

## Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe

Bibliografie:

Andrea Holzinger:

Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe.

Ein internationaler Vergleich.

*journal für lehrerInnenbildung*, 20 (3), 14-25.

[https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_01](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_01)

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no. 3  
2020

**01**

*Andrea Holzinger*

Ausbildung von  
Lehrpersonen der Primarstufe.  
Ein internationaler Vergleich

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Large-Scale-Assessments wie PISA, PIRLS, TIMSS wird die Lehrer\*innenbildung in vielen Ländern verstärkt zum Ziel von Reformen. Die Qualität der Grundschulbildung, die Rolle der Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Qualität von Bildung sowie die Rolle von Lehrerbildungsprogrammen werden als zentral angesehen und sind Ausgangspunkt zahlreicher politischer Maßnahmen auf Ebene der Europäischen Union (Bokdam, van den Ende & Broek, 2014) und auf weltweiter Ebene.

In diesem Zusammenhang wurden seitens der EU, OECD und UNESCO Initiativen umgesetzt, um über das Schulsystem hinaus auch das Lehrer\*innenbildungssystem international zu vergleichen (Blömeke, 2011). Hier seien vor allem die Studien von Eurydice und der OECD genannt, die auf Dokumentenanalysen und Expert\*inneninterviews in den jeweiligen Ländern basieren. Es werden in erster Linie Strukturdaten erhoben und miteinander verglichen, ohne jedoch einen Blick auf die Meso- und Mikroebene des jeweiligen Systems und die sozio-kulturellen Gegebenheiten zu legen. Parallel dazu befassen sich ländervergleichende Forschungsprojekte mit fachbezogenen Fragestellungen. Beispielsweise kann hier die TEDS-M-Studie von Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) genannt werden, in welcher der Zusammenhang zwischen professionaler Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe mittels standardisierter Testinstrumente in 15 Ländern erhoben wurde.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht der Vergleich des Primarstufenlehramtes dreier Länder, die bei der PIRLS-Testung 2016 signifikant über dem errechneten Mittelwert der 47 Teilnehmerländer lagen und einen Rangplatz im obersten Viertel der Reihung der Länder einnahmen. Um eine geografische Streuung zu berücksichtigen, wurde dafür neben den beiden europäischen Ländern Finnland und Polen auch Singapur ausgewählt. Singapur erreichte bei der PIRLS-Testung 2016 den 2. Rang, Finnland den 5. Rang und Polen den 6. Rang (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017).

Anhand dieser Länder sollen gegenwärtige Ansätze der Lehrer\*innenbildung unter den folgenden Gesichtspunkten näher beleuchtet werden:

- Zulassung zum Lehramtsstudium
- Struktur, Schwerpunktsetzungen und Dauer der Erstausbildung
- Berufseinführung und Berufseinführungsprogramme

Zum Abschluss werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausbildungsprogrammen der drei Länder zusammenfassend beschrieben. Im Weiteren wird ein Ausblick gegeben, welche Schlüsse und Forschungsdesiderata sich aus dem Vergleich ableiten lassen.

## Zulassung zum Lehramtsstudium

Der Zugang zur Erstausbildung ist international sehr unterschiedlich geregelt. Während in einigen Ländern der erfolgreiche Abschluss der Sekundarstufe II ausreicht, werden in anderen Ländern auch die Leistungen der Sekundarstufe bei der Vergabe von Studienplätzen herangezogen. In einem Drittel der europäischen Länder kommen spezifische Auswahlmethoden wie Eignungstests oder Auswahlgespräche zur Motivation für den Lehrberuf zur Anwendung (Eurydice, 2013). Die Selektion wird mit den Anforderungen an den Beruf, der Übertragung eines hohen Maßes an Verantwortung und Autonomie sowie der Anerkennung von Bildung in der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung begründet. Erste Forschungen belegen, dass die Auswahl von Kandidat\*innen für die Lehrer\*innenausbildung auf der Basis einer breiten Kombination von kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen die Wahrscheinlichkeit ihrer Wirkung auf die Ausbildung und in weiterer Folge auf die Unterrichtspraxis erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schulleistungen in keinem engen Zusammenhang mit der zukünftigen Lehrer\*innen-Effektivität stehen (Klassen, Durksen, Patterson & Rowett, 2017).

In Singapur findet eine starke Selektion bei der Zulassung zum Lehramtsstudium statt, lediglich 20 Prozent der Bewerber\*innen bekommen einen Studienplatz (Steiner-Khamsi, 2011). Die Zahl der Studienplätze wird vom Staat festgelegt und ist abhängig vom Lehrer\*innenbedarf (König & Blömeke, 2010). Bewerber können sich Absolvent\*innen höherer Schulen mit Cambridge A-Level-Degree oder eines bereits abgeschlossenen Studiums. Die Bewerber\*innen werden jeweils aus dem leistungsmäßig oberen Drittel des Jahrgangs rekrutiert und müssen ausgezeichnete Englischkenntnisse nachweisen, da Englisch die Unterrichtsprache ist. Die Personen, die in die engere Wahl kommen, werden im Anschluss von einem Gremium erfahrener Schulleitungen befragt, die ihre Eignung für das Unterrichten sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten, ihre Leidenschaft für Bildung und ihr Potenzial, ein gutes Vorbild zu sein, beurteilen. Daran schließt

das Einführungsprogramm für Lehrpersonen an, das von der Academy of Singapore Teachers (AST) durchgeführt wird und sich zum Ziel setzt, dass die Lehramtskandidat\*innen ein Bewusstsein für die Erwartungen und für das Berufsethos entwickeln sowie die Grundlagen des Unterrichts erwerben. Im Anschluss an dieses Einführungsprogramm verbringen die Kandidat\*innen einige Monate bis maximal ein Jahr an den Schulen, um die Eignung für den Beruf festzustellen. Mit der Zulassung zum Studium stehen die Studierenden vom ersten Tag an in einem Anstellungsverhältnis, in dem Erstausbildung und der Übergang in den Lehrberuf miteinander verbunden sind (National Center on Education and the Economy, 2016a).

Auch in Finnland ist die Zulassung zum Lehramtsstudium hochselektiv. Der Lehrberuf ist mit einem hohen Prestige verbunden und dementsprechend bei jungen Menschen begehrt. Jedes Jahr bewerben sich Tausende von Personen um einen Studienplatz für das Primarstufenlehramt. Im Durchschnitt werden jährlich nicht mehr als zehn Prozent der Bewerber\*innen aufgenommen (Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014). Alle Bewerber\*innen müssen ein zweistufiges, forschungsbasiertes Aufnahmeverfahren durchlaufen, das aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht. Im schriftlichen, national einheitlichen Teil namens VAKAVA, müssen die Kandidat\*innen Prüfungsfragen zu bildungswissenschaftlichen Themen beantworten, für die sie im Vorfeld Unterlagen zum Selbststudium bekommen, die von den Professor\*innen der acht lehramtsstudien anbietenden Universitäten ausgesucht wurden. Die Fragen beziehen sich auf die Analyse und Interpretation von Forschungsergebnissen zu relevanten Fragestellungen in Erziehung und Bildung, wodurch bereits zu Beginn des Auswahlprozesses ein forschungsbasierter Zugang zum Beruf geschaffen werden soll. Im Rahmen dieser schriftlichen Prüfung geben die Studierenden an, an welcher Universität sie studieren wollen. Die jeweilige Universität wählt die Kandidat\*innen aus, die zum zweiten Teil, den Interviews, eingeladen werden. Voraussetzung ist, dass sie mindestens 30 Prozent der Punkte der schriftlichen Prüfung erreicht haben. Der zweite Teil erfolgt an den Universitäten unterschiedlich – entweder in Form von Einzel- und/oder Gruppeninterviews, Gruppenübungen oder in Form von Gruppendiskussionen anhand vorgegebener Texte und Bilder. Die Interviews bzw. Beobachtungen werden in Teams von Professor\*innen der Lehrer\*innenausbildung durchgeführt und im Hinblick auf Motivation, Beziehungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Engagement und andere

Merkmale beurteilt (National Selection Cooperation Network in the Field of Education, 2020). Zugelassen werden nur Bewerber\*innen mit einer klaren Eignung für den Lehrberuf sowie starken akademischen Leistungen. Eine mehrmalige Wiederholung des Zulassungsverfahrens ist möglich. Eine 2016 durchgeführte Umfrage zur VAKAVA-Teilnahme ergab, dass 56 Prozent der Befragten ihn zum ersten Mal, 28 Prozent zum zweiten Mal und 18 Prozent zum dritten Mal absolviert haben (National Center on Education and the Economy, 2016b).

In Polen legt jede Universität die Bedingungen sowie den Beginn und das Ende der Daten des Zulassungsverfahrens fest. Die Zulassung zu den Studiengängen des Bachelorstudiums basiert vorrangig auf den Noten des Abschlusszeugnisses der Sekundarstufe II. Jede Universität bestimmt die Zulassungsvoraussetzungen und die Zahl der Studienplätze selbst. Letzteres ist abhängig von der Mittelzuweisung und den Kapazitätsverordnungen durch den Staat (Eurydice, 2019a).

## Struktur, Schwerpunkte und Dauer der Ausbildung

Bei den international-vergleichenden Studien kristallisiert sich im Hinblick auf die strukturelle Ebene heraus, dass das Primarstufenlehramt mehrheitlich ein Studium auf tertiärem Niveau ist, in dem Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik integriert angeboten werden und ein Theorie-Praxis-Transfer vorgesehen ist (Blömeke, 2011). Die Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik entspricht dem grundständigen Modell eines Lehramtsstudiums im Unterschied zum konsekutiven Modell, bei dem die Studierenden zunächst ihr Fachstudium abschließen und erst im Anschluss eine pädagogische Ausbildung absolvieren. Die Studien dauern vier bis fünf Jahre und sehen als Minimalanforderung einen Bachelor- bzw. einen Masterabschluss vor (Lassnigg, Mayrhofer, Baumegger, Vogtenhuber, Weber, Aspetsberger, Kemethofer, Schmich & Oberwimmer, 2019).

In Singapur gibt es sowohl grundständige als auch konsekutive Studien für Primarstufenlehrpersonen, wobei die grundständige Form im Primarstufenbereich überwiegt. 72 Prozent der im Dienst befindlichen Lehrpersonen haben einen Bachelorabschluss, neun Prozent einen Abschluss mindestens auf Masterniveau (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017). Die Ausbildung erfolgt am National Institute of Education (NIE),

das an der Universität Singapur angegliedert und eng mit dem nationalen Bildungsministerium verknüpft ist. Die Ausbildung qualifiziert sowohl zu Generalist\*innen als auch zu Spezialist\*innen, wobei die Spezialisierung in zwei Fächern erfolgt und fachliche Anteile höher gewichtet sind als professionswissenschaftliche (Blömeke et al., 2010). Der schulpraktische Anteil umfasst in der Summe 22 Wochen des vierjährigen Studiums. Die Praktika sind über das gesamte Studium verteilt und haben einen entwicklungsorientierten Charakter. Insgesamt sind vier unterschiedlich lang dauernde Praktika vorgesehen, wobei das letzte Praktikum zehn Wochen vorsieht und eine starke Einbindung in alle Aktivitäten der Schule beinhaltet. Die Erforschung der eigenen Praxis nimmt einen großen Stellenwert ein. Die Studierenden führen ein e-Portfolio, um ihre Aktivitäten, ihre Ziele und ihre Leistungen aufzuzeichnen sowie über ihr Lernen und das Lernen anderer nachzudenken. Das e-Portfolio soll die Eigenverantwortung der Studierenden für ihr Lernen fördern und eine ganzheitliche Sicht auf die eigene Entwicklung ermöglichen (National Institute of Education, 2020).

In Finnland findet die Lehrer\*innenausbildung an Universitäten statt. Das Primarstufenstudium dauert fünf Jahre und schließt mit einem Mastertitel ab. 91 Prozent der Lehrpersonen haben einen Abschluss auf Masterniveau (Lassnigg et al., 2019). Die insgesamt 300 ECTS-Anrechnungspunkte des Bachelor- und Masterstudiums widmen sich der Spezialisierung auf ein Fach, dem multidisziplinären Fachstudium, der Sprache und Kommunikation und den Bildungswissenschaften. Die Forschungsorientierung ist hoch und wird damit begründet, dass jede Lehrperson in der Lage sein muss, ihre Entscheidungen auf wissenschaftlicher Grundlage zu treffen und einen selbstkritischen Zugang zum eigenen Handeln zu finden. Die Unterrichtsforschung ist ein zentrales Thema während des gesamten Studiums. Die Struktur der Ausbildungsprogramme und die Anforderungen an das Studium werden von der Regierung gesteuert und zielen im Bereich der Primarstufe auf spezialisierte Generalist\*innen ab. Die Studierenden unterrichten über das gesamte Studium hinweg regelmäßig in Schulen und lernen systematisch, ihren Unterricht zu reflektieren (Moegling, 2017). Die Praktika finden in den assoziierten Schulen, auch Modellschulen genannt, der Universitäten statt, die bei der Umsetzung von Innovationen und für die Lernforschung eine große Rolle spielen. Die Studierenden beteiligen sich an den in jeder Schule eingerichteten Problemlösungsgruppen, die sich mit Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung

beschäftigen. Auf die Identifikation von Lernschwierigkeiten und der Entwicklung entsprechender Programme für das einzelne Kind wird besonderer Wert gelegt. Der Stärkung der Lehrer\*innenidentität und eines einheitlichen Professionsbildes wird von Anfang an sehr viel Bedeutung zugesprochen mit dem Ziel, die Zusammenarbeit zwischen allen schulischen Bildungsinstitutionen zu stärken (Schleicher, 2012; Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014).

In Polen absolviert jede Lehrperson ein Studienprogramm an einer Universität oder Hochschule, die in der Regel auch das Promotionsrecht besitzt. Der Anteil der Lehrpersonen in der Primarstufe mit einem Abschluss auf Masterniveau ist mit 99 Prozent sehr hoch (Lassnigg et al., 2019). Die Qualifikation für den Lehrberuf kann sowohl grundständig als auch konsekutiv im Anschluss an ein Fachstudium erfolgen. Im grundständigen Studium absolvieren die Studierenden sowohl eine pädagogische als auch eine Ausbildung in einem oder zwei Fächern. Der Anteil von Theorie und Praxis beträgt in etwa zwei Drittel zu einem Drittel. Praktika finden parallel zum Studium in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen statt und sehen Beobachten, Planen, Durchführen und Reflektieren des Unterrichts sowie die Unterstützung der Lehrpersonen in Bezug auf Klassenmanagement vor. Fällt die Entscheidung für ein Lehramtsstudium erst nach dem Abschluss des Fachstudiums, besteht die Möglichkeit einer postgradualen Qualifizierung, die einen Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten und eine Abschlussarbeit im pädagogischen Bereich vorsieht. Seit dem 1. Oktober 2019 muss die Erstausbildung von Lehrpersonen für den frühkindlichen Bereich und für die ersten drei Jahre der achtjährigen Grundschule ausschließlich in Form eines grundständigen Studiums mit Masterabschluss erfolgen. Die Wahl für das konsekutive Modell ist mit einer Übergangsfrist bis Ende des Studienjahres 2021/22 für Studierende möglich, die ihr Bachelorstudium vor 2019 begonnen haben (Eurydice, 2019b).

## Berufseinführung und Berufseinführungsprogramme

Der Begriff „Berufseinführung“ umfasst die institutionellen Angebote für die ersten Jahre eigenverantwortlicher Berufstätigkeit. Sie beginnt mit dem Antritt der ersten Stelle nach Abschluss der Ausbildung (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Einführungsprogramme umfassen

strukturierte regelmäßige Aktivitäten, um den Einstieg in den Lehrberuf durch erfahrene Lehrpersonen, die als Mentor\*innen fungieren, zu unterstützen mit dem Ziel, die Effektivität und Arbeitszufriedenheit neuer Lehrpersonen zu verbessern und die Verbleibquote im Lehrberuf zu erhöhen. Keller-Schneider (2019) bezeichnet den Berufseinstieg auch als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung, in welcher ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung aufgebaut bzw. gestärkt wird.

Ein Blick auf vergleichende Studien der OECD-Länder zeigt, dass es in etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten formale Einführungsprogramme gibt, deren Besuch Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Lehrberuf ist. Es gibt aber auch Länder, in denen diese nicht vorgesehen oder optional sind. In den meisten Ländern übernehmen Lehrpersonen derselben Schule die Rolle der Mentor\*in. Das Personal von hochschulischen Bildungseinrichtungen und/oder der Bildungsbehörde sind in der Begleitung eher selten eingebunden. Sehr wohl werden jedoch die Einführungsprogramme in etwa der Hälfte der Länder mit formalen Einführungsprogrammen in Kooperation zwischen der jeweiligen Schule und der Lehrer\*innenausbildungseinrichtung und/oder der zuständigen Behörde organisiert (OECD, 2014, S. 656ff).

In Singapur haben Berufseinsteiger\*innen eine um 20 Prozent reduzierte Unterrichtsverpflichtung mit einem verpflichtenden Fortbildungsprogramm, das hauptamtliche Supervisor\*innen durchführen. Ein institutionalisiertes Netzwerk an Berufseinsteiger\*innen, Supervisor\*innen und Professor\*innen der Erstausbildung pflegt eine enge Kooperation (Blömeke & Paine, 2009). Den Berufseinsteiger\*innen steht ein strukturiertes Mentoring-Programm zur Verfügung, und die Mentoring-Kultur ist sehr hoch. Gemäß TALIS (2013) sind durchschnittlich 39 Prozent der Lehrpersonen auch als Mentor\*innen tätig. Darüber hinaus gibt es ein vom Bildungsministerium entworfenes „Teacher Growth Model“, das mit der anfänglichen Vorbereitung und Einarbeitung beginnt und Meilensteinprogramme für lebenslange Karrieren enthält (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015).

In Finnland gibt es kein national verpflichtendes Berufseinführungsprogramm. Die Lehrpersonen werden von Anfang an angeregt, einen persönlichen Ausbildungs- und Entwicklungsplan zur Unterstützung ihrer beruflichen Entwicklung zu führen (Paronen & Lappi, 2018). Darüber hinaus gibt es seit 2010 eine Initiative in Form von Peergroup-Mentoring, die auf regionaler Ebene von den Universitäten angeboten und

von den Kommunalverwaltungen finanziert werden, wenn sich genügend Teilnehmer\*innen dafür melden. In der Regel besteht die Gruppe aus mehreren Berufseinsteiger\*innen und einer Mentorin bzw. einem Mentor mit der Moderationsrolle bei Diskussionen und Fallbesprechungen, die sich als Peer auch in die Diskussion einbringen kann. Mentor\*innen müssen nicht zwingend berufserfahrene Personen sein, sie müssen aber dafür Fortbildungen an der Universität besuchen (Bokdam et al., 2014). Die eigenen Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden werden als Ausgangspunkt für den Wissenskonstruktionsprozess betrachtet. Mentoring wird in diesem Ansatz nicht mehr als einseitige Anleitung, sondern als Diskussion und Dialog verstanden. Es handelt sich um eine kollaborative Form des Mentorings, das sich von der klassischen, bilateralen Beziehung zwischen Expert\*innen und Noviz\*innen unterscheidet und sich vom traditionellen Mentoring entfernt (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012).

In Polen beginnt der Berufseinstieg mit einer Probezeit, die neun Monate umfasst und durch Mentoring begleitet wird. Die Berufseinsteiger\*innen legen der Schulleitung zu Beginn einen beruflichen Entwicklungsplan zur Genehmigung vor, zu dem am Ende der neun Monate ein Entwicklungsbericht zu verfassen ist. Die Hauptverantwortlichen für die Einführungsphase der Berufseinsteiger\*innen in den Lehrerberuf sind die Schulleitungen und Mentor\*innen. Die Mentor\*innen sind erfahrene Lehrpersonen derselben Schule, die die Berufseinsteiger\*innen bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer beruflichen Entwicklungspläne unterstützen und für die Beurteilung ihrer beruflichen Leistungen während der Einführungs- und Probezeit zuständig sind. Bei einer positiven Beurteilung beginnt die Zeit der Vertragslehrperson, die zwei Jahre und neun Monate dauert und in der Regel zur Ernennung in den Lehrerberuf führt (Eurydice, 2019a).

## Zusammenfassung

Der Vergleich der Länder zeigt im Hinblick auf Strukturmerkmale sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Gemeinsam ist den drei Ländern die Orientierung an einem grundständigen Studium auf tertiärer Ebene mit einer Mindestdauer von vier Jahren, wobei die Abschlüsse variieren. In Singapur dauert das Bachelorstudium vier Jahre, ein Masterstudium ist nicht obligatorisch vorgesehen. Ziel der Ausbil-

derung sind spezialisierte Generalist\*innen, die für das in der Grundschule vorherrschende Klassenlehrer\*innenprinzip ausgebildet werden und sich gleichzeitig in einem oder zwei Fachbereichen vertiefen. Im Hinblick auf die Zulassung zum Lehramtsstudium sind Singapur und Finnland im Unterschied zu Polen hochselektiv mit dem Ziel, geeignete Kandidat\*innen zu identifizieren. Grundlegend ist die Überzeugung, dass individuelle Unterschiede im Hinblick auf Eigenschaften und Erfahrungen mit dem zukünftigen Verhalten im Ausbildungs- und Berufskontext zusammenhängen. Nur die besten Kandidat\*innen sollen den Lehrberuf ergreifen dürfen. Es wird davon ausgegangen, dass für das Durchlaufen des aufwändigen Zulassungsverfahrens eine hohe Motivation für die Berufswahl vorhanden sein muss. Verbunden mit dem Beruf ist ein hohes Ansehen in der Gesellschaft.

Die Berufseinführungsprogramme verfolgen in den drei Ländern unterschiedliche Ziele. Während es in Singapur und Polen strukturierte Berufseinführungsprogramme gibt, die sich an der klassischen Expert\*innen-Noviz\*innen-Beziehung orientieren, steht es den Junglehrer\*innen in Finnland frei, ob sie ein Mentoringprogramm in Form eines Peer-Mentorings in Anspruch nehmen.

Die Frage, inwieweit Zulassungsbedingungen, strukturelle Eckpunkte der Erstausbildung sowie Berufseinführungsprogramme eine Rolle für Leistungsergebnisse in Large-Scale-Assessments spielen, lässt sich aufgrund des Vergleichs dieser drei Länder nicht hinreichend beantworten. Um eine valide Datengrundlage für eine derartige Interpretation zu schaffen, müssten weitere Länder in die Analyse einbezogen und kontrastierend mit Ländern verglichen werden, die bei internationalen Schulleistungsstudien im Durchschnitt bzw. signifikant unter dem Durchschnitt der Mittelwerte der 47 Teilnehmerländer liegen. Um sozio-ökonomische Verzerrungen zu vermeiden, wäre bei der Auswahl darauf zu achten, dass es sich um Länder mit mindestens mittlerem Industrialisierungsgrad handelt (Blömeke, 2011).

## Literatur

- Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7 (3), 311-326.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 345-361). Münster: Waxmann.

- Blömeke, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (3), 18-25.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bokdam, J., van den Ende, I. & Broek, S. (2014). *Die Ausbildung von Lehrern: Aktueller Stand und Perspektiven bei der Ausbildung von Grundschullehrern in Europa*. Brüssel: Europäische Union.
- Döbert, H., von Kopp, B. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2014). *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster: Waxmann.
- Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Verfügbar unter [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition_en) [30.04.2020].
- Eurydice (2019a). Poland. Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Verfügbar unter [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en) [30.04.2020].
- Eurydice (2019b). Poland. Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Verfügbar unter [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en) [30.04.2020].
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Holzinger, A. (2019). Die Grundschule als Ort der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung für alle Kinder. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht*, 19 (9+10), 750-758.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In S. Weiß & M. Syring (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Klassen, R., Durksen, T., Patterson, F. & Rowett, E. (2017). Filtering Functions of Assessment for Selection into Initial Teacher Education Programs. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage Handbook of Research on Teacher Education* (S. 893-909). London: Sage.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Primarstufenlehrausbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 39-53). Münster: Waxmann.
- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019). Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49-121). Graz: Leykam.

- Moegling, K. (2017). *Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Verfügbar unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> [30.04.2020].
- National Center on Education and the Economy (2016a). Empowered Educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world. Singapore: a teaching model for the 21st century. Verfügbar unter <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> [30.04.2020].
- National Center on Education and the Economy (2016b). Empowered Educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world. Recruiting and selecting excellent teachers. Verfügbar unter <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/RecruitmentPolicyBrief.pdf> [30.04.2020].
- National Institute of Education (2020). Teacher Education Singapore. Verfügbar unter <https://www.nie.edu.sg/> [30.04.2020].
- National Selection Cooperation Network in the Field of Education (2020). About Vakava. Verfügbar unter <https://www.helsinki.fi/en/networks/national-selection-cooperation-network-in-the-field-of-education/about-vakava#section-26568> [30.04.2020].
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [30.04.2020].
- Paronen, P. & Lappi, O. (2018). Finnish teachers and principals in figures. Verfügbar unter [https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_teachers\\_and\\_principals\\_in\\_figures.pdf](https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf) [10.06.2020].
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (1), 39-52.
- TALIS (2013). *Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Graz: Leykam.

Andrea Holzinger, Prof. Dr.,  
Pädagogische Hochschule Steiermark.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Leitung des Instituts für Elementar-  
und Primärpädagogik,  
Professionsforschung,  
Inklusions- und Diversitätsforschung



[andrea.holzinger@phst.at](mailto:andrea.holzinger@phst.at)