungs- und Forschungsbedarf. Beispielhaft ziehen die Autorinnen dabei „eine inhaltliche Parallelität zwischen der Selbst-Selektion durch die Online Selbster-

¹¹⁸ Vormals Pädagogische Akademien (vgl. HACKL & GRUBER 2006, S. 1).

¹¹⁹ Die Hochschulzulassungsverordnung (HZV) schreibt darüber hinaus vor, spezielle Informationen über den Lehrberuf bereitzustellen und Informations- und Orientierungsworkshops anzubieten.

¹²⁰ Siehe Anhang.

¹²¹ Folgende Verfahren kommen darunter zum Einsatz: Lehrer-Persönlichkeits-Adjektiv-Skalen (LPA), Lehrer-Interessen-Skalen (LIS), Fachwahl-Fragebogen, Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen, Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit, Planungsaufgabe für angehende Leitungspersonen (vgl. NIESKENS & HANFSTINGL 2008, S. 16).

¹²² Dabei stehen primär die Interessen der Hochschulen im Vordergrund (vgl. NIESKENS & MÜLLER 2009, S. 42).

kundung und der Fremd-Selektion bei den Aufnahmeverfahren der Hochschulen“ (ebd. S. 47) in Erwägung. Darüber hinaus sollten auch jene Personen mit ungünstigen Eignungsvoraussetzungen angesprochen und bestenfalls zu einer anderen Berufswahl motiviert werden. Doch was ist unter ungünstigen Eingangsvoraussetzungen zu verstehen? Wie sollten diese ungünstigen Personenmerkmale valide gemessen werden? Mit dieser Festlegung gliedern die Autorinnen jegliches Entwicklungspotenzial der (potentiellen) Lehramtsstudierenden während eines Lehramtsstudiums aus. Stärken dieses umfassenden Verfahrens liegen darin, dass die Bearbeitung und Auswertung der Aufgaben über das Internet möglich ist. Darüber hinaus bietet es Entscheidungshilfen für unterschiedliche Stationen der Lehrer/innenlaufbahn. Dieses Self-Assesement beinhaltet zudem auch noch Reportagen und Informationstexte über den Lehrberuf.

6.1.2 *Beratungsmaterial „Lehrer/in werden?“*

Das Instrumentarium „Lehrer/in werden?“ (BRANDSTÄTTER & MAYR 1994) ist mit der Zielsetzung verbunden, den Studieninteressenten/innen ein wirklichkeitsnahes und zukunftsorientiertes Bild über den Lehrberuf zu vermitteln. Im Vordergrund dabei steht die Klärung der personalen Voraussetzungen, ferner sollen jene Personen für das Lehramtsstudium interessiert werden, die günstige Eingangsvoraussetzungen aufweisen (vgl. MAYR 2000, S. 244).

Das Beratungsmaterial setzt sich aus mehreren Teilen zusammen: Der Interessesfragebogen (LIS)¹²³ beinhaltet eine Auflistung von 33 Tätigkeiten aus dem Berufsalltag eines Lehrers/einer Lehrerin. Die Personen müssen anhand einer Ratingskala einschätzen, wie gerne sie jene Aktivitäten ausführen würden. Ein weiteres Instrument zur Einschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale

¹²³ Dieses Verfahren für die Laufbahnberatung basiert auf einem Fragebogen mit insgesamt 33 Items. Das Ziel dabei ist, dem Benutzer/der Benutzerin einen Eindruck über die beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen zu geben und lehrerspezifische Interessen zu erfassen. Dabei wird das Interesse von Lehramtsaspiranten/innen anhand charakteristischer Merkmale aus den verschiedenen Bereichen der Lehrer/innentätigkeiten ermittelt. Von Interesse wird in diesem Kontext ausgegangen, wenn Tätigkeiten gerne ausgeführt werden, sie als persönlich bereichernd und wertvoll empfunden werden (vgl. MAYR 1998, S. 112). Die darin dargestellte Bandbreite möglicher Lehrertätigkeiten, gliedert sich in sechs Bereiche: Unterricht gestalten, Förderung sozialer Beziehungen, Verhalten kontrollieren und beurteilen, Zusammenarbeit mit Kollegen, Eingehen auf spezielle Bedürfnisse, Fortbildung (vgl. MAYR 1998, S. 116). Die Bearbeitung erfolgt mittels Selbsteinschätzung auf einer fünfstufigen Ratingskala (vgl. MAYR 1998). Die Auswertung erfolgt vom Benutzer/von der Benutzerin selbst.

sind die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen¹²⁴“, kurz LPA genannt (vgl. BRANDSTÄTTER & MAYR 1994, S. 231). Mittels 12 bipolarer Adjektivskalen (z.B. kühl vs. warmherzig; ruhig vs. lebhaft) ist die Selbsteinschätzung von drei Persönlichkeitsfaktoren – Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle – möglich. Die dritte Komponente des Beratungsmaterials ist eine Checkliste zu den pädagogischen Vorerfahrungen, gemachte Erfahrungen im Kinder- und Jugendbereich sollen dabei reflektiert werden (vgl. BRANDSTÄTTER & MAYR 1994, S. 236-238; MAYR 2001, S. 246f).

Die Auswertung des Beratungsmaterials erfolgt durch die Benutzer selbst, zur Interpretation der individuellen Ergebnisse werden Anhaltspunkte gegeben. Obwohl einerseits niedrige Werte¹²⁵ bei den Testreihen Anhaltspunkte für Risikofaktoren für den Lehrberuf darstellen könnten, besteht andererseits jedoch das Problem der sozial erwünschten – und somit verfälschbaren – Antworttendenzen. Im Sinne von MAYR (2001, S. 250) dürften Studieninteressierte daher eher zu einem Studium ermutigt werden, als davon abgehalten zu werden. OSER (2006) erachtet diesen Persönlichkeitstest aufgrund der gegenwärtigen Forschungslage für „hinsichtlich des Einflusses von Persönlichkeitsvariablen auf die Lehrerhandlungseffizienz kaum mehr attraktiv“ (ebd., S. 36). Obwohl OSER (ebd.) treffend seine Bedenken äußert, finden sich die angesprochenen Testverfahren auf der CCT Homepage wieder. Die Frage nach der Berufseignung kann (aufgrund der bereits generierten Ergebnisse im Rahmen dieser Abhandlung) nicht auf Interessen und auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale reduziert werden.

6.1.3 Die Arbeitsmappe „Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden?“

Die Arbeitsmappe von NIESKENS und SIELAND (2001) dient als Orientierungshilfe für Maturanten/innen. Sie beinhaltet Übungen und Tests zur Selbsteinschätzung und zur Berufsorientierung. Das Material ist vor allem für Studierende entwickelt worden, die bezüglich ihrer Studien- und Berufsmotivation unentschlossen sind.

¹²⁴ Der Einsatz der LPA sollte nach BRANDSTÄTTER und MAYR (1994, S. 245) in der Phase des Berufsklärungsprozesses erfolgen, weil zu diesem Zeitpunkt noch „ein hoher Grad an Bereitschaft zur Selbstexploration und Flexibilität“ hinsichtlich der Studien- bzw. Berufswahlentscheidung vorhanden sei.

¹²⁵ Im Gegenzug könnten aber sehr hohe Ausprägungswerte auch von Nachteil sein. Eine sehr hohe Kontaktbereitschaft sei für ein Studium nach MAYR (2001, S. 248) eher hinderlich.

Die Studieninteressenten/innen werden bei diesem Material dazu angeregt, sich mit den konkreten Anforderungen von Studium und Beruf auseinanderzusetzen. Im Folgenden werden nun die einzelnen Abschnitte kurz skizziert:

Im ersten Teil der Arbeitsmappe werden Materialien zur Selbsterkundung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verfügung gestellt, die zunächst noch unabhängig von einem konkretem Studium oder Beruf sind. Die Klärung von berufsbezogenen Fähigkeiten, eigener Wünsche und Ziele in Hinblick auf die Berufswahl, sowie auch das Verfassen eines Bewerbungsschreibens und die abschließende Bearbeitung der LPA¹²⁶ bilden die nächsten Schwerpunkte (vgl. NIESKENS & SIELAND 2001, S. 4-15). Der darauffolgende Abschnitt erteilt allgemeine Auskünfte über ein Studium. Dabei rücken die Anforderungen der Hochschulen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Begriff Studierfähigkeit wird durch leicht verständliche Angaben für die Studierenden greifbarer gemacht. Abschließend können sie ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einem Studienprofil vergleichen (vgl. ebd., S. 16-20). Die konkrete Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines Lehramtsstudiums erfolgt erst im dritten Kapitel. Die Lehrer-Interessens-Skalen (LIS) nach MAYR (1998) und die Bearbeitung des Berufseignungsinventars (BeiL)¹²⁷ nach RAUIN, KOHLER und BECKER (1994) sind darin inkludiert.

Maßnahmen für die Vorbereitung zu Studium und Beruf bilden den Abschluss der Arbeitsmappe. Ausgewertet und interpretiert werden die Aufgabenstellungen durch den Benutzer/die Benutzerin selbst. Eine grundlegende Stärke der Arbeitsmappe liegt in der Herausarbeitung der speziellen Fähigkeiten und Interessen einer Person, die nicht nur auf Selbsteinschätzungen basieren. Sinnvollerweise sollten nicht alle Elemente des Materials für die Einzelarbeit in Betracht gezogen werden, sondern im Rahmen von Beratungs- und Studienveranstaltungen bearbeitet werden (vgl. MAYR 2001, S. 256). Diese Angaben würden aufgrund der „Forderung nach Konkretisierung und die Ermutigung zum Einholen von Fremdeinschätzungen“ (MAYR 2001, S. 256) fundierte Ergebnisse liefern. Eine bedachte Aus-

¹²⁶ Siehe Kapitel 6.1.2.

¹²⁷ Siehe Kapitel 6.1.4.

wahl aus der Vielfalt des angebotenen Materials dürfte wegen der vielen thematischen Überschneidungen ebenfalls sinnvoller erscheinen, als das lineare Durchstudieren der gesamten Arbeitsmappe (vgl. ebd.). Auch bei diesem Beratungsmaterial gibt es Überschneidungen zu den bereits vorher genannten Selbsteinschätzungsinstrumentarien. Die „LIS“ und auch die „LPA“ sind ein Bestandteil dessen.

6.1.4 Das „Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium“

Das Entstehen des Verfahrens ist nach den Autoren RAUIN, KOHLER und BECKER (1994, S. 34) darauf zurückzuführen, dass eine hohe Anzahl von Studienanfänger/innen ihr Lehramtsstudium nicht erfolgreich abschließt¹²⁸. Eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften würde, so die Autoren frühzeitig – aufgrund beruflicher Überlastung – aus dem Beruf ausscheiden. Die Ursachen für diese Schwundquote seien sowohl auf die mangelnde Eignung, als auch auf die falschen und idealistischen Erwartungen der Studienanfänger/innen zurückzuführen. Augenscheinlich würden junge Menschen die hohen psychischen und physischen Belastungen des Lehrberufs unterschätzen, so RAUIN, KOHLER und BECKER (1994, S. 34). Das „Beil“ möchte einen Beitrag zur Berufsfindung leisten, indem es den Studienbewerber/innen eine frühzeitige Klärungshilfe zur Verfügung stellt. Zukünftige Lehramtsstudierende sollen anhand dessen herausfinden, ob sie den potentiellen Belastungen des Berufsalltages gewachsen sind. RAUIN, KOHLER und BECKER (1994) gehen in ihren Überlegungen davon aus, dass eine „zu geringe Bereitschaft oder Fähigkeit, mit den beschriebenen beruflichen Anforderungen angemessen umzugehen vermutlich zu Frustration und Resignation und damit zu negativen Berufseinstellungen“ (RAUIN, KOHLER & BECKER 1994, S. 35), führt. Auch SCHAARSCHMIDT (2004) ist ein Vertreter dieser These¹²⁹.

Das Berufseignungsinventar setzt sich aus insgesamt 21 Testaufgaben zusammen, im Testteil A¹³⁰ des Fragebogens werden elf allgemein gehaltene Anforderungen beschrieben, die auch für andere Berufe essentiell erscheinen. Der zweite

¹²⁸ In Österreich gibt es an den Pädagogischen Hochschulen fast keine leistungsmäßigen Abbrüche (vgl. MAYR & NEUWEG 2009, S. 101).

¹²⁹ Siehe dazu 4.1.2.

¹³⁰ Allgemeine Fähigkeiten, Einstellung und Haltungen wie z. B. Ichstärke, Selbstdisziplin, emotionale Ausgeglichenheit sind dabei von Interesse (vgl. RAUIN, KOHLER & BECKER, S. 35ff).

Abschnitt setzt sich mit den besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten des Berufsalltages eines Lehrers/einer Lehrerin auseinander. Die Autoren weisen an dieser Stelle darauf hin, dass die Andeutungen negativer Seiten des Lehrberufes nicht als Abschreckung zu verstehen sind. Vielmehr handle es sich um eine sachliche Darstellung des Lehrberufs. Zur Auswertung werden die Summenwerte der Antworten gebildet, im Anschluss daran kann sich der Proband/die Probandin zu einer von drei Kategorien zuordnen. Niedrige und außerordentlich hohe Punktewerte haben zur Folge, dass der Klient/die Klientin vermutlich unrealistische Vorstellungen über das Berufsfeld verinnerlicht habe. Mittlere Testverteilungen lassen auf eine Eignung für das Studium und den Beruf schließen (vgl. RAUIN, KOHLER & BECKER 1994, S. 35f).

RAUIN, KOHLER und BECKER (1994, S. 38) sind sich der mangelnden empirischen Validität des BeiL durchwegs bewusst, Testinterpretationen wären noch verbesserungswürdig¹³¹. Das soeben dargestellte Verfahren scheint jedoch durchaus dazu geeignet zu sein, angehenden Studierenden zu einer realistischen Vorstellung über den angestrebten Beruf zu verhelfen. Studieninteressierte können sich mit den Berufsanforderungen aktiv auseinandersetzen. Darüber hinaus stehen nicht nur Persönlichkeitseigenschaften mit der Eignung für den Lehrberuf in Verbindung.

6.1.5 Selbsterkundungsbogen „Fit für den Lehrberuf?“

Der Selbsteinschätzungsbogen „Fit für den Lehrberuf“ von HERLT und SCHAARSCHMIDT (2007), soll zur eigenverantwortlichen Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums unterstützend zum Einsatz kommen. Das Verfahren richtet sich vorwiegend an Maturanten/innen, die sich im Prozess der Studienorientierung befinden. Zur Zielgruppe zählen aber auch Lehramtsstudierende. Das Instrument informiert zunächst über die persönlichen Ansprüche, die in Hinblick auf das Berufsfeld unabdingbar sind. Andererseits kommt diesem eine diagnostische Funktion zu, indem ein Abgleich zwischen den persönlichen Voraussetzungen und dem Anforderungsprofil des Lehrberufs erfolgt.

¹³¹ Auf weitere kritische Anmerkungen (z.B. Problem der Selbsteinschätzung) von den Autoren wird an dieser Stelle nicht mehr Bezug genommen.

Es wird darin auf 21 Merkmale (z.B. Verantwortungsbereitschaft) Bezug genommen, von denen angenommen wird, dass sie wesentlich für Lehrkräfte sind. Zu jedem Merkmal gibt es eine kurze Beschreibung, der informative Aspekt beinhaltet nachstehend ein Statement über die wünschenswerte Ausprägung. Anhand von drei nachgestellten Items, sind die Bearbeiter/innen aufgefordert, auf einer fünfstufigen Ratingskala ihre Einschätzung abzugeben.

Die Auswertung der Selbsteinschätzung erfolgt bei der Online-Version automatisch, bei der Papier-Bleistift-Form per Hand mittels eines dazugehörigen Auswertungsbogens. Im Ergebnis entsteht ein individuelles Profil, dem zwei unterschiedliche Normen – eine Student/innen- und eine Idealnorm¹³² – zugrunde liegen. So gewonnene Ergebnisse erlauben nun Schlussfolgerungen über die persönliche Eignung, darüber hinaus kann ein Lern- und Entwicklungsbedarf aus den verschiedenen Merkmalsbereichen abgeleitet werden. Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieses Selbsterkundungsbogens ist die Möglichkeit der Einbeziehung einer Fremdeinschätzung (SCHAARSCHMIDT 2008). Andere bereits dargestellte Verfahren (z.B. CCT, BeiL) bieten diese Option nicht an. Der Selbstbild-Fremdbild-Abgleich kann ein brauchbares Regulativ sein, um Verzerrungstendenzen zu minimieren. Selbst- und Fremdbeurteiler könnten beispielsweise in einem anschließenden gemeinsamen Gespräch die Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten aufgreifen.

Die hier dargestellten Self-Assessment Verfahren sind daraufhin konzipiert, Hilfestellungen für persönlich passende Laufbahnwahlen zu geben. Das individuelle Interesse des Klienten/der Klientin und die berufliche Eignung für den Lehrberuf stehen dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Beratungsmodelle können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Personen in ihrer Laufbahnentscheidung zu unterstützen, da sie zur Selbstreflexion und zur kritischen Auseinandersetzung der berufsnotwendigen Voraussetzungen anregen. Studieninteressenten/innen können sich bereits vor der Aufnahme eines Studiums mit berufsrelevanten Anforde-

¹³² Bei der Idealform liegen strenge Maßstäbe vor, sie beschreibt Richtlinien, die für eine gut geeignete Lehrperson zutreffend sind. Die Normskala beinhaltet Staline-Skala, Ergebnisse erlauben Rückschlüsse über durchschnittliche, über- und unterdurchschnittliche Leistungen zu den einzelnen Merkmalsbereichen (vgl. SCHAARSCHMIDT 2008, S. 94).

rungen und Tätigkeiten einer Lehrkraft auseinander setzen. Von Vorteil ist auch der kostengünstige und großflächige Einsatz dieser Selbsterkundungsinstrumente.

Das Treffen von Auswahlentscheidungen seitens der Hochschulen auf der alleinigen Grundlage von Eignungs- und Potenzialanalysen erscheint bei der Auswahl von geeigneten Personen nicht zielführend zu sein, da das Feedback der Testungen hauptsächlich auf der Grundlage von Persönlichkeitsdispositionen getätigt wird. Es gibt widersprüchliche Befunde über die notwendigen Basisvoraussetzungen der Studierenden, die im Laufe der Abhandlung¹³³ schon thematisiert worden sind. Diese Verfahren dürfen nicht den Blick auf den „Ausbildungswert“ der Lehrer/innenausbildung verschließen, da Berufsanfängern/innen ihre persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten zugestanden werden müssen. Darüber hinaus ist bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen mit einer verzerrten Selbstdarstellung in Richtung sozialer Erwünschtheit zu rechnen. Die verpflichtende Absolvierung dieser Self-Assessments (bereits zu Studienbeginn) erscheint trotz der berechtigten Einwände sinnvoll, sofern diese Verfahren nicht nur „versteckte“ Persönlichkeitseigenschaften“ (vgl. OSER 2006, S. 34) abfragen und für die Studienberatung herangezogen werden.

Im nachfolgenden Abschnitt werden Beispiele von Eignungsfeststellungsverfahren aus dem deutschsprachigen und finnischen Raum angeführt. Dabei finden sich sowohl Aspekte der Fremd- als auch der Selbstselektion wieder.

6.2 Ausgewählte Beispiele für Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende

Verfahren zur Fremd- und Selbstselektion wurden bereits ausführlich dargestellt. Bestehende „klassische“ Auswahlinstrumente und Maßnahmen der Selbstselektion gaben einen umfassenden Einblick in den Bereich der Eignungsdiagnostik. Ein zentrales Ergebnis des fünften Kapitels ist, dass bestehende hochschulische Auswahlverfahren nicht zur Prognostizierung der beruflichen Eignung im Bereich der Lehrer/innenausbildung herangezogen werden können. Die soeben dargestellten Selbsteinschätzungsinstrumentarien sind ausschließlich für die Beratung von

¹³³ Siehe dazu Kapitel 4.

Studierenden einsetzbar. Im nächsten Abschnitt werden nun ausgewählte Beispiele von Eignungsfeststellungsverfahren aus Finnland, aus Deutschland, der Schweiz und aus Österreich aufgezeigt. Diese Eignungsfeststellungsverfahren beinhalten sowohl fremdselektive als auch selbstselektive Aspekte.

6.2.1 Auswahlverfahren in Finnland

In Finnland¹³⁴ vollzieht sich die Auswahl von Studierenden nach einem strengen Numerus-Clausus-System. Die Selektion von Studierenden für das Lehramt an Primarschulen erfolgt zunächst in der ersten Phase durch eine schriftliche Eingangsprüfung, die für alle Personen landesweit zur selben Zeit stattfindet. Die nachfolgende Auswahlphase erfolgt einrichtungsspezifisch und orientiert sich an den Aufnahmeverfahren und Auswahlkriterien der jeweiligen Universität, wobei die Aufnahmequote der bildungswissenschaftlichen Institute jährlich neu festgelegt wird. In der zweiten Phase werden die Abschlusszeugnisse der Sekundarstufe II, Arbeitserfahrungen im pädagogischen Bereich und freiwillige erziehungswissenschaftliche absolvierte Grundkurse als Entscheidungsgrundlage für den weiteren Selektionsprozess berücksichtigt¹³⁵ (vgl. KOHONEN 2007, S. 27, S. 30f; MC KINSEY 2007, S. 18; NIEMI 2002, S. 56). Rund ein Drittel der Bewerber/innen werden im Anschluss daran zu Einzelinterviews und Gruppendiskussionen¹³⁶ eingeladen. Auf Basis dessen fällt die Universität schließlich die Auswahlentscheidung, wobei nur etwa 15% der Bewerber/innen zu einem Lehramtsstudium zugelassen werden. „Der Zweck des Verfahrens ist, jedem Bewerber die gleiche Chance zu bieten, in den Selektionsprozess einzusteigen und seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, und gleichzeitig die besten Kandidaten für eine höhere Bildung auszuwählen“, so KOHONEN (2007, S. 27). Auswahlverfahren sind auch konstitu-

¹³⁴ WALDOW (2010, S. 497-508) setzt sich in dem Artikel „Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘“ kritisch mit dem idealisierten finnischen Schulsystem auseinander und zieht Parallelen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte in Deutschland.

¹³⁵ Aus Gerechtigkeitsgründen wurde das Auswahlverfahren 2007 modifiziert. Traditionell bestand es aus einer zentralisierten Vorselektion der Bewerber/innen, wobei die Noten des Reifeprüfungszeugnisses, einschlägige berufliche Erfahrungen im pädagogischen Bereich und erworbene erziehungswissenschaftliche Kenntnisse entscheidend für die schriftliche theoretische Prüfung waren. Ältere Bewerber/innen hatten somit einen Vorteil gegenüber anderen Personen, die erst die Sekundärausbildung abgeschlossen hatten, darüber hinaus wurden jene mit besonders guten Schulnoten bei dem Auswahlverfahren bevorzugt behandelt (vgl. KOHONEN 2007, S. 30).

¹³⁶ Drei Lehrerbildner/innen bewerten anhand eines Kriterienkataloges die Fähigkeiten der sozialen Interaktion und die Qualität der Beiträge aller Teilnehmer/innen (vgl. KOHONEN 2007, S. 29).

tive Elemente im Berufswahlentscheidungsprozess, der Lehrberuf sollte im Sinne von KOHONEN (2007, S. 28) die erste Wahl sein und mit hoher Priorität verfolgt werden. „Die Entscheidung sollte aus Überzeugung der Bedeutsamkeit der Arbeit der Lehrer/innen und der Bereitschaft der Kandidat/inn/en gründen, sich den ethischen Zielen des Berufes zu verpflichten“ (ebd. S. 28). Mechanismen zur Selektion leisten darüber hinaus noch einen wesentlichen Beitrag für die Förderung der professionellen Entwicklung der Studierenden, Zielsetzungen der Lehrer/innenausbildung können „*unter den Begriffen Lehrer/innen als reflektierte Praktiker/innen und Lehrer/innen als Professionelle, die ihre Arbeit beforschen*“ (KOHONEN 2007, S. 28 [Hervorh. Im Original]), beschrieben werden. Ein derartiges Auswahlverfahren ist in Österreich aufgrund der strukturellen Gegebenheiten (kein Numerus clausus, keine vereinheitlichte Lehrer/innenausbildung¹³⁷) nicht umsetzbar.

6.2.2 *Eight Proofs*

Instrumente zur Feststellung von Berufseignung von Lehramtsstudent/innen müssen nach OSER (2006, S. 37f) „einfachste Standards und einfachste professionsbezogene Performanzen abrufen“ können. Die Schwierigkeit der Evaluation von Ausleseverfahren bliebe jedoch bestehen, da es keinen einheitlichen Konsens über die notwendigen Eingangsvoraussetzungen zukünftiger Studierender gibt. Diese Argumentationslinie ist auf Basis der der Arbeit zugrunde liegenden Literatur nur zuzustimmen. Gewisse Rahmenbedingungen sind für OSER (2006, S. 34f) bei Ausleseverfahren in der Lehrer/innenbildung¹³⁸ unabdingbar: Die Pädagogischen Hochschulen¹³⁹ sollten auch die Ablehnung von Personen in Erwägung ziehen. Eine weitere Zugangsvoraussetzung könnte die Selektion der Studierenden nach einem Semester bzw. nach einem Jahr darstellen¹⁴⁰. Die Primärmotivation für den Beruf und auch das berufliche Wissen gelten als weitere zusätzliche Be-

¹³⁷ Siehe dazu Argumentation 3.2.

¹³⁸ OSER (2006, S. 34ff) bezieht sich in seinen Ausführungen dabei immer auf die Lehrer/innenausbildung in der Schweiz.

¹³⁹ In der schweizerischen Lehrer/innenausbildung würde seiner Ansicht nach die Anzahl der Studierenden gegenüber der Qualität der Lehramtsaspiranten Vorrang haben (vgl. ebd.).

¹⁴⁰ An den Pädagogischen Hochschulen ist beispielsweise sowohl die Implementierung einer vierwöchigen Studieneingangsphase als auch die Einrichtung von Anfangstutorien gesetzlich festgelegt (vgl. § 51 HG).

dingungen für den Eintritt in den Lehrberuf. OSER (2006, S. 35) distanziert sich an dieser Stelle auch von der Multidirektionalität des Studiums, das Lehramtsstudium dürfe kein Reststudium für Studienabbrecher/innen werden. Darüber hinaus müssten Auswahlverfahren für die Lehrer/innenbildung landesweit standardisiert sein, der Wechsel bei einer etwaigen Ablehnung wäre demnach nicht mehr möglich.

In diesem Zusammenhang schlägt der Autor das „Eight Proofs“ Modell vor, in seinem Sinne müsse Eignungsabklärung situationsspezifisch erfolgen. Darin sind acht „Variablen kompetenzorientierter und operationalisierter Fähigkeiten“ (ebd., S. 37) inkludiert, die mit den beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft in Verbindung stehen. Sein vorgeschlagenes Instrument zur Erhebung von Grundkompetenzen für den Lehrberuf beinhaltet Fallbeispiele, welche die folgenden unterschiedlichen Schwerpunkte beruflicher Tätigkeit abdecken: (1) Lösung von konfliktreichen Ethos Situationen¹⁴¹ im Klassenverband, (2) Lernunterstützung und Hilfestellung im Unterricht, (3) fachdidaktische Kompetenz, (4) psychologische Kompetenz, (5) Rechtfertigung des Berufsbildes, (6) berufliche Motivation, (7) Vortragstechnik und (8) Vermittlung von Lebenssinn an die schwächeren Schüler/innen. Konkrete Handlungen und ihre wissenschaftliche Rechtfertigung sind demgemäß essentielle Voraussetzungen eines Ausleseverfahrens für ein Berufstudium, so OSER (2006, S. 37). Eine Stärke dieses Modelles liegt vor allem darin, dass berufliche Eignung (durch bestimmte Fähigkeiten einer Person) operationalisiert wird. Darüber hinaus erscheint die Überprüfung der beruflichen Eignung nach einer Studieneingangsphase zielführender zu sein, als am Beginn eines Lehramtsstudiums, da zu diesem Zeitpunkt (gemäß dem Expertenparadigma) noch keine validen Aussagen über die Eignung für den Lehrberuf getroffen werden können.

6.2.3 Verfahren zur Abklärung der Berufseignung an der PHZ Luzern

Dem Verfahren zur Abklärung der Berufseignung an der Pädagogischen Hochschule in der Zentralschweiz (PHZ)¹⁴² liegen nicht Persönlichkeitsanalysen oder

¹⁴¹ z.B. Ein Schüler/eine Schülerin wird von anderen ausgelacht (vgl. ebd.)

¹⁴² In der Schweiz kommt der Eignungsabklärung neben festgelegten interkantonalen Minimalanforderungen besondere Bedeutung zu. Obwohl die Auswahl von Studierenden auf unterschiedliche Weise an den Hochschulen erfolgt, erscheint ein Konsens darin zu bestehen, dass es dabei weni-

Persönlichkeitsbeurteilungen zu Grunde. Die Ausgangslage hierfür liefern Standards und Handlungskompetenzen¹⁴³, da auf valide Einschätzungsinstrumente laut FUCHS et al. (2008, S. 28) nicht zurückgegriffen werden konnte. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, mangelnde Berufseignung¹⁴⁴ würde sich vor allem im Praxisfeld der Unterrichtstätigkeit zeigen und von Praxislehrpersonen und von Mentoren der Pädagogischen Hochschule wahrgenommen und eingeschätzt werden. Durch die an Standards ausgerichtete Ausbildung konnten Einschätzungsinstrumente und Indikatorenlisten für die Auszubildenden erstellt werden, wobei vorrangig nicht die Selektion im Vordergrund steht. Das Schwergewicht verlagert sich vielmehr auf die Potenzialentwicklung und die fördernde Begleitung der Studierenden während des ersten Studienjahres (vgl. FUCHS et al. 2008, S. 28f). Die Erfassung der Studierfähigkeit erfolgt über das Bestehen bzw. Nichtbestehen der verschiedenen fachlichen Module. Das Abklärungsverfahren ist bestanden, wenn die berufliche Eignung und Studierfähigkeit als vorhanden beurteilt werden. Obwohl die Validität des Verfahrens nach FUCHS et al. (2008, S. 38) nicht hinreichend geklärt ist, erscheint es für die Hochschule dennoch zielführend, um geeignete Personen für das Studium zu rekrutieren. Verbessert werden könne die Validität des Instruments durch die Miteinbeziehung von Beobachtungen einer größeren Anzahl von Dozierenden, so FUCHS et al. (2008, S. 38). Ebenso gewährleistet müsse die einheitliche Interpretation von den Kriterien der Kompetenzen seitens der verantwortlichen Beurteiler/innen sein, wodurch erst ein faires Procedere möglich wäre. Dieses sehr gelungene Verfahren zur Überprüfung der Berufseignung zeichnet sich vor allem durch die enge Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden der Bildungseinrichtung aus. Bestehende Einschätzungsinstrumente basieren auf einer an Standards ausgerichteten Leh-

ger um eine Auswahl geeigneter Personen vor dem Beginn des Studiums geht, sondern primär um eine Identifikation von nicht geeigneten Studierenden im ersten Studienjahr (vgl. CRIBLEZ & LEHMANN 2007, S. 36f).

¹⁴³ Die komplette Ausbildung wurde auf die Standards und Handlungskompetenzen von OSER (2001) ausgerichtet (vgl. FUCHS et. al. 2001, S. 26).

¹⁴⁴Das Konzept orientiert sich vorwiegend an den Vorschlägen nach STRITTMATTER (2007, S. 17f), in diesem Sinne „[...] wäre schon viel gewonnen, wenn wenigstens die erkennbaren pathologischen Fälle von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ferngehalten bzw. vor der definitiven Anstellung mit Verantwortung für Schulklassen entfernt werden könnten. Hier geht es vor allem um stark neurotische Persönlichkeiten, chronische Beziehungsstörungen und sehr schwache Belastbarkeiten [...]. Ebenso Konsens besteht heute im Anspruch, dass der Lehrberuf eine hohe Intelligenz, epistemische Neugier, eine Forschungshaltung im weitesten Sinne und Lesefreude (auch für Fachliteratur) verlangt“ (ebd.).

rer/innenbildung, berufliche Eignung wird „greifbarer“ gemacht und an konkreten Handlungssituationen des Unterrichts erprobt.

6.2.4 Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung

WEYAND (2008, S. 68f) beschreibt in ihrem „ABC-Lehramt“ Konzept der Universität Trier¹⁴⁵ einen ressourcenorientierten und fördernden Ansatz bei der Feststellung von Berufseignung. Das Ziel ist hierbei eine freiwillige Selbstklärung von Kompetenzen und der Motivation. Damit in Verbindung steht „die Bewusstmachung des komplexen Anforderungsprofiles, die Klärung eigener Stärken und Schwächen [...] sowie die Reflexion der Berufswahlmotivation“ (WEYAND 2007, S. 62). Die berufliche Fachkompetenz der teilnehmenden Studierenden wird bei diesem Verfahren nicht überprüft, bewertet wird diese in Zwischen- und Endprüfungen. Die Erhebung der Methodenkompetenz ist Gegenstand in den Schulpraktika. Die Struktur des Instruments besteht aus mehreren unterschiedlichen Komponenten, bei den ersten wöchentlich stattfindenden Sitzungen setzen sich die Studierenden zunächst theoriegeleitet mit dem Anforderungsprofil des Berufes auseinander. Unterstützend zur Sensibilisierung und Reflexion der Berufseignung wurde in diesem Zusammenhang ein Fragebogen für die Teilnehmer/innen entwickelt (vgl. WEYAND 2008, S. 70). Neben der spezifischen Abklärung der berufsspezifischen, personalen und sozialen Kompetenzen kommt beim Trierer Assessment Seminar auch das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – kurz BIP genannt – zum Einsatz. Im Gegensatz zu anderen Instrumenten zur Abklärung der persönlichen Eignung für den Lehrberuf, handelt es sich hierbei um eine individuelle Potenzialanalyse, die unabhängig von einem bestimmten Berufsziel ist. Dessen Ergebnisse werden auch in Einzelberatungsgesprächen thematisiert (vgl. WEYAND 2007, S. 62f; WEYAND 2008, S. 76f). In Kleingruppen erfolgen anschließend simulierende Übungen und Beobachtungsaufgaben aus dem Berufsalltag, die Studierenden erhalten dabei Feedback in mündlicher und schriftlicher Form. In einem abschließenden Treffen tauschen sich die Teilnehmer/innen in Kleingruppen über ihre persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse aus. Lerntagebücher ermöglichen, den subjektiven Lern-,

¹⁴⁵ Zulassungsbeschränkungen gibt es an dieser Universität nur in stark nachgefragten Fächern, das Zulassungskriterium bildet die Abiturnote (vgl. WEYAND 2008, S. 69).

Reflexions- und Erlebnisprozess zu dokumentieren. WEYAND (2008, S. 75) betont in ihren Ausführungen zwar eine hohe Zufriedenheit der einzelnen Interventionen des Assessment Seminars aus studentischer Sicht, jedoch müsse das Angebot aufgrund des hohen Aufwandes ökonomischer gebündelt und effizienter gestaltet werden. Zusammenfassend bildet es aber einen „mehrdimensionalen, konsekutiven, methodischen Ansatz zur Unterstützung der Reflexion von Eignung und Neigung für das Lehramtsstudium und damit für den Lehrberuf“ (WEYAND 2008, S. 77). Das vorgestellte Konzept von WEYAND (2008) zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Feststellung der beruflichen Eignung nicht zu Studienbeginn erfolgt, sondern innerhalb einer ein- bis zweisemestrigen Studieneingangsphase. Die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld, die Überprüfung der Studieneignung durch Abschlussprüfungen und die reflexive Beschäftigung mit der Berufswahl (wie z.B. durch Gruppendiskussionen, Lerntagebücher) zählen zu den Vorteilen dieses Verfahrens. Damit in Verbindung steht aber auch ein enormer personaler und ökonomischer Aufwand.

6.2.5 Studieneingangsphase an der Universität Innsbruck

Am Institut für Lehrer/innen/bildung an der Universität Innsbruck ist der Einstieg in das Lehramtsstudium als Lern- und als Selektionsphase konzipiert. Dieses Modell besteht aus einer „Orientierungseinheit“ und einem „Eingangspraktikum“ im ersten Semester. Das zweite Semester setzt mit einer „Reflexionsphase“ fort. In der ersten Phase setzen sich die Studierenden mit dem Anforderungsprofil des Berufsfeldes auseinander, lernen Grundlagen über reflexive und forschende Praxis und erwerben Kenntnisse über die Unterrichtplanung. Die Studierenden erhalten durch Hospitationen und Lehrübungen einen Einblick in das Berufsleben. Erfahrungen aus der Schulpraxis werden bereits im ersten Semester gesammelt. Die Erstellung eines Portfolios bildet den zentralen Schwerpunkt in der Studieneingangsphase, es „dokumentiert die Arbeit, den Lernzuwachs und die Entwicklung des Studierenden“ (ILS o.J., S. 9) und enthält eine Gesamtreflexion und „eine begründete Stellungnahme zur persönlichen Eignung“ (ebd.). Den Abschluss der Studieneingangsphase bildet die Eignungsüberprüfung. Neben der selbstkritischen Überprüfung in Hinblick auf die berufliche Eignung erhalten die Studierende in einem persönlichen Beratungsgespräch mit dem/r Lehrveranstaltungsleiter/in Rückmeldung zur Eignung für den Lehrberuf. Zusätzlich erhält und gibt jede/r Studierende eine

Einschätzung über den Entwicklungsprozess innerhalb der ersten beiden Semester im Lehramtsstudium.

Bei den soeben dargestellten Konzepten aus dem deutschsprachigen Raum handelt es sich nicht um eine strenge Selektion der Lehramtsstudierenden bereits zu Studienbeginn. Ein kleinster gemeinsamer Nenner bei den beschriebenen Verfahren besteht darin, dass Erkenntnisgewinne über die „Eignung für den Lehrberuf“ erst im Rahmen eines Lehramtsstudiums getätigt werden. Die Studieneignung wird durch Abschlussprüfungen im Rahmen des Studiums ermittelt (FUCHS et al. 2008; WEYAND 2008). Lerntagebücher (ILS o.J.) und Portfolios (WEYAND 2008) sind wertvolle Instrumente, die den subjektiven Lern-, Reflexions- und Entwicklungsprozess dokumentieren. Die Fähigkeit zur Reflexion ist gemäß dem Expertenparadigma¹⁴⁶ untrennbar mit der Lehrer/innenpersönlichkeit verbunden. Besonders gelungen bei diesen Konzepten (FUCHS et al. 2008; ILS o.J.; WEYAND 2008) ist nicht nur die selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld, sondern auch die Rückmeldung von Studierenden bzw. von Lehrenden zum persönlichen Entwicklungsprozess.

Nachdem bereits verschiedene fremd- und selbstselektive Auswahlinstrumente ausführlich dargestellt und analysiert worden sind verlagert sich der Fokus im nächsten Kapitel auf die Auswahl von Lehramtsstudierenden an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Diese Eignungsfeststellungsverfahren werden im Anschluss auf Basis der erarbeiteten Erkenntnisse des Theorieteils auf ihre Aussagekraft hin kritisch überprüft.

¹⁴⁶ Detaillierte Ausführungen finden sich unter 4.3.

7. Lehrer/innenausbildung in Österreich

In diesem Kapitel werden die rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen von Eignungsfeststellungsverfahren angeführt. Danach erfolgt eine kritische Analyse der Auswahlprocedere an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

An einer österreichischen Pädagogischen Hochschule¹⁴⁷ werden Studiengänge zum Lehramt an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Lehrämter für Polytechnische Schulen geführt. Darüber hinaus werden Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Hochschullehrgänge zum Erwerb von Zusatzqualifikationen angeboten (vgl. §§ 8, 39 HG). Die Pädagogische Hochschule hat die Aufgabe, „wissenschaftlich fundierte berufsbezogene Bildungsangebote in den Bereichen der Aus-, Fort-, und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern, insbesondere in den Lehrberufen, zu erstellen, anzubieten und durchzuführen. Den Anforderungen des Lehrberufes ist durch Angebote der humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Ausbildung (Praxisschulen) Rechnung zu tragen“ (§ 8 HG). Die Studiengänge umfassen einen zweisemestrigen und einen viersemestrigen Studienabschnitt und erhalten nach Bologna Richtlinien 180 ECTS¹⁴⁸ Punkte. Abgeschlossen wird mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ („BEd“) (vgl. § 38 HG). Zusatzqualifikationen im Ausmaß von 60 bis 90 ECTS Credits können in Rahmen von Hochschullehrgängen erworben werden (vgl. ebd.).

¹⁴⁷ Öffentliche Standorte für die Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen sind vertreten in: Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg, Wien, Wien (Agrar- und Umweltpädagogik) (vgl. §1 HG). Private Pädagogische Hochschulen sind in: Burgenland, Graz-Steckau, Innsbruck, Linz, Wien (vgl. BMUKK 2010).

¹⁴⁸ Hilfreich bei der Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen ist das European Credit Transfer System, kurz ECTS genannt, welches die Grundlage für die Einführung eines europaweit kompatiblen Systems zur Leistungsbeurteilung darstellt. Das European Credit Transfer und Accumulation System wurde 1997 erstmals an den Pädagogischen Akademien eingeführt und beruht auf einem europaweiten Konsens, Studienleistungen auf internationaler Ebene vergleichbar zu machen. Garantiert wird damit eine über die Grenzen hinausgehende Kompatibilität der Studienabschlüsse, die Vergleichbarkeit wird mittels detaillierter Beschreibungen und Dokumentation der Lehrveranstaltungen hergestellt (vgl. TEINER 2006, S. 431; KREYKENBOHM 2004, S. 43f).

7.1 Zulassungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen

Studienbewerber/innen müssen sich vor der Zulassung zu einem Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen einem „Eignungstest“ unterziehen. Das Aufnahmeverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist durch das Hochschulgesetz gesetzlich geregelt. Verbindlich für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums „ist die allgemeine Universitätsreife sowie die Eignung zum Studium“ (§ 51 Abs. 1 HG). Detaillierte Richtlinien über die Verfahren zur Feststellung der Eignung für ein Lehramtsstudium beinhaltet die Hochschulzulassungsverordnung (HZV). Sie bildet die Basis für die Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Die allgemeine Eignung für ein Bachelorstudium umfasst einerseits die „grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Lehrberufs“ (§ 3 Abs. 1 HZV) und andererseits die für die Ausübung des Lehrberufes damit in Verbindung stehende (a) Kenntnis der deutschen Sprache, (b) erforderliche Sprech- und Stimmleistung und (c) die für jeden Studienlehrgang im Curriculum festgelegte spezielle fachliche Eignung. Als weitere Aufnahmekriterien für Volks- Haupt¹⁴⁹- und Sonderschullehramtsstudiengänge zählen die rhythmisch-musikalische Eignung, sowie auch (b) die körperlich-motorische Eignung. Detaillierte Aufnahmekriterien für die einzelnen Lehramtsstudiengänge sind in den Verordnungen der Studienkommission festgehalten. Im Rahmen von „Orientierungsworkshops“ werden die Eingangsvoraussetzungen der Bewerber/innen überprüft. Die Feststellung über die Eignung zum Lehramtsstudium erfolgt im Rahmen eines individuellen Eignungs- und Beratungsgesprächs (vgl. § 9 HZV). Es ist gesetzlich nicht festgelegt, dass die Ergebnisse aus den Orientierungsworkshops bei der Auswahlentscheidung mit einbezogen werden sollten. Das Ziel dieser individuellen Beratungs- und Eignungsgespräche liegt darin, die allgemeine und fachliche Eignung für das Volks-, Sonderschul- und Hauptschullehramtsstudium festzustellen (vgl. § 9 HZV). Bei Bedarf gibt es aber auch spezielle Eignungsfeststellungen (vgl. § 9 HZV). Diese kommen dann zum Einsatz, wenn „nicht mit Sicherheit festgestellt werden kann, ob eine Aufnahmebe-

¹⁴⁹ Die fachliche Eignung für das Lehramt an Hauptschulen wird nur in „Englisch“, „Musikerziehung“ sowie in „Bewegung und Sport“ überprüft (vgl. ALLABAUER 2009, S. 179; Verordnung der Studienkommission der PH NÖ 2008, S. 10f). Für die anderen Fachrichtungen gibt es keine fachspezifischen Eignungstests (siehe Anhang). ALLABAUER (2009, S. 204) kritisiert diese Vorgehensweise, er befürwortet Eignungsfeststellungsverfahren im Sekundarschulbereich für alle Fächer.

werberin oder ein Aufnahmebewerber die Eignung zum Bachelorstudium aufweist“ (§ 10 Abs. 1 HZV). Die Ablehnung von Studienbewerber/innen muss darüber hinaus begründet erfolgen (vgl. § 4 Abs. 4 HZV).

Das Verfahren der Eignungsfeststellung basiert jedoch nicht nur auf fremdselektiven Überprüfungen sondern beinhaltet auch Self-Assessments¹⁵⁰. Diese Selbsterkundungsverfahren sind auf der jeweiligen Homepage der Hochschulen abrufbar. Deren Anwendung muss gemäß den Ausführungen der HZV (§ 7) so konzipiert sein, dass aussagekräftige Ergebnisse in Hinblick auf die Eignung getroffen werden können. Alle Pädagogischen Hochschulen bieten das diagnosegeleitete Laufbahnprogramm CCT an. Auch Informationsveranstaltungen sollen vor dem Studienbeginn über die berufsspezifischen Anforderungen informieren (vgl. HZV § 8). Darüber hinaus sind die Pädagogischen Hochschulen schon vor dem Beginn Zulassungspflicht verpflichtet, detaillierte Informationen über die Homepage bereitzustellen, „die über die speziellen Anforderungen der an der betreffenden Hochschule angebotenen Bachelorstudien sowie der entsprechenden Lehrberufe Auskunft geben“ (§ 6 HZV). Primär sollen die Studierenden dabei über die besonderen physischen und psychischen Anforderungen des Berufsfeldes und über die aktuelle und künftige Beschäftigungssituation in Kenntnis gesetzt werden. In einer verpflichtenden vierwöchigen Studieneingangsphase (STEP) erhalten die Studierenden einen Einblick in die einzelnen Studienfachbereiche (vgl. § 9 HCV). In dieser Phase finden erste Begegnungen mit der Schulpraxis in allen Schultypen statt, wobei die Studierenden die ersten Arbeitsaufträge erhalten. Die Reflexion der Praxiserfahrungen bildet den zentralen Schwerpunkt in den ersten Wochen des Studiums (vgl. ALLABAUER 2009, S. 199). Nach dieser Studieneingangsphase finden keine weiteren Eignungsüberprüfungen statt.

¹⁵⁰ Siehe dazu 6.1.1.

Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich		
Fremdselektives Verfahren		Selbstselektion
Überprüfung der allgemeinen Eignung für die Ausübung des Lehrberufes: -) Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift -) Überprüfung der Sprech- und Stimmleistung (für alle Lehramtsstudiengänge ¹⁵¹)	Überprüfung der fachlichen Eignung für die Ausübung des Lehrberufes (Orientierungsworkshops): -) Rhythmisch-musikalische Eignung -) Körperlich-motorische Eignung (für Volks- und Sonderschullehr- amtsstudiengänge + Lehrbefähigung „Musikerziehung“ oder „Be- wegung und Sport“ für Haupt- schulstudienlehrgänge)	Spezielle Informationen über das Berufsfeld (Internet) Selbsterkundung (Internet) Informationsveranstaltung (an den PH)
Individuelles Eignungs- und Beratungsgespräch Spezielle Eignungsfeststellungsverfahren (im Einzelfall)		
Zulassung zum Studium Nicht Zulassung zum Studium (Außerordentliche Zulassung ¹⁵²)		
Studieneingangsphase (4 Wochen)		

Tabelle 2: Modell der Eignungsfeststellung im Überblick

Die Umsetzung der rechtlichen Rahmenbedingungen der HZV obliegt den Pädagogischen Hochschulen. Das ist auch der Grund dafür, dass es österreichweit kein einheitliches Procedere bei der Aufnahme von Lehramtsstudierenden gibt. Im Anhang¹⁵³ der Arbeit finden sich die einzelnen Verfahren der Eignungsfeststellung im Überblick. Nachstehend werden einige Schwachpunkte des Zulassungsverfahrens angeführt. Es erfolgen auch konkrete Änderungsvorschläge.

¹⁵¹ Für Hauptschul-, Sonderschul- und Volksschulstudiengänge.

¹⁵² Studierende, die die gesetzliche Aufnahmebedingung nicht erfüllen, sind laut HG (2005) als außerordentliche Studierende zugelassen. Diese Personen sind im Rahmen der eingeschränkten Zulassung mit den ordentlichen Studierenden gleichgesetzt (vgl. §61 Abs. 2 HG). Diese Personen haben im Zuge des ersten Studienabschnittes die Möglichkeit, ihre mangelnde Eignung durch zusätzliche Trainingsangebote zu kompensieren.

¹⁵³ Die Grundlage für die Analyse der Eignungsfeststellungsverfahren von neun Pädagogischen Hochschulen bildete eine Internetrecherche. Die Zusammenschau befindet sich im Anhang.

7.2 Eignungsfeststellungsverfahren auf dem Prüfstand

1. Die Aufnahmeverfahren finden an den Pädagogischen Hochschulen nicht zum selben Zeitpunkt statt. Bewerber/innen können sich bei einer etwaigen Ablehnung auch an einer anderen Hochschule bewerben. Eine landesweit gleichzeitig stattfindende Eingangsüberprüfung (z.B. wie in Finnland) könnte dem „Studierendentourismus“ sinnvoll entgegen wirken. Auch OSER (2006, S. 35) spricht sich für landesweit gleichzeitig stattfindende Eignungsüberprüfungen aus.

Maßnahme (1): Ein bundesweit gleichzeitig stattfindendes Zulassungsverfahren.

2. Die Zulassungskriterien für alle Bereiche der Eignungsfeststellung sind bundesweit sehr heterogen. Die Anforderungskriterien für die Überprüfung (a) der deutschen Sprache in Wort und Schrift, (b) der erforderlichen Sprech- und Stimmleistung, (c) der rhythmisch-musikalischen Eignung und (d) der körperlich-motorischen Eignung sind an den Pädagogischen Hochschulen sehr unterschiedlich. Im Positionspapier der AG Eignungsabklärung ist festgehalten¹⁵⁴, „dass [das] Zulassungsverfahren qualitativ und nach bundesweit vergleichbaren Standards durchgeführt“ werden sollte (vgl. Positionspapier der AG Eignungsabklärung 2010, S. 1). Auch die HZV (§ 4) schreibt gesetzlich vor, dass die Vergleichbarkeit der Zulassungskriterien für die einzelnen Lehramtsstudiengänge sicherzustellen ist. Darüber hinaus gibt es auch keine transparenten Auswertungskriterien¹⁵⁵. Infolge stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Eignung bzw. Nicht Eignung argumentiert wird. Zu einer Grundvoraussetzung eines Auswahlverfahrens gehören festgelegte, aussagekräftige und operationalisierte Beurteilungskriterien. Darüber hinaus müssen Instrumente der Eignungsfeststellung den Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) entsprechen (vgl. HEINE et al. 2006, S. 13). Den regional unterschiedlichen Verfahrens-

¹⁵⁴ Diese Zulassungsregelungen könnten auch für universitäre Lehramtsstudiengänge in Betracht gezogen werden, so das Positionspapier der AG Eignungsabklärung (2009, S. 1).

¹⁵⁵ Eine Ausnahme bildet dabei die Pädagogische Hochschule in der Steiermark (siehe Anhang).

weisen liegen offensichtlich keine empirisch bewährten Beurteilungskriterien zu Grunde.

Maßnahme (2): Entwicklung von standardisierten und bundesweit einheitlichen Zulassungskriterien und Zulassungsverfahren. Es gibt bundesländerspezifische Unterschiede, was die bisherige Umsetzung der Auswahlverfahren betrifft. Die Konzipierung eines Aufnahmeverfahrens sollte auf der Basis eines hochschulischen Anforderungsprofils erfolgen.

3. Eine weitere Schwäche des Zulassungsverfahrens liegt darin, dass fachliche Eignungsfeststellungen für Hauptschullehramtsstudierende nur für die Fächer Musikerziehung und Leibeserziehung stattfinden. Fachliche Kompetenzen für Lehramtsstudienanwärter/innen werden z.B. in Mathematik und Englisch nicht in den Fokus des Interesses gestellt. Hier besteht enormer Handlungsbedarf, nicht nur seitens der Pädagogischen Hochschulen, sondern es bedarf zunächst einer Abänderung der HZV. Studienanwärter/innen können ohne die Erbringung eines (fachlichen) Leistungsnachweises das Studium aufnehmen.

Auch für die Volks- und Sonderschullehrämter sind keine weiteren fachlichen Grundkenntnisse erforderlich. Überprüft werden nur die Grundkenntnisse in Deutsch. Das Anforderungsprofil für die Überprüfung der orthografischen und grammatikalischen Kenntnisse müsste jedoch für alle Studiengänge deutlich angehoben werden. Das Bestehen dieser Prüfung sollte als Basisvoraussetzung für die Zulassung zu einem Lehramtsstudium gelten. Feststellbare Mängel in diesem Bereich sollten im Sinne der Qualitätssicherung nicht toleriert werden. Trotz der Studienberechtigung bleiben Zweifel am Vorhandensein der allgemeinen Studierfähigkeit bestehen, da das Bildungswesen in Österreich vor allem durch seine starke Differenzierung gekennzeichnet ist (vgl. PECHAR 2006). Diese Auswahlkriterien der Pädagogischen Hochschulen erlauben keinen Rückschluss über auf die Studierfähigkeit einer Person.

Maßnahme (3): Überprüfung der Eingangskompetenzen bereits vor der Zulassung zu einem Studium. Allgemeine Studierfähigkeitstests wären in diesem Sinne ein probates Mittel, um die kognitiven und fachlichen Voraussetzungen der Lehramts-

studierenden in Deutsch, Mathematik und Englisch vor dem Studienbeginn sicher zu stellen. Ein anspruchsvolles Aufnahmeverfahren, das in erster Linie die Eingangskompetenzen überprüft, dürfte auch mit einer gesellschaftlichen Aufwertung des Berufsstandes verbunden sein. Der aufwändigere Weg zum Studienplatz könne möglicherweise zu einer höheren Wertschätzung desselben führen, so auch HACHMEISTER (2008, S. 57f). Die Erfassung der Studierfähigkeit könnte aber durch das Bestehen bzw. Nicht Bestehen der fachlichen Module im Laufe des ersten Studienabschnittes erfolgen (FUCHS et al. 2008; WEYAND 2008).

4. Ein weiterer Kritikpunkt liegt darin, dass die Entscheidung über die Zulassung zum Lehramtsstudium (laut der HZV) auf Basis des Eignungsgespräches getroffen wird. Es ist gesetzlich nicht geregelt, dass Ergebnisse aus den Orientierungworkshops in die Auswahlentscheidung mit einfließen können (Graubereich in der HZV). Aufnahmegespräche sind daher österreichweit sehr unterschiedlich konzipiert. Vorwiegend richtet sich das Hauptaugenmerk bei diesen Gesprächen auf (a) die individuellen Beweggründe bezüglich der Studienwahl, darüber hinaus werden auch (b) die Ergebnisse des CCT Selbsteinschätzungstest¹⁵⁶ (PH NÖ, PH V, PH K), (c) die Einzelleistungen aus den bisherigen Eignungsüberprüfungen (PH W, PH NÖ, PH OÖ, PH K, PH S, PH STM, PH V) und (d) die Erfahrungen aus der Schulpraxis (PH W) mit einbezogen.

Maßnahme (4): Dieses Aufnahmegespräch müsste (a) inhaltlich konkretisiert werden, (b) eine klare Struktur aufweisen, (c) auf empirisch bewährte Kriterien in Hinblick auf die Eignung bezogen sein und (d) von qualifizierten Interviewer/innen durchgeführt werden (MAYR & NEUWEG 2009, S. 105) und in Kombination mit anderen Auswahlverfahren zum Einsatz kommen.

5. Ein zusätzliches Kriterium für die persönliche Eignung aller Lehramtsstudierenden sollten auch (a) das Interesse an den beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen (BLÖMEKE 2006), (b) soziale Kompetenzen (BLÖMEKE 2006), (c) die psychische Belastbarkeit (SCHAARSCHMIDT

¹⁵⁶ Obwohl der Selbsteinschätzungstest in NÖ nicht verpflichtend ist, werden dessen Ergebnisse im Eignungsgespräch thematisiert.

2004) und (d) reflexiv forschende Kompetenzen (ILS o.J.; WEYAND 2008) darstellen. Dies sind wesentliche Punkte¹⁵⁸, die mit der beruflichen Eignung für den Lehrberuf in Verbindung stehen.

Aussagen darüber können aber erst nach einer längeren Studieneingangsphase getroffen werden (ILS o.J.; FUCHS et al. 2008; OSER 2006; WEYAND 2008), da fachdidaktische, fachwissenschaftliche, pädagogische, reflexiv-forschende Grundkenntnisse erst im Zuge eines Lehramtsstudiums erlernt werden.

Maßnahme (5): Zweisemestrige Studieneingangsphase mit anschließender Überprüfung der beruflichen Eignung¹⁵⁹. Die Studieneingangsphase für Lehramtsstudierende an der Universität Innsbruck¹⁶⁰ liefert in diesem Zusammenhang viele nützliche Aspekte, auf die bereits eingegangen worden ist. Die Einschätzung der beruflichen Eignung¹⁶¹ sollte einerseits selbstkritisch erfolgen (z.B. in Form von Portfolios, Selbsterkundungsinstrumenten, Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld in der Praxis und Theorie, Motivationsschreiben) andererseits müsste aber auch eine fremdselektive Komponente (z.B. Feedback von Lehrenden der Ausbildungseinrichtung über die Eignung für den Lehrberuf) dabei enthalten sein. Das Schwergewicht in dieser Zeitspanne sollte sich auf die Potenzialentwicklung (Erwerb von reflexiven und forschenden Fähigkeiten) und die fördernde Begleitung der Studierenden verlagern (FUCHS et al. 2008). Die Sicherstellung des Studien Erfolges könnte (auch während des Studiums) über das Bestehen bzw. Nicht Bestehen der Studieninhalte erfolgen (FUCHS et al. 2008). Beide Komponenten des Verfahrens müssen positiv abgeschlossen werden, damit das Studium fortgesetzt werden kann.

¹⁵⁸ Siehe dazu Kapitel 4.3.

¹⁵⁹ Die vierwöchige Studieneingangsphase an den Pädagogischen Hochschulen erscheint in diesem Zusammenhang zu kurz.

¹⁶⁰ Siehe dazu 6.2.5.

¹⁶¹ Die berufliche Eignung konstituiert sich daher nicht über gewisse Persönlichkeitsmerkmale, die bereits zu Studienbeginn vorhanden sein sollten (MAYR & HANFSTINGL 2007; NIESKENS & HANFSTINGL 2008).

6. Bei Eignungsfeststellungsverfahren werden keine Intelligenztestungen durchgeführt. Nach STRITTMATTER (2007, S. 18) verlangt der Lehrberuf aber eine hohe Intelligenz und Leistungsempfinden. Intellektuell-forschende Interessen sind bei angehenden Lehrkräften nur durchschnittlich ausgeprägt, so auch MAYR und NEUWEG (2009, S. 10). Dies legt in diesem Zusammenhang die Konsequenz nahe, dass auch dieser Aspekt in eine umfassende Testung einfließen müsste. Allerdings ist es in diesem Bereich auch problematisch, valide Testkriterien zu entwickeln.
7. Vorliegende Aufnahmezahlen verdeutlichen, dass keine strenge Selektion von Bewerber/innen an den Pädagogischen Hochschulen stattfindet. Aktuelle Aufnahmezahlen sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst:

Ergebnisse der Eignungsfeststellungsverfahren im Überblick					
Pädagogische Hochschule ¹⁶²	Teilgenommen	Geeignet	Nicht geeignet	Außerordentliche Studierende	Studierende (1. Sem.)
Hochschule A	913	684	229 (25%)	k.A.	702
Hochschule B	94	87	7 (7,5%)	2	90
Hochschule C	324	315	9 (2,8)	k.A.	315
Hochschule D	108	88	20 (18,5%)	3	73
Hochschule E	417	372	2 (0,5%)	43	351
Hochschule F	182	136	5 (2,8)	8	136
Hochschule G	196	178	18 (9,2%)	0	116
Hochschule H	299	282	2 (0,3%)	15	299

Tabelle 3: Ergebnisse der Eignungsberatung

Die Aufnahmezahlen aus dem Studienjahr 2010/11 bestätigen, dass ein Großteil der Bewerber/innen zu einem Lehramtsstudium zugelassen wird. An sechs Pädagogischen Hochschulen beträgt die Auslese der Studierenden unter 10% (B/C/E/F/G/H). Diese Tatsache könnte auch in Zusammenhang mit institutionellen

¹⁶² Aus Datenschutzgründen werden die Aufnahmezahlen der Pädagogischen Hochschulen in Österreich verschlüsselt wiedergegeben. Die vollständigen Angaben befinden sich in der Hand der Verfasserin der Diplomarbeit. Diese Daten wurden von den 13 Pädagogischen Hochschulen in Österreich per E-Mail angefordert. Acht Bildungsstätten haben sich dazu bereit erklärt, diese sensiblen Daten zur Verfügung zu stellen.

Eigeninteressen der Hochschulen stehen (Auffüllen der Studienplätze). Vermutlich ist aber auch das Anspruchsniveau bei den Aufnahmeverfahren niedrig. Eine Ausnahme dabei ist die Hochschule (A). Dort sind ein Viertel der Bewerber/innen abgelehnt worden. Eignungsfeststellungsverfahren stehen in Verbindung mit einem enormen personellen und finanziellen Aufwand, der Nutzen von diesen „Testungen“ ist jedoch fraglich, da nur wenige Studierende abgewiesen werden. Außerdem gibt es an manchen Hochschulen eine beträchtliche Anzahl an außerordentlichen Studierenden¹⁶³ (Hochschule B/D/E/F/H). Dadurch wird das Auswahlverfahren zusätzlich entschärft. Diese Verfahren sind vor allem durch ihre mangelnde Selektivität gekennzeichnet, eine Steigung des Ansehens des Lehrberufs (STRITTMATTER 2007) kann dadurch nur schwer in Gang gesetzt werden. Da an den Pädagogischen Hochschulen nur sehr wenige Bewerber/innen abgelehnt werden, stellt sich die Frage nach dem Sinn dieser Eingangsüberprüfung. Ein strengeres Auswahlprocedere könnte auch mit der Aufwertung des Berufsstandes in Verbindung stehen.

Diese Entwicklung legt den Schluss nahe, dass bestehende Auswahlverfahren grundlegend modifiziert werden sollten, da sie weder Erkenntnisse über die Eignung für das Studium noch über die berufliche Eignung liefern können. Nachfolgend werden die wichtigsten Verbesserungsvorschläge nochmals anhand einer Tabelle zusammengefasst.

¹⁶³ Studierende, die die gesetzliche Aufnahmebedingung nicht erfüllen, sind laut HG als außerordentliche Studierende zugelassen. Diese Personen sind jedoch im Rahmen der eingeschränkten Zulassung mit den ordentlichen Studierenden gleichgesetzt (vgl. §61 Abs. 2 HG). Diese Personen haben im Zuge des ersten Studienabschnittes die Möglichkeit, ihre mangelnde Eignung durch zusätzliche Trainingsangebote zu kompensieren.

Pläne für die Neugestaltung		
Bundesweit einheitliches und gleichzeitig stattfindendes Aufnahmeverfahren		
Vor dem Studienbeginn		
Studierfähigkeitstest	Erfassung der individuellen Eingangskompetenzen	Fremdselektion
Motivationsschreiben Selbsterkundungsinstrumente	Reflexive Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld	Selbstselektion
Studieneingangsphase (2 Semester)		
Vermittlung von Grundlagen des Studiums Erwerb von fachlichwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundkenntnissen Erwerb von forschenden und reflexiven Kompetenzen	Schulpraxis Anwendung von forschenden und reflexiven Kompetenzen Entwicklungsportfolio	
Eignungsüberprüfung nach STEP		
Überprüfung der Grundlagen in Zwischen- und Abschlussprüfungen	Überprüfung der beruflichen Eignung (fremdselektiv) Beurteilungsgrundlagen (Leistungen der Schulpraxis, Potenzialentwicklung während der STEP, Entwicklungsportfolio)	Selbstkritische Auseinandersetzung mit der beruflichen Eignung
STUDIENEIGNUNG	BERUFLICHE EIGNUNG	BERUFLICHE EIGNUNG (Selbstselektion)
Auswahlentscheidung (beide Komponenten müssen positiv abgeschlossen werden)		

Tabelle 4: Pläne für die Neugestaltung

Die Analyse der Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen ergab ein sehr widersprüchliches Bild. Die Umsetzung – der „naturwüchsig“ anmutenden und einer gewissen Tradition entsprechenden Formen der Eignungsfeststellung – wurde im vergangenen Abschnitt einer kritischen Analyse unterzogen. Auf Basis dessen erfolgten auch konkrete Verbesserungsvorschläge. Es ist fraglich, ob anhand dieser punktuellen Eignungsfeststellungsverfahren tatsächlich die „Eignung für das Studium und für den Lehrberuf“ valide erfasst werden kann. Ausleseprozesse sollten auch nach einer längeren Studieneingangsphase auf Basis von studienspezifischen und schulpraktischen Leistungen in Erwägung gezogen werden.

Anschließend an den praktischen Teil soll nun in einem letzten Kapitel einem Gesamtresümee Platz geboten werden. Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit den Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich werden mit der eingangsbildenden Forschungsfrage in Verbindung gesetzt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Einsatz von eignungsdiagnostischen Instrumenten im Bereich der Lehrer/innenausbildung kritisch hinterfragt. Die Herausarbeitung von Grenzen und Möglichkeiten derselben erfolgte mittels einer Literaturanalyse.

Die intensive Auseinandersetzung mit den Veröffentlichungen zu dem Thema „Auswahlverfahren für angehende Lehramtsstudierende“ zeigt, dass aus unterschiedlichen bildungspolitischen und hochschulpolitischen Perspektiven betrachtet, eine Vielzahl an Argumenten aufgeführt wird, die für die Einführung von Auswahlverfahren sprechen. Auswahlverfahren werden vor allem mit diskursbestimmenden Schlagwörtern und Phrasen wie „Qualitätssteigerung des Bildungswesens“, „Aufwertung des Lehrberufes“, „Rekrutierung geeigneter Personen“, „Auslese von ungeeigneten Personen“ in Verbindung gebracht. Die Zielvorstellungen sind mannigfaltig. Der Ruf nach einer strengeren Selektion von Studienanwärter/innen ist national, sowie auch international kaum noch zu überhören. Übersehen wird in diesem Zusammenhang oft, dass die Konzeption eines wirklich aussagekräftigen Auswahlverfahrens eine große Herausforderung darstellt. Die bildungswissenschaftliche Perspektive vermag hier einige Differenzierungen vorzunehmen. In der Arbeit konnte gezeigt werden, welche Problemfelder im Zusammenhang mit der Eingangsselektion im Bereich der Lehrer/innenausbildung auftreten:

Der Widerspruch zwischen der Forderung nach strengen Ausleseprozessen einerseits und dem Fehlen valider Auslesekriterien andererseits nahm einen zentralen Stellenwert in der Abhandlung ein. Der Begriff der „Eignung“ ist dabei ein zentraler Angelpunkt, weil über ihn Auswahlverfahren zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolges legitimiert werden. Ausgehend von der komplexen Frage nach der „Eignung für den Lehrberuf“ wurden traditionelle Forschungsansätze innerhalb der Lehrer/innenbildung dahingehend untersucht, inwiefern deren Erkenntnisse zu einer begründeten Festlegung von Auswahlkriterien beitragen können.

Die kritische Auseinandersetzung mit empirischen Studien, die im Kontext des Persönlichkeitsparadigmas entstanden sind, führte zu dem Ergebnis, dass Auswahlentscheidungen im Bereich der Lehrer/innenbildung nicht auf Basis von Persönlichkeitsmerkmalen getroffen werden können. Zum einen basieren die empiri-

schen Wirksamkeitsstudien ausschließlich auf Selbstauskünften, zum anderen ist der Forschungsstand in diesem Zusammenhang größtenteils widersprüchlich und defizitär. Eine grundlegende Schwäche dieses Forschungsansatzes liegt vor allem darin, dass die Diskussion über die Eignung für das Studium und für den Beruf sehr einseitig geführt wird, da vor allem Persönlichkeitsmerkmale den Ausschlag geben, ob jemand als geeignet bzw. als ungeeignet für den Lehrberuf befunden wird. In der Perspektive des Persönlichkeitsparadigmas konstituiert sich Eignung nicht als Produkt einer Ausbildung, sondern wird offensichtlich als „Set bestimmter Persönlichkeitsdispositionen“ vorgestellt.

Die Beschäftigung mit Veröffentlichungen innerhalb des Expertenparadigmas zeigte, dass die berufliche Eignung nicht bereits zu Studienbeginn „gemessen“ werden kann, sondern als berufsbiografischer Prozess zu verstehen ist und untrennbar mit der Fähigkeit zur Reflexion verbunden ist. Eine zentrale Annahme des Expertenansatzes ist, dass professionelles Wissen und Handeln für den Lehrberuf im Zuge der Aus- und Weiterbildung lernbar ist. Aus diesem Forschungsansatz können zwar keine Auswahlkriterien für angehende Lehramtsstudierende generiert werden, jedoch zeigte sich eindringlich, dass berufliche Eignung nicht bereits zu Studienbeginn vorhergesagt werden kann. Die Erörterung der Lehrerforschungsparadigmen brachte keine erschöpfende Antwort auf die Frage, WIE angehende Lehramtsstudierende ausgewählt werden könnten.

Aus diesem Grund wurden in weiterer Folge bestehende Auswahlverfahren zur Prognose des Studien- und Berufserfolges dahingehend analysiert, ob und in welcher Hinsicht sie aussagekräftige Hinweise für die Eignung zum Lehramtsstudium und für den Lehrberuf geben. Die daran anschließende Diskussion zeigte, dass fremdselektive Instrumentarien nur bedingt im Bereich der Lehrer/innenausbildung bereits zu Studienbeginn einsetzbar sind, da die Aussagekraft der unterschiedlichen herangezogenen Erfolgskriterien für Lehramtsstudium und Lehrberuf nicht oder nur unzureichend gegeben ist. Ausreichend begründbar ist der Einsatz von Studierfähigkeitstests, da dieses Verfahren vor allem kognitive Eingangsvoraussetzungen der Studienanwärter/innen in den Fokus des Interesses rückt, die auch unabhängig vom Eignungsbegriff operationalisiert und gemessen werden können. Diese Verfahren geben jedoch vor allem Aufschluss über die Studierfähigkeit im Allgemeinen, weniger über die erwartbaren Leistungen im Lehramtsstudium im Besonderen – noch über die Eignung zum Lehrberuf.

Neben fremdselektiven Auswahlverfahren, die unabhängig von der gewählten Studienrichtung einsetzbar sind, wurden auch selbstselektive Verfahren diskutiert, die eigens für den Lehrberuf konzipiert worden sind. Die Auseinandersetzung mit den Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich zeigt, dass selbstselektive Verfahren eine Auswahlentscheidung nicht begründen können, aber durchaus für die kritische Auseinandersetzung mit Studien- und Berufsfeld fruchtbar gemacht werden können, sofern sie einen Eindruck über den Ausbildungsgang und die Berufsanforderungen vermitteln. Selbsterkundungsverfahren, die rein auf Persönlichkeitsmerkmale ausgerichtet sind, haben diesbezüglich keine Aussagekraft.

Die vorliegende Analyse ist kein Plädoyer gegen Auswahlverfahren im Bereich der Lehrer/innenausbildung. Vielmehr gilt es darauf hinzuweisen, dass man sich von der „Idee“ verabschieden muss, geeignete Personen für das Studium und zugleich auch für den Lehrberuf zu rekrutieren, da Aussagen über die berufliche Eignung nicht bereits zu Studienbeginn getroffen werden können. Mit dem Expertenansatz lässt sich eine der zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit begründen: Auswahlverfahren, die vorgeben, berufliche Eignung bereits vor Studienbeginn testen zu können, widersprechen einerseits dem Ausbildungsgedanken, andererseits ist berufliche Eignung in diesem Verständnis nichts „Statisches“, das anhand von punktuellen Verfahren valide gemessen werden kann, sondern wird als Prozess verstanden, der im Zuge eines Lehramtsstudiums einsetzt. Im Rahmen der Abhandlung konnten auch Beispiele aus der Lehrer/innenausbildung angeführt werden, die mögliche Konsequenzen aus diesen Überlegungen illustrieren. Besonders hervorzuheben in diesem Zusammenhang ist die Studieneingangsphase an der Universität Innsbruck die als Lern- und Selektionsphase dem Grundsatz folgt, dass – moderate – Erkenntnisgewinne über die „Eignung für den Lehrberuf“ vor allem im Rahmen von Selbstselektionsprozessen gepaart mit fundierten (und teils aufwändigen!) Rückmeldungsverfahren von den zuständigen Expert/innen (Lehrende an der Universität und Praktiker/innen) erreicht werden können.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der kritischen Literaturanalyse wurde die Auswahlpraxis an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich in Hinblick auf ihre Aussagekraft problematisiert. Der gesetzlich formulierte Anspruch auf Testung für den Lehrberuf kann nicht erfüllt werden. Die praktizierten Zulassungsverfahren

können nicht als eignungsdiagnostische Instrumente bewertet werden, da sie zentralen Anforderungen keineswegs entsprechen: Auswahlverfahren werden willkürlich, regionalen Traditionen folgend und ohne bundesweit einheitliche Auswertungsstandards gestaltet. Die Aufnahmezahlen belegen, dass die Auswahlverfahren nur in Ausnahmefällen der beanspruchten Selektionsfunktion gerecht werden. Bis zuletzt bleibt fraglich, was in diesem Verfahren tatsächlich getestet wird. Die fachliche Eignung für den Lehrberuf wird auf musikalische und körperlich-motorische Fähigkeiten reduziert. Auch die Überprüfung der Studierfähigkeit entspricht nicht Kriterien einer validen Testung. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich in der derzeit praktizierten Form aufgrund dieser zahlreichen Mängel als gesetzesinduzierte Maßnahmen zu werten sind, die den Anspruch einer Qualitätssicherung erheben, dem sie aber in dieser Form nicht gerecht werden können. Diese Problematiken sind auch auf die unzureichend formulierten rechtlichen Rahmenbedingungen zurückzuführen. Bezogen auf diese Schwachstellen wurden konkrete Empfehlungen für die Aufwertung der Eignungsfeststellungsverfahren formuliert. Es wird ein zweistufiges Verfahren vorgeschlagen, dass vor Studienbeginn in einer Kombination von fremd- und selbstselektiven Komponenten, die Studierfähigkeit sichert und die Motivation für Studium und Beruf fördert. Die zweite Säule bildet die Feststellung der beruflichen Eignung etwa durch Reflexions- und Feedbacktools während einer längeren Studieneingangsphase.

Sofern aus den dargestellten Erörterungen die angedeuteten Konsequenzen gezogen werden, könnte das Potential von Auswahlverfahren durchaus besser ausgeschöpft werden. Über eine Konzeption von „neuen“ Modellen zur Eignungsfeststellung mit validen Auswahlkriterien könnten nicht nur die mit Auswahlverfahren in der Debatte verbundenen Ansprüche besser erfüllt werden. Zusätzlich ist anzunehmen, dass solche Verfahren eine höhere Wertschätzung des Lehrberufes bewirken und in Folge dessen die Attrahierung der Berufsanwärter/innen erleichtern.

Literaturnachweis

Allabauer, K. (2009). „Eignung in der LehrerInnenbildung“. Zielgerichtete Auswahlverfahren mit Zukunftsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung* (S. 196-205). Baden.

Arnhold, N. & Hachmeister, C. D. (2004). *Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen*. Arbeitspapier Nr. 52. Centrum für Hochschulentwicklung.

Bauer, K. O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 55 – 72). Opladen: Leske + Budrich.

Bauer, K. O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.

Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann Wolf, B. (2006). *Assesment Centers als Aufnahmeverfahren für Pädagogische Hochschulen? Beiträge zur Lehrerbildung*. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 24 (1), 55-62.

Blömeke, S. & Thonhauser, J. (2007). *Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrer/innen*. Journal für LehrerInnenbildung. *Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrer/innen*, 7 (2), 4-8.

Blömeke, S. (2004). *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Blömeke, S. (2006). *Voraussetzungen bei einer Lehrperson*. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 162-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (1), 82-110.

Borst, E. (2007). Ideologien und andere Scheintote: Mc Kinsey bildet. In L. W. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.). Bildung – Wissen – Kompetenz (S. 82-97). Darmstadt: Janus.

Bortz, J. & Döring, N. (2003). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

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: Österreichischer Studienverlag.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts in der Schule (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002) Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England. Online: http://www.wissenschaftsforum-saar.de/veranstaltungen/2003-02-24/2003-02-24-lehrerbildung_europa.pdf
Zugriff: 21.2.2010

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. TNTEE Publications. Online: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> Zugriff: 12.08.2009

Buchberger, F., Buchberger, I. & Wyss, H. (2004). Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). BGBl. I Nr. 30/2006 v. 13.3.2006. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13168/bgbl_2006_30_hsg.pdf

Zugriff: 12.6.2009

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (o.J.). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse – Zusammenfassung. Salzburg. Online: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-zusammenfassung.pdf

Zugriff: 20.11.2010

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010). Pädagogische Hochschulen. Rektorinnen, Rektoren, Vizerektorinnen und Vizerektoren. Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/leb/ph_standorte.xml

Zugriff: 12.6.2006

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf

Zugriff: 25.8.2010

CCT – Career Counselling for Teachers. Webbasierte Laufbahnberufung für Lehrer/innen. Online: <http://www.cct-austria.at/>

Zugriff: 23.8.2010

Criblez, L., Huber, C. & Lehmann, L. (2006). Der Bologna Prozess und die LehrerInnenbildung. Ein internationaler Überblick. Journal für LehrerInnenbildung, 6 (4), 7-15.

Czerwenka, K. & Rahm, S. (2007). Erwartungen an die künftige Lehrerschaft – die deutsche Debatte um begründete Leitbilder. In M. Heinrich & L. Prexl-Krauz (Hrsg.). Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung (S. 327-346). Berlin: LIT Verlag.

Deidesheimer Kreis (1997). Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Delannoy, F., Mc Kenzie, P., Wolter, S. & Van der Ree, B. (2005). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country note: Austria. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/21/33919144.pdf> Zugriff: 7.7.2009

Eder, F. & Hörl, G. (2007). Studienberatungstests für Lehramtsstudierende. In M. Heinrich & L. Prexl-Krauz (Hrsg.). Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung (S. 179-191). Berlin: LIT Verlag.

Ettlin, E. (2006). Zulassung und Berufseignung – eine Frage des Berufsbildes. Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 24 (1), 12-18.

Europäische Kommission (1995). Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißenbuch zur allgemeinen beruflichen Bildung. Brüssel. Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf Zugriff: 20.9.2009

Europäische Kommission (2002). Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Online: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_en.htm Zugriff: 14.4. 2010.

Europäische Kommission (2007b). Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf Zugriff: 7.7. 2009

European Commission (2005). Draft common principles for teacher and trainer competences and qualifications. Brussels. Online: http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/Common_Principles_Draft02032005.pdf Zugriff: 7.7. 2009

European Commission (2007a). Commission Staff Working Paper. Schools For The 21st Century. Brussels. Online: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf Zugriff: 14.4.2010

Eurydice (2002). Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Band 3: Der Lehrberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Allgemein Bildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.

Foerster, F. (2008). Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden: Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg. Münster: Waxmann.

Fuchs, M., Lauener, H. & Luthiger, H. (2008). Potentiale entdecken – Grenzen wahrnehmen. Die Eignungsüberprüfung in der Lehrerinnen- – und Lehrerbildung – das Luzerner Verfahren. Seminar, 14 (2), 23 – 40.

Hachmeister, C. D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studenteninformation. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 57-66). Göttingen: Hogrefe.

Hackl, D. & Gruber, H. (2006). Pädagogische Hochschulen – eine neue Lehrerbildung für Österreichs Pflichtschulen. Heilpädagogik, 49 (2), 2-5.

Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. Journal für LehrerInnenbildung, 7 (2), 48-56.

Heine, C., Briedis, K., Didi, H. J. & Trost, G. (2006). Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme. Hannover: Hochschul-Informationssystem.

Heitzmann, A. & Frey, K. (2006). Berufseignungsabklärung: Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sek I – Aarau. Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 24 (1), 75-81.

Hell, B. (2006). Die Prognosekraft von Verfahren der Studierendenauswahl für den Studienerfolg. Vortrag anlässlich des Workshops „Studienzulassung und Studienqualität: Gute Studierende brauchen gute Universitäten und gute Universitäten gute Studierende“ der Österreichischen Forschergemeinschaft in Baden bei Wien. Online:

<http://www.studieneignung.de/publikationen/Beitrag%20Wien%202006%20Hell.pdf>
f Zugriff 10.1.2010

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). München: Hogrefe.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über eine Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als auf dem „Kerngeschäft“ der Schule. Pädagogik (2), 42-45.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung des Lehrers". Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (3), 7 - 15.

Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrberuf? Fragebogen für die Selbsteinschätzung.

Online:

http://vbe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/Lehrerstudie/Fragebogen_Fit.pdf&t=1299109854&hash=b8fc832102517584219c47be26e083c1415207e9
e9 Zugriff: 25.7.2010

Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2008). Self-Assessement – Online Beratung für Studieninteressierte. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 78-84). München: Hogrefe.

Hochschul-Curriculaverordnung – HCV. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen (Hochschulcurricula-Verordnung – HCV) (2006). Online:

<http://www.phsalzburg.at/downloads/1hochschulcurriculaverordnung.pdf>

Zugriff: 12.6.2009

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments (3rd. ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

ILS (o.J.). Die Studieneingangsphase. Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulentwicklung. Universität Innsbruck. Online: http://www.uibk.ac.at/ils/ils/ss_lv-oe_inhalte_fuer_ils-homepage_v08-02.pdf Zugriff: 15.1.2011

Ingenkamp, K. (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim & Basel: Beltz.

Keller, H. -J. (2006). Starke Selektion vor Aufnahme des Studiums. Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 24 (1), 117-119.

Kerschensteiner, G. (1949). Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München: Oldenburg.

Kohonen, V. (2007). Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland. Aufbau einer „transformativen“ Professionalität. Journal für LehrerInnenbildung, 7 (2), 26-32.

Konegen-Grenier, C. (2001). Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Kölner Texte & Thesen. Köln: Deutscher Instituts Verlag.

Kreykenbrohm, G. (2004). Module und Credits – Zentrale Elemente der Reform des europäischen Hochschulbereichs. Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, 4 (2), 42-46.

Krohne, H. W. & HockOOCK, M. (2007). Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer.

Lewin, D. & Lischka, I. (2004). Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang? die hochschule, 2, 81-95. Online: http://www.hofuni-halle.de/journal/texte/04_2/dhs2004_2.pdf Zugriff: 3.5.2010

Mägdefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, (1), 17-23.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), Schauen, was rauskommt (S. 183-206). Münster: Lit.

Mayr, J. & Neuweg, H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 99-120). Wien: BMUKK.

Mayr, J. & Nieskens, B. (2004). Umstiege – Aufstiege – Ausstiege: Selbsterkundungsverfahren als Hilfsmittel zur Gestaltung der Lehrerlaufbahn. Textfassung des Referats beim Kongress „Bildung über Lebenszeit – internationaler Kongress an der Universität in Zürich“ am 22. März 2004. Online: http://www.ph-linz.at/uploads/Mayr&Nieskens_2004.pdf Zugriff: 17.7.2010

Mayr, J. (1994). Lehrerstudenten gestern – heute – morgen. Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden (S. 79-97). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf (S. 111-125). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland & B. Reißland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 233-265). Hamburg: Kovac.

Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (1), 88-97.

Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung. Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413-433). Innsbruck: Studienverlag.

Mayr, J. (2003). Der Fachwahl Fragebogen. Ein Selbsterkundungsverfahren für Personen, die ein Lehrerstudium anstreben. Pädagogische Akademie der Diözese in Linz.

Mayr, J. (2007). Wie LehrerInnen 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. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? In J. Abel & G. Faust (Hrsg.) *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73-89). Münster: Waxmann.

Mc Kinsey & Company (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Online:

http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf Zugriff: 7.7. 2009

Meyer, S. (2008). Testverfahren zur „speziellen Studierfähigkeit“. *PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (1), 65-72.

Mikkola, A. (o.J.). Finnische Lehrerausbildung. Lehrerausbildung in den Universitäten. Online: http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Publikationen/PDFs/Armi_Mikkola.pdf
Zugriff: 20.8.2009

Niemi, H. (2002). Expert Opinion: Tendencies of teacher education and practice in Finland. In A. Altrichter, C. Biott, B. P. Campos, P. Easen, J. Letschert, H. Niemi, & J. Spindler (Hrsg.), *Auswertungen internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung – Endbericht* (S. 51-68). Linz.

Nieskens, B (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrberuf und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld zwischen subjektiver und objektiver Passung.* Göttingen: Cuvillier Verlag.

Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrberuf *Seminar*, 14 (2), 10-22.

Nieskens, B. & Müller, F. H. (2009). Soll ich LehrerIn werden? Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen. *Erziehung & Unterricht*, 159 (1-2), 41-49.

Nieskens, B. & Sieland, B. (2001). *Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer werden? Die Gelbe Mappe: Orientierungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten. Arbeitsmappe mit Übungen und Tests zur Selbsteinschätzung und zur Berufsorientierung, Anforderungen des Studiums und des Berufes Lehramt, viele Tipps und Infos.* Universität Lüneburg, Institut für Psychologie.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers.* Paris.

OECD (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können.* Paris.

OECD (2007). PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung. Online:

<http://www.oecd.org/dataoecd/18/35/39715718.pdf> Zugriff: 23.8.2010

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis. Online:

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> Zugriff: 20.9.2010

OECD (2010). PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Online:

<http://www.oecd.org/dataoecd/35/35/46615935.pdf> Zugriff: 10.12.2010

Oelkers, J. & Oser, F. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF): Bern und Aarau.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.

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). Zürich: Rüegger.

Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. Die Deutsche Schule, 95 (7), 71-82.

Oser, F. (2006). Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren. Entwurf eines Ausleseverfahrens in den Lehrberuf (ein Essay). Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung, 24 (1), 30- 42.

Österreichischer Wissenschaftsrat (2007). Empfehlungen zur Neuordnung des Universitätszugangs in Österreich. Online: http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Empfehlung_Universitaetszugang.pdf
Zugriff: 3.5. 2010

Pechar, H. (2007). Der offene Hochschulzugang in Österreich. In Ch. Badelt (Hrsg.), Hochschulzugang in Österreich (S. 21-82). Graz: Leykam.

Pöll, R. & Schwarz, Ch. (2010). In Österreich droht Lehrermangel. In Die Presse vom 23.1.2010 Online: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/534864/In-Oesterreich-droht-Lehrermangel> Zugriff: 5.9.2010

Positionspapier der AG Eignungsabklärung (2009). Ein Lehrerstudium beginnen. Positionspapier der AG Eignungsabklärung zu Berufsinformation, Selbsterkundung und Studierendenauswahl.

Rahm, S. & Thonhauser, J. (2007). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrer/innen. Journal für Lehrer/innenbildung, 7 (2), 4-8.

Rauin, U., Kohler, B. & Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bildet. Ein Berufseinstiegstest für das Lehramtsstudium. Pädagogik, 46 (11), 34-39.

Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung in der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? Die Deutsche Schule, 99 (2), 164-174.

Rektorenkonferenz der öffentlichen pädagogischen Hochschulen Österreichs (2008). Positionspapier der RÖHP zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Wien.

Rindermann, H. & Oubaid, R. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren, Prognostizierbarkeit des Studienerfolges. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 (3), 172-199.

Rotter, C. & Reintjes, Ch. (2010). Die guten ins Töpfchen ...?! Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 102 (1), 37-51.

Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. (2006a). „Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen“. Online: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf Zugriff: 7.7.2010

Schaarschmidt, U. (2006b). 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). Deutscher Psychologen Verlag: Bonn.

Schaarschmidt, U. (2008). Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern. Seminar, (2), 90-101.

Schaarschmidt, U. (o.J.). Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens mittels AVEM. Online:
http://www.sidiblume.de/download/Asta/Asta_pdf2002/schaarschmidt.pdf
Zugriff: 10.3.2011

Schatz, M. (2008). Review of McKinsey Report. Journal of Educational Change, 9 (3), 321-324.

Schaub, H. & Zenke K.G. (2007). Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schratz, M., Schrittmesser I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Ch. Kraher & M. Schratz (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 123-138). Waxmann: Münster.

Schuler, H. & Hell, B. (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 11-20). Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. & Höft, S. (2006). Konstruktorientierte Verfahren zur Personenauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch der Personalpsychologie (S. 101-144). Göttingen: Hogrefe.

Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik (1), 6-16.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 280-290.

Sieland, B. (2008). Situationsspezifische Eignungs- und Potentialanalysen durch Fallbeispiele aus dem Lehrerforum. Seminar 14 (2), 56-67.

Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. Universität Wien.

Spranger, E. (1958). Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Strittmatter, A. (2007). Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. Journal für LehrerInnenbildung, 7 (2), 26-32.

Teichler, U. (2007). Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa. In Ch. Badelt (Hrsg.), Hochschulzugang in Österreich (S. 193-258). Graz: Leykam.

Teiner, M. (2006). Auf dem Weg in den Europäischen Hochschulraum. Erziehung & Unterricht, 156 (6), 427-434.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Westfälische Wilhelms – Universität: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Online: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf Zugriff: 16.6.2009.

Terhart, E (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In Zeitschrift für Pädagogik (51), 2, 275-297.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders, J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation (S. 37-62). Münster: Waxmann.

Thornton, G. C., Gaugler, B. B., Rosenthal, D., Douglas/Bentson, C. (1987). Die prädiktive Validität des Assessment Centers – eine Metaanalyse. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), Assessment Center als Methode der Personalentwicklung (S. 36-60). Verlag für Angewandte Psychologie: Stuttgart.

Trost, G. & Haase, K. (2005). Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Zukunft. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Essen und Stuttgart.

Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009. Bundesgesetz, mit dem das Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) geändert und einige universitätsrechtliche Vorschriften aufgehoben werden (Universitätsrechts-Änderungsgesetz 2009). Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_81/BGBLA_2009_I_81.pdf Zugriff: 12.3.2011

Urban, W. (1984). Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Verordnung der Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2008a). Qualifikationsprofil, Curriculum und Prüfungsverordnung für das Bachelorstudium für das Lehramt an Hauptschulen. Online: http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/PHNOE_Q_C_P_HL13112008.pdf
Zugriff: 25.01.10

Verordnung der Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2008b). Qualifikationsprofil, Curriculum und Prüfungsverordnung für das Bachelorstudium für das Lehramt an Volksschulen. Online: http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/PHNOE_Q_C_P_VL30102008.pdf Zugriff: 25.01.10

Waldow, F. (2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. Zeitschrift für Pädagogik 56 (4), 497-508.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997a). Die Münchner Grundschulstudie SCHOLASTIK: Wissenschaftliche Grundlagen, Zielsetzungen, Realisierungsbedingungen und Ergebnisperspektiven. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.) Entwicklung im Grundschulalter (S. 3-12). Beltz: Weinheim.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997b). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & Helmke, A. (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 241-251). Beltz: Weinheim.

Weyand, B. (2008). „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ...?“ Assessment, Beratung und Coaching zur Berufseignung in der Lehrerbildung. Seminar, 14(2), 68-89.

Weyand; B. (2007). Assessment - Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf (2007). Journal für LehrerInnenbildung, 7 (2), 61-63.

Wissenschaftsrat (2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf>
Zugriff: 30.4. 2010

Zimmerhofer, A. & Trost, G. (2008). Auswahl- und Feststellungsverfahren in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), Studierendenauswahl und Studienentscheidung (S. 33-42). München: Hogrefe.

Nachfolgend sind alle Quellen, die zur Analyse der Eignungsfeststellungsverfahren herangezogen wurden, angeführt. Alle URLs und Downloads wurden, sofern nicht anders angegeben, zuletzt am 20.10.2010 aufgerufen und überprüft.

Verfasser: Pädagogische Hochschule Burgenland

Titel: PH B

http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/download/institut_ausbildung/Eignungsueberpruefung.pdf

Verfasser: Pädagogische Hochschule Kärnten

Titel: PH K

<http://www.ph-kaernten.ac.at/studium/aufnahmekriterien/>

Verfasser: Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Titel: PH NÖ

http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/stuko/Beschluss_Stuko_Eignung_080630.pdf

Verfasser: Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Titel: PH OÖ

<https://www.ph-online.ac.at/ph-ooe/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=6343>

Verfasser: Pädagogische Hochschule Salzburg

Titel: PH S

http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Studium/aufnahmeverordnung2008vs.pdf

http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Studium/aufnahmeverordnung2008hs.pdf

Verfasser: Pädagogische Hochschule Steiermark

Titel: PH STM

<http://a6.phst.at/index.php?id=1797>

Verfasser: Pädagogische Hochschule Tirol

Titel: PH T

<http://www.ph->

[<https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=19628>](http://www.ph-<u>tirol.ac.at/typo3/fileadmin/user_upload/happ/Herbst_2009/Eignung_2010.pdf</u></p></div><div data-bbox=)

Verfasser: Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Titel: PH V

<http://www.ph->

[\[Verfasser: Pädagogische Hochschule Wien\]\(http://www.ph-<u>berg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_inst/RED_bac/Zulassung_zum_Bachelorstudium_2010.pdf</u></p></div><div data-bbox=\)](http://www.ph-<u>vorarl-</u></p></div><div data-bbox=)

Titel: PH W

<http://www.phwien.ac.at/ausbildung/zulassung-147/eignungsfeststellung-154.html>

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Zusammenhänge zwischen potentiellen Prädiktoren und unterschiedlichen Kriterien der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf . 36

Tabelle 1: Möglicher Einsatz von Auswahlverfahren in der Lehrer/innenausbildung 73

Tabelle 2: Modell der Eignungsfeststellung im Überblick 98

Tabelle 3: Ergebnisse der Eignungsberatung103

Tabelle 4: Pläne für die Neugestaltung 105

Abkürzungsverzeichnis

BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
CCT	Career Counselling for Teachers
EK	Europäische Kommission, European Commission
HG	Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005)
HZV	Hochschulzulassungsverordnung
ILS	Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulentwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für Economic Co-operation and Development
PH	Pädagogische Hochschule(n)
STEP	Studieneingangsphase

Abs.	Absatz
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
engl.	englisch
et al	und andere
etc.	et cetera
ev.	eventuell
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
Hervorh.	Hervorhebung
k. A.	keine Angabe
Sem.	Semester
u.a.	unter anderem
usf.	und so fort
vgl.	vergleiche

Anhang

Zusammenfassung

Abstract

Lebenslauf

Analyse der Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Studienjahr 2010/2011)

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit thematisiert den Einsatz von eignungsdiagnostischen Instrumenten im Bereich der Lehrer/innenausbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. Es gilt herauszufinden, ob Erkenntnisse der Lehrer/innenforschung zu einer begründeten Festlegung von Auswahlkriterien beitragen können und inwiefern Auswahlverfahren valide Aussagen über die „Eignung für den Lehrberuf“ bereits zu Studienbeginn treffen können. Anhand einer kritischen Literaturanalyse werden Möglichkeiten und Grenzen fremd- und selbstselektiver Verfahren zur Prognostizierung des Studien- und Berufserfolges im Bereich der Lehrer/innenausbildung diskutiert. Darüber hinaus werden Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich in Hinblick auf ihre Aussagekraft kritisch hinterfragt und Maßnahmen zur Verbesserung auf Basis der aufgearbeiteten Literatur angeführt.

Abstract

This thesis focuses on the use of aptitude diagnostics instruments in the field of teacher training from an educational science perspective. The aim is to determine whether and to what extent the findings from teacher research can contribute to a reasoned definition of eligibility criteria. Furthermore, this thesis inquires into whether a determined selection process can make valid statements about the "suitability for the teaching profession" at the beginning of a student's study career. Based on a critical analysis of literature, this thesis debates the possibilities and limits of both foreign- and self-selective processes for predicting the academic and professional success in teaching utilized during teacher education. In addition, aptitude tests, as utilized at Austrian institutions for compulsory school teacher education, are analyzed and critiqued as to their meaningfulness. Possible suggestions for improvements are made based on the studied literature.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Irene Maderbacher

Geb. 13.02.1982 in Neunkirchen

Wohnhaft in Wiener Neustadt

Ledig; 2 Kinder (2006; 2009)

Schul- und Hochschulausbildung

1988-1992	Volksschule, Dunkelstein
1992-2000	Bundesrealgymnasium, Neunkirchen
2000	Matura
2000-2003	Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie, Baden
2003	Lehramtsprüfung für Volksschulen
2004-2006	Ausbildung zur Legastheniebetreuerin, Baden
seit 2005	Diplomstudium Bildungswissenschaften an der Universität Wien
	Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung Psychoanalytische Pädagogik

Berufserfahrung

2003	Flugbegleiterin bei Tyrolean Airways
2003-2006	Volksschullehrerin an der Übungsvolksschule, Baden
2007-2008	Volksschullehrerin an der Sozialintegrativen Förderschule, Traiskirchen

Auslandserfahrung

WS 2001/02	Auslandsstudienaufenthalt in Manchester
------------	---

Analyse der Eignungsfeststellungsverfahren an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Studienjahr 2010/2011)

Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift¹⁶⁴	
PH W	Schriftliche Überprüfung (Fehler korrigieren, Textlücken ergänzen, Übertragung eines Textes in Schreibschrift) Beispieltexte sind online
PH NO	Textzusammenfassung und eine persönliche Stellungnahme zu einem Text, der in Verbindung mit dem Berufsfeld steht (90 Min.)
PH OÖ	Beobachtung der Sprachkompetenz in Gruppensituationen (Interaktionsübungen, Kommunikationsaufgaben, Präsentationsaufgaben) Schriftliche Überprüfung der orthografischen Fertigkeiten Einzelberatungsgespräche mit Studierenden, die Mängel aufweisen (Kriterien zur Bewertung sind festgelegt)
PH K	Schriftliche Überprüfung (Kriterien: Leseverstehen und kurze Wiedergabe der relevanten Aussage eines Textes, sprachliche Umsetzung, sprachliche Richtigkeit)
PH S	Überprüfung der deutschen Sprache und der orthografischen Normen anhand eines Computerprogramms Überprüfung der Sprachkompetenz in Orientierungsworkshops (Kriterienkatalog)
PH STM	Schriftliche Überprüfung der deutschen Sprache durch ein computerunterstütztes Verfahren bestehend aus verschiedensten psychologischen Fragebogen- und Testverfahren (teils auch Eigenentwicklungen) Schriftliche Überprüfung der deutschen Sprache (Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, das-dass, Fehler erkennen, Wortschatz). Beispiele finden sich auf der Homepage Keine Zulassung bei einem Testwertergebnis von unter 60%
PH T	Textzusammenfassung und eine persönliche Stellungnahme zu einem Text, der in Verbindung mit dem Berufsfeld steht (90 Min.). Analyse Kriterien: Inhalt, Logik und Sprachnorm
PH V	Schriftliche Überprüfung (60 Min.): Erörterung (250 Wörter); Nachweis von Grammatikkenntnissen (argumentative, inhaltliche, sprachliche und schreibrichtige Beurteilungskriterien)
PH B ¹⁶⁵	Fallbeispiele aus dem Unterrichtsalltag sollen analysiert und interpretiert werden. Schriftliches Festhalten der persönlichen Einschätzung Diskussion der eigenen Standpunkte, Beantwortung gezielter Fragen von Beobachter/innen

Die Überprüfung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist in allen Studienrichtungen verpflichtend. Die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben (§ 3 HZV) gestaltet sich an den Pädagogischen Hochschulen jedoch unterschiedlich. Standardisierte österreichweite Richtlinien gibt es dabei nicht. Die Anforderungskriterien gestalten sich heterogen. Lediglich eine Pädagogische Hochschule führt auf ihrer

¹⁶⁴ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks-, Sonderschul- und Hauptschullehrantsstudiengänge.

¹⁶⁵ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks- und Sonderschullehrantsstudiengänge.

Homepage an, dass keine Zulassung zum Studium beim Nicht-Bestehen einer Testung erfolgt (PH STM).

Überprüfung der erforderlichen Sprech- und Stimmleistung¹⁶⁶ (§3 HZV)	
PH W	Erfolgt im Rahmen des individuellen Beratungsgespräches
PH NO	Erfolgt im Rahmen des individuellen Beratungsgespräches
PH OÖ	Gesonderte Überprüfung durch einen/eine Sprachheillehrer/in Kriterien der Sprech- und Stimmleistung sind festgelegt
PH K	Ja (keine weiteren Angaben!)
PH S	Verpflichtende Teilnahme am Stimmenscanning im ersten Studienabschnitt Überprüfung der Sprachkompetenz nach einem Kriterienkatalog
PH STM	Überprüfung durch eine/einen Sprachheilpädagogen/in (korrekte Artikulation, Redefluss, adäquater Stimmgebrauch) Verbindliches Stimmenscanning Keine Zulassung bei Sprachstörungen
PH T	Überprüfung durch die Situationsperformanz, Präsentation von Arbeitsaufgaben
PH V	Überprüfung der Stimme, Stimmleistung, Artikulation, Sprechablauf (20 Min.)
PH B ¹⁶⁷	Erfolgt im Rahmen des individuellen Beratungsgespräches

Überprüfung der erforderlichen Sprech- und Stimmleistung erfolgt an einigen Ausbildungsstätten (PH W, PH NÖ, PH B) im Rahmen des individuellen Beratungsgespräches. An den Hochschulstandorten in der Steiermark und in Oberösterreich findet eine gesonderte Kontrolle durch einen Logopäden/eine Logopädin statt. Die Teilnahme am Stimmenscanning ist nur an zwei Hochschulen verbindlich (PH STM, PH S). Auch bei diesem Teilbereich gestalten sich die Durchführungsbedingungen unterschiedlich. Nur die PH STM weist darauf hin, dass aufgrund von Sprachstörungen keine Zulassung zum Studium erfolgt.

¹⁶⁶ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks-, Sonderschul- und Hauptschullehrantsstudiengänge.

¹⁶⁷ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks- und Sonderschullehrantsstudiengänge.

Überprüfung der rhythmisch-musikalischen Eignung und Bildungsfähigkeit	
PH W	<p>Vorbereitung eines Liedes, das eine Oktave abdeckt Nachsingen von Melodien Überprüfung der Singstimme; Bewertung der Intonation, Artikulation und des melodisch rhythmischen Vortrages¹⁶⁸</p> <hr/> <p>Anforderungen für die Hauptschulstudiengänge sind gleich¹⁶⁹</p>
PH NO	<p>Gesang: Nachweis grundlegender stimmlicher Voraussetzungen Rhythmen nachsingen Intervalle nachsingen Instrument: Vorkenntnisse sind erwünscht, aber nicht zwingend</p> <hr/> <p>Gehörbildung Nachweis der Beherrschung eines Instruments Gesang: Nachweis von gewissen stimmlichen Voraussetzungen, Vortrag von zwei verbreiteten Gesangsstücken</p>
PH OÖ	<p>Genaues Nachklatschen und Nachsingen von Motiven Nachsingen von Zwei- und Dreiklängen Tontreffübungen Dur- und Molltonleitern durch Hören unterscheiden Vortrag eines Kinderliedes</p> <hr/> <p>Gesonderte Einzelüberprüfungen</p>
PH K	<p>Vorlage einer Liste von 5 vorbereiteten Kinderliedern Vortrag von 2-3 Liedern Nachsingen von Tönen, Tonfolgen und Motiven Nachklatschen rhythmischer Motive</p> <hr/> <p>Siehe oben + schriftliche Überprüfung über Kenntnisse aus der elementaren Musiklehre</p>
PH S	<p>Nachklatschen von Motiven und 1-2 taktigen Rhythmusbausteinen Nachsingen von Motiven und 1-2 taktigen Melodiebausteinen Nachsingen von Zwei- und Dreiklängen Begonnene Melodien vokal zu Ende bringen Dur- und Molltonleitern, Dreiklänge unterscheiden Vortrag von 2 Kinderliedern</p> <hr/> <p>Wie oben (Anforderungen werden erhöht) Vortrag „Viva la musica“ Vorspiel auf gewähltem Instrument Nachweis von musiktheoretischen Kenntnissen Musikalische Gestaltung mit Mitbewerber/innen</p>
PH STM	<p>Singen, Musizieren und Bewegen in der Gruppe Überprüfung der musikalischen Bildsamkeit (Rhythmus, Bewegung, Tanz)</p> <hr/> <p>Vorspielen eines selbst gewählten Stückes (Etüde) mittleren Schwierigkeitsgrades Dur- und Molltonleitern Nachklatschen eines vorgegebenen Rhythmus</p>

¹⁶⁸ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volksschul- und Sonderschullehrerstudienengänge.

¹⁶⁹ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Hauptschullehrerstudienengänge.

PH STM (Fortsetzung)	Vorsingen von zwei vorbereiteten Liedern Bewegen zur Musik Keine Zulassung bei Nicht-Feststellung der Eignung
PH T	Einzelüberprüfung der Bildungsfähigkeit (Stimme, Gehör, rhythmisches Empfinden) Vorbereitung eines selbst gewählten Kinderliedes <hr/> Vortrag eines Liedes Vortrag eines Schulliedes Überprüfung der Sing- und Sprechstimme in Hinblick auf die Bildbarkeit Nachsingen von Melodien Nachklatschen von Rhythmen
PH V	Kenntnisse der allgemeinen Musiklehre Instrumentarische Grundkenntnisse nicht erforderlich, aber erwünscht Musikalische Bildungsfähigkeit (+Vortrag eines Kinderliedes) (Dauer: 60 Min.) <hr/> Allgemeine Musikbildung/Gehörbildung Nachweis über die Beherrschung eines Instruments Grunderfahrung mit einem Akkordinstrument Gesang – Nachweis über eine bildungsfähige Stimme Vorbereitung zweier Lieder (60 Min.)
PH B	Rhythmusgefühl, Gehör und musikalische Merkfähigkeit und Stimmgesundheit wird überprüft durch: Vorsingen von zwei Liedern in verschiedenen Tonlagen Nachsingen von einfachen Melodien Nachklatschen einfacher Rhythmen

Überprüfung der körperlich-motorischen Eignung	
PH W	<p>Hindernislauf (Kasten, Bumeranglauf) Ballgeschicklichkeitslauf (Tippslalom) Seilspringen (Sprungtechniken) (Auswertung anhand einer Punktetabelle)¹⁷⁰</p> <hr/> <p>Hindernislauf (Kasten, Bumeranglauf) Ballgeschicklichkeitslauf (Tippslalom) Seilspringen (Sprungtechniken) (Auswertung anhand einer Punktetabelle)¹⁷¹</p>
PH NO	<p>Standardisierter Hindernissparcours (Warm up und Probedurchgang) Gefordert sind: Gleichgewicht, Schnelligkeit, Kraft, Ausdauer, Gewandtheit, ein Mindestmaß an Ausdauer Erwartet werden außerdem: gute Schwimmleistungen, Grundkenntnisse im Eislauf, Schi oder Snowboard</p> <hr/> <p>Standardisierter Hindernissparcours Vorausgesetzt werden: ausgeprägte körperliche Belastbarkeit, Beherrschung von drei Schwimmarten in Grobform (Brust, Kraul, Rücken + Tauchen und Springen), Beherrschung der alpinen Grundtechnik (Schi und Snowboard), Grundkenntnisse im Eislauf</p>
PH ÖÖ	<p>Überprüfung der Bereiche: Köperspannung, Gleichgewicht, Reaktion, Koordination, Wahrnehmung</p> <hr/> <p>Gesonderte Einzelüberprüfungen</p>
PH K	<p>800m Ausdauerlauf 100m Schwimmen (Freistil) 10m Streckentauchen Absolvierung eines genormten Koordinationstest</p> <hr/> <p>Ausdauerlauf (Cooper-Test) 100m Schwimmen (Freistil) 10m Streckentauchen 2 Schwimmtechniken demonstrieren Koordinationstest</p>
PH S	<p>Komplexer Hindernislauf Darstellung rhythmischer Koordinationsfähigkeit anhand von Musik</p> <hr/> <p>Überprüfung in folgenden Schwerpunkten: Boden- und Geräteturnen (Boden, Reck, Kasten) Leichtathletik Schwimmen Rhythmisch-tänzerischer Bereich Ballspiele (Volleyball, Handball, Basketball und Fußball) Sportmotorische Aufgaben (+ Nachweis einer sportmedizinischen Untersuchung)</p>
PH STM	<p>Überprüft werden folgende Aspekte: Motorische und konditionelle Fähigkeiten. Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit</p> <hr/>

¹⁷⁰ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volksschul- und Sonderschullehrantsstudiengänge.

¹⁷¹ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Hauptschullehrantsstudiengänge.

PH STM (Fortsetzung)	Überprüfung koordinativer Fähigkeiten Überprüfung der Differenzierungsfähigkeit mit Bällen Ausdauer (UKK-Walkingstest) Motorische Fähigkeiten (Geräteturnen, Rolle, Reck, Kasten) Ballspiele (Volleyball, Basketball, Handball) Keine Zulassung bei Nicht-Feststellung der Eignung
PH T	Standardisierter Fitnesstest Überprüfung der motorischen Eigenschaften (Koordination, Kraft und Schnelligkeit) Schwimmen (Brust- oder Kraulschwimmtechnik) 15m Streckentauchen Ausdauernachweis (15 Min. Dauerschwimmen oder 2000m Dauerlauf ohne Zeitlimit) <hr/> Nachweis einer sportärztlichen Untersuchung und eines Belastungstests Präsentation von kurzen Bewegungseinheiten (Aspekte für die Beurteilung festgelegt) Wahlweise: Präsentation von Lauf-, Dehn- und Kräftigungsübungen oder Durchführung von Bewegungsspielen Coopertest, Hangeln an Kletterstangen oder Hürden Bumerang Lauf, Rumpfbeugen Nachweis von sportmotorischen Fähigkeiten in Grobform in den Bereichen: Schwimmen, Bodenturnen, Geräteturnen, Sportspiele (Volleyball, Basketball, Fußball, Handball), Gymnastik und Tanz; Erhöhtes Basiskönnen in Wintersportarten (Schi alpin, Snowboard, Langlauf)
PH V	Geräte- und Bodenturnen 8 Min Dauerlauf Ballwurf: Balldribbeln Fähigkeiten werden vorausgesetzt: Brustschwimmen, Tauchen, Eis laufen, Schi alpin <hr/> Gesundheitliche Untersuchung Motorische Grundfertigkeiten (Minimalanforderungen) Geräteturnen, Leichtathletik, Spiele Fertigkeiten werden vorausgesetzt: Brustschwimmen, Tauchen, Eis laufen, Schi alpin
PH B	Bewegungsfertigkeiten (Rolle vorwärts, Zielwurf) Wurfkoordination Kraft (Hochziehen an einer Langbank) Dauerlauf (8 Min.) Gleichgewicht (Balancieren auf umgedrehter Langbank)

Die Anforderungskriterien für die Überprüfung der musikalisch-rhythmischen und körperlich-motorischen Eignung sind genau festgelegt, österreichweit aber uneinheitlich. Weitere fachliche Überprüfungen sind für die Volks- und Hauptschullehramtsstudierenden nicht vorgesehen. Fachliche Kenntnisse (z.B. in Mathematik, Englisch) sind für die fachliche Eignung nicht relevant.

Selbsteinschätzungsinstrumentarien (§7 HZV) ¹⁷²	
Orientierungsworkshops (§8 HZV)	
PH W	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH NO	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH OÖ	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH K	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH S	Verpflichtende Teilnahme an der Selbsteinschätzung (CCT); Ergebnisse sollen für personale Erfahrung notiert werden. Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH STM	Empfehlung zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH T	Selbsteinschätzungstests werden empfohlen (CCT, „Fit für den Lehrberuf“) Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH V	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops
PH B ¹⁷³	Angebot zur Selbsterkundung (CCT) / nicht verpflichtend Eignungsfeststellung erfolgt im Rahmen von Orientierungsworkshops

Alle Pädagogischen Hochschulen bieten Instrumentarien zur persönlichen Selbsteinschätzung (§5 HZV) der Aufnahmebewerber/innen an, die diagnosegeleitete Laufbahnberatung (CCT) wird auf der jeweiligen Homepage der Ausbildungseinrichtung zur Verfügung gestellt. Die verpflichtende Teilnahme am Selbsteinschätzungstest besteht nur an der PH in Salzburg, ferner werden die angehenden Studierenden dazu aufgefordert, dessen Ergebnisse für den persönlichen Gebrauch festzuhalten. Bei den anderen Einrichtungen besteht lediglich das Angebot zur Selbsteinschätzung, der entsprechende Link befindet sich auf der jeweiligen Homepage. Orientierungsworkshops (OWS) sind an allen Pädagogischen Hochschulen ein fixer Bestandteil des Aufnahmeverfahrens. Der OWS beinhaltet die Feststellung der fachlichen Eignung für die einzelnen Lehrämter.

¹⁷² Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks-, Sonderschul- und Hauptschullehramtsstudiengänge.

¹⁷³ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks- und Sonderschullehramtsstudiengänge.

Individuelles Beratungs- und Eignungsgespräch¹⁷⁴	
PH W	Die Studierenden reflektieren über ihre eigenen Erfahrungen aus den Schulpraxisbesuchen, benennen und diskutieren ihre eigenen Vorstellungen bezüglich der Berufswahlentscheidung (Konkrete Auseinandersetzung mit der Berufswahl). Gesamtergebnisse der Eignungsfeststellung fließen in die Gesamtbewertung ein.
PH NO	Die Studierenden kommentieren Ergebnisse aus dem CCT Selbsteinschätzungsinstrumentarium. Mündliche Erläuterung zu den persönlichen Stärken, (Stellungnahme zum Motivations schreiben). Überprüfung der erforderlichen Sprech und Stimmleistung, Nachweis von sprachlichen Fähigkeiten. Gesamtergebnisse der Eignungsfeststellung fließen in die Gesamtbewertung ein.
PH OÖ	Alle Ergebnisse des Orientierungswshops werden darin mit einbezogen. Der Fokus des Gesprächs ist gerichtet auf: die Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Kindern und Jugendlichen usw. Die Studierenden reflektieren dabei ihre Studienwahl. Gesamtergebnisse der Eignungsfeststellung fließen in die Gesamtbewertung ein.
PH K	Im individuellen Beratungsgespräch werden die Ergebnisse des CCT Selbsteinschätzungstests mit einbezogen (vor dem Gespräch ist die Durchführung daher verbindlich). Gesamtergebnisse der Eignungsfeststellung fließen in die Gesamtbewertung ein.
PH S	Miteinbeziehung der bisherigen Ergebnisse des Eignungs- und Aufnahmeverfahrens in das Gespräch. Den Schwerpunkt bildet dabei die persönliche Eignung für den Lehrberuf.
PH STM	Inhalte des strukturierten Interviews (15 Min.): Beweggründe für die Studienwahl, persönliche Stärken, Wissen um aktuelle Bildungsfragen Berücksichtigt werden der Umgang mit der deutschen Sprache und die korrekte Ausdrucksweise. Gesamtergebnisse der Eignungsfeststellung fließen in die Gesamtbewertung ein.
PH T	Persönliches Eignungsgespräch (keine weiteren Angaben)
PH V	Vor dem Gespräch werden Selbsteinschätzungsangebote und Übungsaufgaben zur Selbsteinschätzung (30 Min.) angeboten, welche die Grundlage für das individuelle Eignungsgespräch (strukturiertes Interview) darstellen. Zulassung erfolgt durch Mehrheitsentscheidung der Eignungsfeststellungskommission unter der Miteinbeziehung der Ergebnisse der Eignungsfeststellung.
PH B ¹⁷⁵	Persönliches Eignungsgespräch (keine weiteren Angaben)

Individuelle Beratungs- und Eignungsgespräche sind für die Pädagogischen Hochschulen nach der Beschlussfassung der HZV (§§ 9, 10) verpflichtend. Bei der Art und Weise der Durchführung gibt es jedoch bundesweit eine erhebliche Spannbreite. Der gravierendste Unterschied besteht in der inhaltlichen Konzeption der Eignungsgespräche. Vorwiegend richtet sich das Hauptaugenmerk bei diesen Gesprächen auf (a) die individuellen Beweggründe bezüglich der Studienwahl,

¹⁷⁴ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks-, Sonderschul- und Hauptschulstudiengänge.

¹⁷⁵ Diese Aufnahmekriterien beziehen sich auf Volks- und Sonderschullehrerstudienstudiengänge.

darüber hinaus werden auch (b) die Ergebnisse des CCT Selbsteinschätzungstest (PH NÖ¹⁷⁷, PH V, PH K), (c) die Einzelleistungen aus den bisherigen Eignungsüberprüfungen (PH W, PH NÖ, PH OÖ, PH K, PH S, PH STM, PH V), (d) Erfahrungen aus der Schulpraxis (PH W) mit einbezogen. Bei den Pädagogischen Hochschulen in NÖ, STM, B findet im Rahmen dessen auch die Eignungsüberprüfung der deutschen Sprache statt.

Arbeitsauftrag vor dem Eignungsfeststellungsverfahren	
PH W	Kein Arbeitsauftrag
PH NO	Motivationsschreiben zum Thema „Welche Stärken sind für den Lehrberuf wichtig?“ (Benennung von drei persönlichen Stärken, Beispiele dazu formulieren)
PH OÖ	Kein Arbeitsauftrag
PH K	Kein Arbeitsauftrag
PH S	Verpflichtende Teilnahme am Interessensstrukturtest und an der Berufsberatung
PH STM	Motivationsschreiben (Gründe für ein Lehramtsstudium, Gründe für die Entscheidung an der PH STM zu studieren, außerschulische Interessensgebiete) Umfang max. 2 DIN A4 Seiten
PH T	Kein Arbeitsauftrag
PH V	2 Lektüren werden in Hinblick auf die Überprüfung der deutschen Sprache empfohlen
PH B	Kein Arbeitsauftrag

Arbeitsaufträge für Bewerber/innen sind rechtlich nicht festgehalten. An manchen Hochschulstandorten sind unterschiedliche Arbeitsaufträge für die Bewerber/innen verbindlich. An der PH NÖ und der PH STM werden Motivationsschreiben vor dem Studienbeginn eingefordert. Die Teilnahme am Interessensstrukturtest ist an der PH S verpflichtend, an der PH V werden zur Vorbereitung im Bereich „Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ zwei Bücher empfohlen. An den anderen Hochschulen gibt es keine Arbeitsaufträge vor dem Studienbeginn.

¹⁷⁷ Obwohl der Selbsteinschätzungstest in NÖ nicht verpflichtend ist, werden dessen Ergebnisse im Eignungsgespräch thematisiert.

Legende

OWS	Orientierungsworkshop
PH	Pädagogische(n) Hochschule(n)
PH B	Pädagogische Hochschule Burgenland
PH K	Pädagogische Hochschule Kärnten
PH NO	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
PH OÖ	Pädagogische Hochschule Oberösterreich
PH S	Pädagogische Hochschule Salzburg
PH STM	Pädagogische Hochschule Steiermark
PH T	Pädagogische Hochschule Tirol
PH V	Pädagogische Hochschule Vorarlberg
PH W	Pädagogische Hochschule Wien