

Die Ausbildung der Lehrenden

Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft
1. – 2. 6. 2007

Lehrerbildung: Qualifikationen und Institutionen

Michael Schratz



„Today's Aerial Geography Lesson“

(New York Times No. 306-NT-520A-6)

Today's (virtual) Geography Lesson

(Innsbruck 2002)



Vergleich von Strukturen des Unterrichts Mitte des letzten Jahrhunderts und zur Jahrtausendwende. Es hat sich strukturell nicht viel geändert, die Zentrierung auf die Lehrperson und die Sitzordnung sind strukturanalog, obwohl die Bilder zentrale gesellschaftliche Transformationsleistungen darstellen (Flugzeug und Computer).

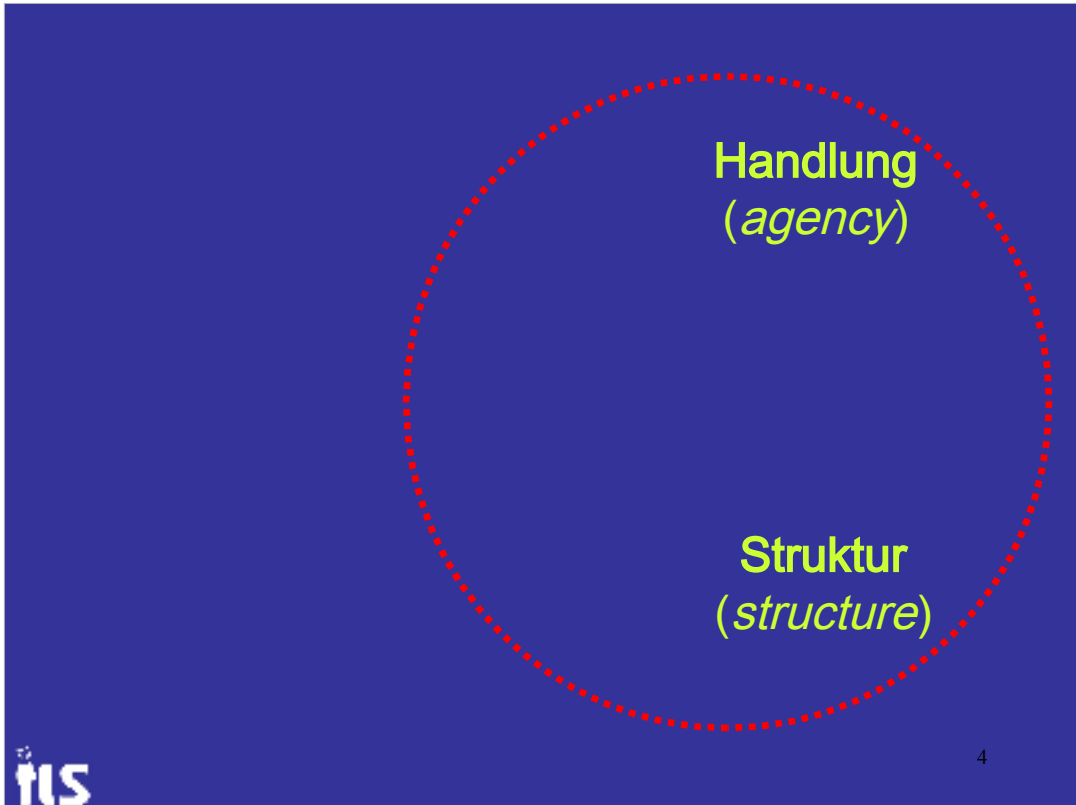
“Ein System kann nur sehen,
was es sehen kann,
es kann nicht sehen,
was es nicht sehen kann.

Es kann auch nicht sehen,
dass es nicht sehen kann,
was es nicht sehen kann.”



(Niklas Luhmann)

Diese Aussage von Niklas Luhman ist aus systemtheoretischer Sicht grundlegend bedeutsam, da jedes System (auch ein Individuum) lernen muss, mit den blinden Flecken umzugehen, d.h. ein lernendes System werden muss.



Der englische Soziologe Anthony Giddens sieht Handlung und Struktur in einem wechselseitigen Verhältnis. Es genügt nicht, individuelle Entwicklung von Menschen (agency) zu forcieren, wenn nicht auch an den Strukturen gearbeitet wird. Umgekehrt verändert eine strukturelle Veränderung (z.B. Senkung der Klassenschülerhöchstzahl im Unterricht) noch nicht, um das Verhalten der Akteure zu verändern (z.B. erwarten, dass durch die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl sich auch der Unterricht der Lehrpersonen verändere). Da die strukturelle Kopplung gegenseitige Auswirkungen hat, sind immer agency und structure zu berücksichtigen. Quelle: Giddens, A. (1984/1979): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/Main: Campus.

Kompetenz

„Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

(Weinert 2001)

Welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen?

Teacher competences in the 21st century (a research perspective) (Perrenoud, 1999)

- Organizing student learning opportunities.
- Managing student learning progression.
- Dealing with student heterogeneity.
- Developing student commitment to working and learning.
- Working in teams.



Teacher competences in the 21st century (a research perspective) (Perrenoud, 1999)

- Participating in school curriculum and organization development.
- Promoting parent and community commitment to school.
- Using new technologies in their daily practice.
- Tackling professional duties and ethical dilemmas.
- Managing their own professional development.



Professor Philippe Perrenoud ist Soziologe und Anthropologe an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Gemeinsam mit Monica Gather Thurler leitet er das Forschungslabor LIFE (Laboratoire Innovation, Formation, Education). Die Aufzählung der Kompetenzen nach Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris: ESF.

Es ist die längste Distanz ...

... von der Formulierung
von Kompetenzen im
Studienplan bis dahin,
was bei den Schülerinnen
und Schülern im
Unterricht ankommt. ⁸



Die größte Schwierigkeit eines Bildungssystem besteht in Problematik der top-down-Struktur, da sich lokale Probleme nicht zentral verwalten lassen.

„Du unterrichtest einen für dich äußerst interessanten Stoff. Du hast dich gründlich auf diese Stunde vorbereitet, viel Literatur gelesen und dir viele Gedanken gemacht, wie der Stoff am besten behandelt wird.

Nun stehst du vor der Klasse, hast gerade erklärt, wie wichtig dieser Stoff ist - für das Verständnis des Faches, für das weitere Leben und überhaupt.

Anschauungsmaterial liegt vorbereitet auf dem Lehrerpult. Der Overhead-Projektor ist eingeschaltet und du beginnst mit einem kurzen Einführungsvortrag. Da bemerkst du, dass einige Schüler miteinander leise sprechen, andere schauen desinteressiert zum Fenster hinaus und ...

Zitat eines Studierenden über die Erfahrung im Praktikum (SchülerInnen der 7. Klasse AHS)

Du sprichst die Schüler auf ihr Verhalten an und betonst dabei nochmals die Wichtigkeit und die Bedeutung des gerade angesprochenen Stoffes ...

Du sprichst den Schüler auf die Zeitung an und betonst dabei nochmals die Wichtigkeit und die Bedeutung des gerade angesprochenen Stoffes.

Da antwortet der Schüler: „Das sagen immer alle Lehrer, dass gerade dieser Stoff für uns so wichtig ist. In Wirklichkeit hat dieser Scheiss für uns überhaupt keine Bedeutung – für mich wenigstens lerne ich diesen Blödsinn nur, weil er bei der Prüfung kommen kann.“

(Schulstufe: 7. Klasse AHS)

Was sagt „die“ Wissenschaft?

„Die außerhalb der wissenschaftlichen Forschung tätigen konkret klientenbezogenen Professionen benötigen einen Forschungshabitus grundsätzlich allein deshalb schon, weil sie in der Lage sein müssen, die jederzeit mögliche Krise in der Anwendung standardisierten Wissens und standardisierter Praktiken ihrer Expertise [...] selbständig lösen zu können.“

(Oevermann 2003, 28)

Was sagt „die“ Wissenschaft?

„Professionalisiertes Handeln, die Performanzebene der Profession, bearbeitet demzufolge jene Verantwortungsfelder, die aus ihrer immanenten Logik nicht standardisierbar oder umstandslos verallgemeinerbar sind.“

(Schrittesser 2007, 2)

Quelle: Schrittesser, Ilse (2007). Positionen der Professionalisierungsforschung, unv. MS.

Diese Strukturlogik professionalisierten Handelns erfordert (nach Oevermann) das Zusammenspiel

- *erklärender* wissenschaftlicher Erkenntnis
- *verstehender* individueller Deutung

WISSEN → kasuistisches, reflexives (Fall-) Wissen

KÖNNEN → biografisches, selbstreflexives Wissen

Die Kompetenz von Studierenden (Lehrenden) entfaltet sich in der „Wahrheit“ der Situation!

→ *Personal Mastery*



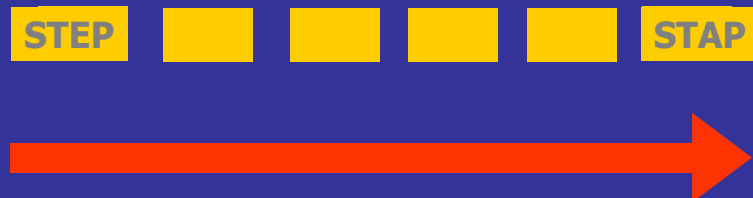
Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Der Begriff „Personal Mastery“ geht auf Peter Senge zurück: Senge, P.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

Wie lässt sich in der Lehrerausbildung Kompetenz aufbauen und überprüfen?

Einstieg?

Abschluss?



STANDARDS?

Die Struktur der LehrerInnenausbildung vom Einstieg zum Abschluss: welches Steuerungsinstrument ist hilfreich? Sind es Standards?

STANDARDS

- Standards sind „Wissensbereiche, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten“ (Oser 2002)
- Standards beziehen sich sowohl auf pädagogische und didaktische Fähigkeiten (Oser 2002) als auch auf fachliche Kompetenzen (Terhart 2000)
- (Nationale) Bildungsstandards
- Standards werden beschrieben durch Verknüpfung von Wissen und Können.
- Standards werden entwickelt von den Verantwortlichen für die Lehre.
- Standards werden verstanden als „prüfbare Standards“¹⁵

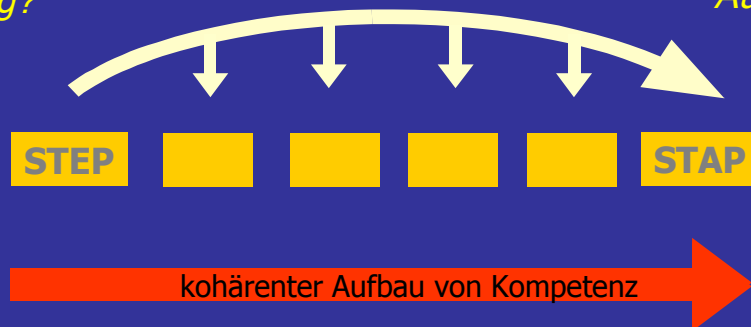
Oser, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 1/2002, S. 8-19.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.

Wie lässt sich in der Lehrerausbildung Kompetenz aufbauen und überprüfen?

Einstieg?

Ausstieg?



STANDARDS?

Die meisten Lehrerbildungsgänge lassen Kohärenz vermissen. Der Aufbau von Kompetenz benötigt einen kohärenten Bogen von der Studieneingangsphase bis zum Übertritt in den Beruf.



Das Innsbrucker Lehramtstudium strebt diese Kohärenz über eine Fallstudie zur eigenen professionellen Entwicklung (über Portfolio) an.

Grundprobleme der Lehrer/innenbildung

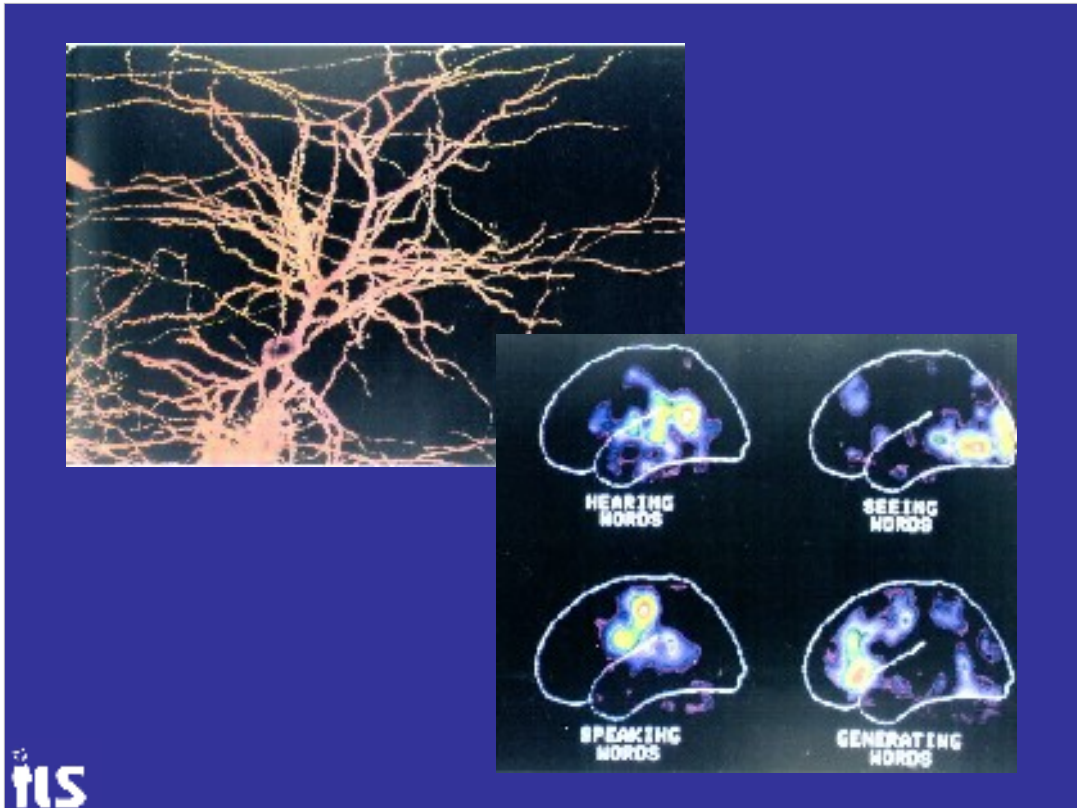
Systeme der Lehrerausbildung gehen noch (zu) stark von der Perfektionierung der Didaktik künftiger Lehrer/innen aus.

Gefahr: der Blick auf und die Resonanz mit den Schüler/innen wird verdeckt.

Teachers tend to teach the way they are taught, and not the way they are taught to teach!

„The trouble with learnin' is
that it's always about somethin'
that you don't know.“

(Dennis the Menace)



Die neueren gehirnbioologischen und –physiologischen Ansätze öffnen neue Einsichten in die Welt des Lernens.

„Lernen ist das Persönlichste auf der Welt.
Es ist so eigen wie ein Gesicht
oder wie ein Fingerabdruck.
Noch individueller als das Liebesleben.“



Heinz von Foerster (1999)

Heinz von Foerster ist einer der Gründer und Wegbereiter des sog. Konstruktivismus. Dieses Zitat stammt aus einem Aufsatz zum “Neugierologen” von Reinhard Kahl.

„Lernen ist das Persönlichste auf der Welt ...“



Martin beim Lösen einer Aufgabe



Lisa bei der Hausaufgabe



22

Diese beiden Kinder haben persönliche Zugänge zum lernen, die im Unterricht meist zu wenig Berücksichtigung finden. Unterrichten ist eine kreative Tätigkeit; kein Tag vergeht, ohne dass etwas Unvorhergesehenes passiert, Lehrpersonen müssen daher schnell auf Veränderungen reagieren, sich etwas Neues einfallen lassen, situationsadäquat reagieren, d.h. offen sein für Unvorhergesehenes und konstruktiv und kreativ damit umgehen (= Leadership).

Lernen kann insgesamt als ist eine kreative Tätigkeit angesehen werden – so wie das Kind das macht, hat es noch kein anderes gemacht

Kreativität, das sich nicht auf einige wenige Genies bezieht, neuere Forschungen sehen eine kreativitätsfördernde Umwelt – ein kreatives Feld wichtiger an, als die individuelle Leistung einer Person

Diese kreativen Prozesse in Schulen müssen nun auch mit entsprechenden Methoden erhoben werden – mit Fragebögen kann Kreativität nur sehr begrenzt erfasst werden

Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext

Arbeitsgruppe

EPIK



Mitglieder: Alfred Fischl (BMUKK), Peter Forthuber (PH Berufspädagogik), Johannes Kainz (Schulaufsicht), Gerhard Pahr (PH Berufspädagogik), Angelika Paseka (PH), Michael Schratz (Leitung) (UNI), Ilse Schrittmesser (UNI), Andrea Seel (PH), Ramona Uhl (PH Berufspädagogik), Silvia Wiesinger (PH)

23

Die Arbeitsgruppe EPIK wurde vom BMUKK (Dr. Anton Dobart) eingesetzt, um die Professionalisierung von LehrerInnen im internationalen Kontext österreichweit voran zu treiben.

Domänen von Professionalität

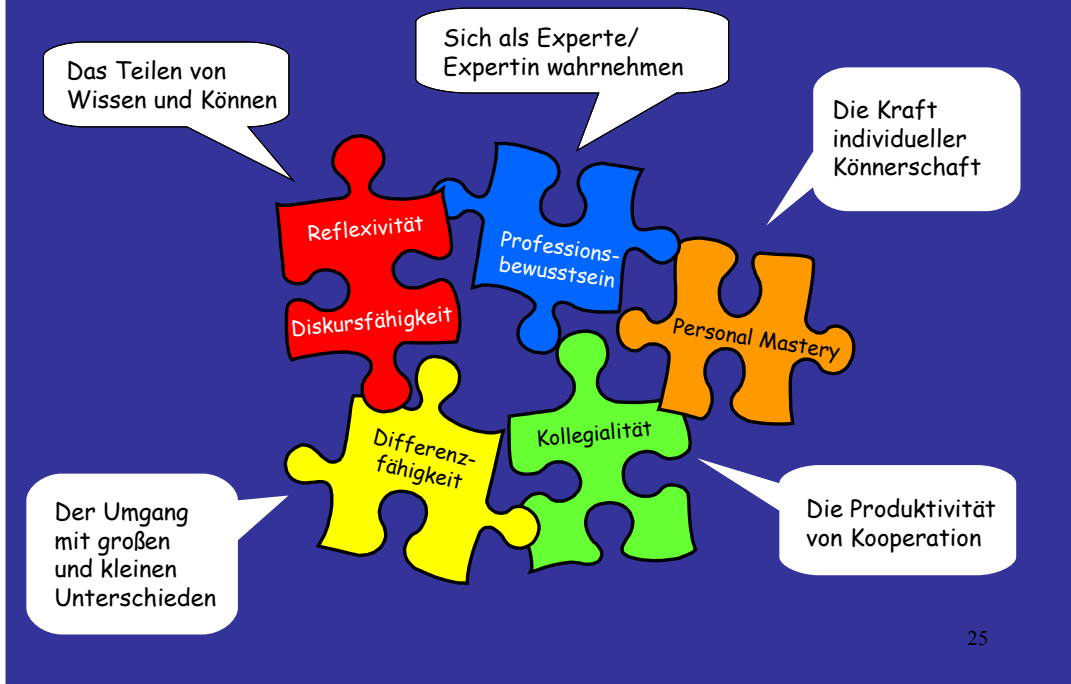
- Unter Domänen verstehen wir Kompetenz*felder*.
- Domänen definieren *individuelle Kompetenzen* und *die Gestalt(ung) von Systemstrukturen*.
- Domänen sind Ausdruck eines „*professionellen Habitus*“ von Lehrpersonen.

Zum Begriff „Domäne“: Die Professionalität von Lehrer/innen zu fassen, ist kein leichtes Unterfangen. Während handlungstheoretisch orientierte Modelle primär das Subjekt und seine Kompetenzen fokussieren, auf individuelle Bildungs- und Lernprozesse setzen und dabei die Rahmenbedingungen von Schule bzw. Bildungseinrichtungen weitgehend ausblenden, richten systemtheoretische Ansätze den Blick auf den gesamten Berufsstand und den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrer/innenarbeit (vgl. Reh 2004, 359).

Das EPIK-Modell basiert hingegen auf der Überlegung, dass Handlungen und Strukturen als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken und zu berücksichtigen sind. Das Professionalitätsverständnis und die organisatorische bzw. strukturelle Verfasstheit des Lehrberufs bedingen sich gegenseitig und sind folglich in ihrer wechselseitigen Verschränkung wahrzunehmen. Um die Verschränkung der beiden Perspektiven sprachlich zu fassen, wurden daher Kompetenzfelder, sog. „Domänen“, definiert.

Sie definieren zum einen individuelle Kompetenzen, verlangen entsprechendes Wissen und Können von den Lehrer/innen, sie setzen aber gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen, wachsen und sich weiter entwickeln können. Domänen sind Ausdruck eines „professionellen Habitus“ von Lehrer/innen, unabhängig davon, in welchem Bildungsbereich sie tätig sind. Sie stellen damit eine Art „verbindende Klammer“ dar, die über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrer/innen ausmacht. Die Domänen müssen zwar von den Subjekten erarbeitet und entwickelt werden, können sich jedoch nur dann voll entfalten, wenn neben individuellen Lernprozessen auch höherstufige Prozesse und Entwicklungsschübe des gesamten Systems stattfinden. Die Domänen eröffnen vielfältige Anknüpfungspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildung, für pädagogische Konzepte, die die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen.

Domänen der Professionalität von Lehrer/innen



Eine ausführliche Darstellung der fünf Domänen erfolgt in Schratz, M, Schritteser, I. u.a.: Domänen von Lehrer/innen/professionalität (EPIK). In: *journal für lehrerInnenbildung* 7, Heft 2, S. 70-79.

Reflexionsfähigkeit

- Vom eigenen Tun distanzieren
- Sich selbst beobachten
- Das Spezifische der Situation erfassen
- Das Allgemeine im Spezifischen Fall erkennen
- Schlüsse ziehen
- Ein Repertoire an Alternativen entwickeln

Erstellt von der AG EPIK des BMUKK Ausformulierung der Domänen:
Angelika Paseka, Ilse Schrittmesser





Diskursfähigkeit

- Situationen und Phänomene beschreiben
- Etwas auf den Begriff bringen
- Eine gemeinsame Sprache finden
- Eine differenzierte Fachsprache entwickeln
- Die eigene Erfahrung und wissenschaftliche Erkenntnisse nutzen
- Das eigene Tun öffentlich argumentieren und begründen

Differenzfähigkeit

- Unterschiedliche Lernvoraussetzungen erkennen
- Die Stärken fördern, an den Defiziten arbeiten
- Vielfalt als Ressource wahrnehmen
- Sich um individuelle Falldeutungen und maßgeschneiderte Lernförderung bemühen
- Sowohl Differenzen stehen lassen können, als auch erkennen, wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen
- „Moderation von Heterogenität“

„Moderation der Heterogenität“

Grenzen des Erwünschten akzeptieren, Grenzen des Möglichen erkennen

Kollegialität

- Auf neue Herausforderungen mit neuen Formen des Dialogs antworten
- Eine *community* von Professionellen als Lerngemeinschaft schaffen
- Eine Kultur der Offenheit pflegen
- Kommunikationsmuster in der *community* thematisieren
- Gemeinsam an einer Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanz arbeiten
- Als lernende *community* Wissen und Können weiter entwickeln

Personal Mastery

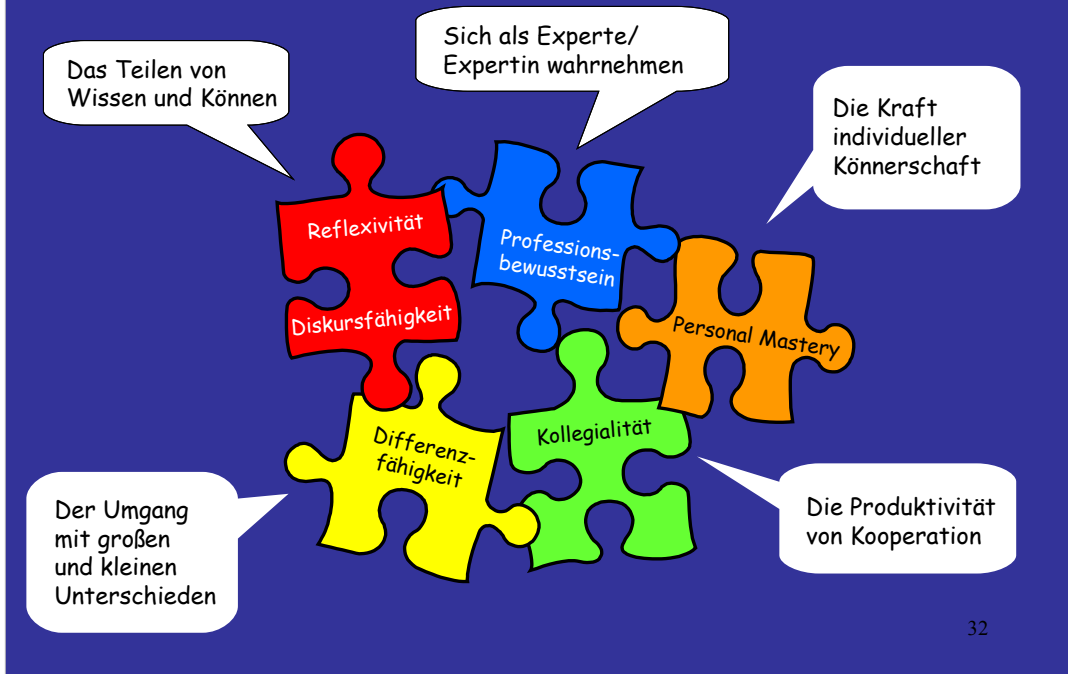
- Übergeordnete Zusammenhänge erkennen – systemisch denken und handeln
- Wissen aneignen, in Können überführen und situationsadäquat einsetzen
- Die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe verstehen
- Gegenüber Neuem offen und kritisch sein
- Seinen eigenen Weg finden
- Sich neu (er)finden

The background of the slide features a close-up photograph of several seashells. The shells are light-colored, possibly white or cream, with distinct brown or tan spots and patterns. They are arranged in a way that creates a sense of depth and texture. A blue rectangular box is overlaid on the top part of the image, containing the title text.

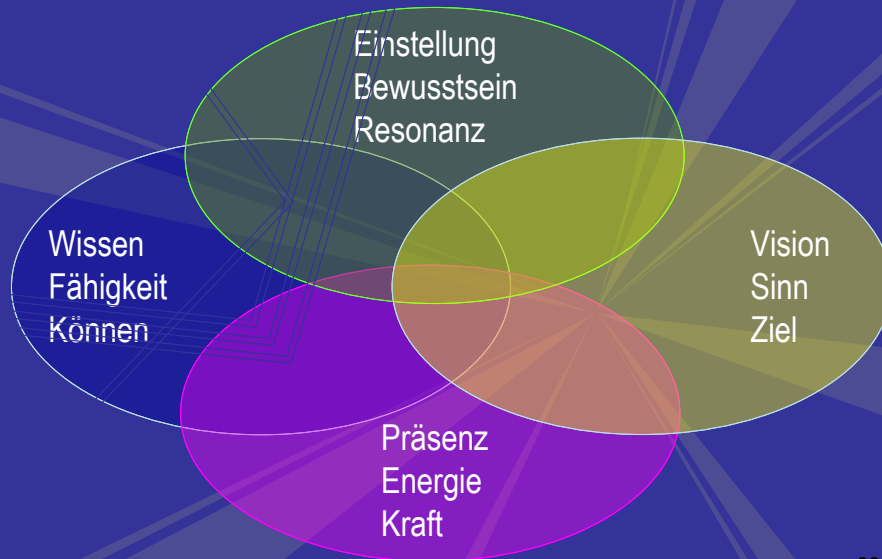
Professionsbewusstsein

- Die erworbene Expertise für einen definierten Bereich kennen
- Den eigenen Gestaltungsspielraum wahrnehmen
- Sich gegenüber diffusen Anforderungen abgrenzen
- Selbstbewusst und selbstkritisch die Position der Profession vertreten

Domänen der Professionalität von Lehrer/innen

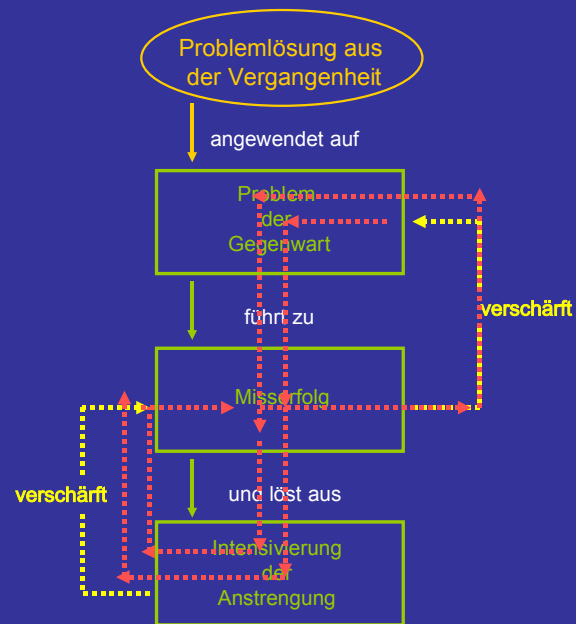


Aufbau von Professionalität zwischen Handlung und Struktur



Um Professionalität als Haltung zu erwerben, ist das Zusammenspiel mehrerer Aspekte erforderlich. Sie sind hier in unterschiedlichen Farben dargestellt.

Teufelskreis

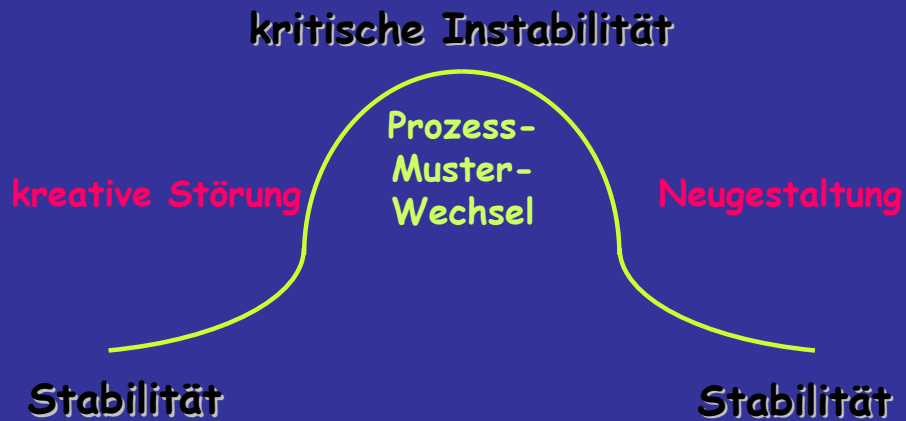


Der Teufelskreis des "Machens" nach Krüger, W., Ebeling, F.: Psychologik: Topmanager müssen lernen, politisch zu handeln. In: HARVARDmanager (1991) 2, S. 47-56.



Nach Erreichung einer Innovationsleistung kommt es – ähnlicher der Lernkurve – zu einem Plateau. Der Aufwand, die Innovationsleistung zu erhöhen, erfordert ein extrem hohes Investment im Vergleich zur erreichbaren bzw. erreichten Leistung (“best practice”). Eine Neuorientierung erfordert – im Sinne “neuen Denkens” – einen Musterwechsel, der erst durch eine “kreative Störung” erreichbar ist. Anstatt “best practice” zum Ziel zu nehmen, sollten wir daher “next practice” anstreben. Dies führt allerdings in eine kritische Instabilität, da die alten Muster nicht mehr greifen, die neuen noch nicht in Sicht sind ... Vgl. Kruse, P. (2004). next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung. Offenbach: GABAL Verlag.

Change Management als Phasenübergang



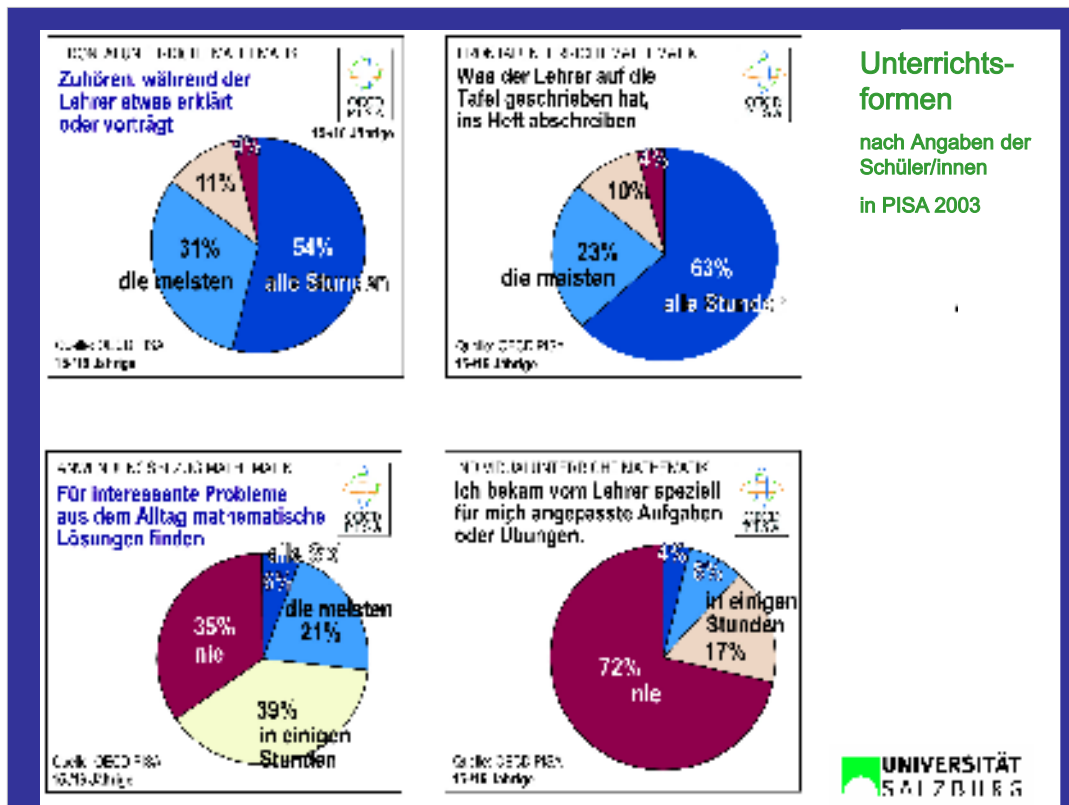
Die kritische Instabilität ist die „Inkubationsphase“ für das Neue, d.h. sie ist als Übergangsphänomen unumgänglich. Es braucht viel Vertrauen in sich selbst und die Situation sowie wohlwollende Unterstützung, um diesen Musterwechsel so zu gestalten, dass daraus eine neue Stabilität erfolgt.

“Ein System kann nur sehen,
was es sehen kann,
es kann nicht sehen,
was es nicht sehen kann.

Es kann auch nicht sehen,
dass es nicht sehen kann,
was es nicht sehen kann.”



(Niklas Luhmann)



Aus den Veröffentlichungen von PISA (hier Haider u.a. 2003) erkennen wir, dass – am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts – der alltägliche Unterricht noch stark nach dem „alten Muster“ abläuft.

Auslöser für Reformen in der LehrerInnenbildung in Österreich:

- Upgrading der Lehrer/innenbildung auf Hochschulniveau zur EU-Konformität (PH)
- Europäischer Hochschulraum: Einführung der Bologna-Studienarchitektur (Uni)
- Schülerleistungen in den internationalen Vergleichsuntersuchungen (TIMSS, PISA, ...)
- Standardisierung von Kompetenzen, Qualifikationen und Abschlüssen

→ verstärken politischen Druck auf Neuorientierung



39

Zahlreiche Entwicklungen haben den Druck auf eine Reform der LehrerInnenbildung in Österreich verstärkt.

Umbau der Lehrer/innen/bildung

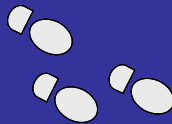
The Austrian Way?

Gefahr: Alter Wein in neuen Schläuchen

PA: Upgrading → BEd (PH)

Universität: Downgrading → BA

Quo vadis?



MA? MEd? Professional Doctorate?



40

Die gegenwärtige Entwicklung der zwei- bzw. dreigliedrigen LehrerInnenbildung (in vielen Ländern wird die Kindergarten- bzw. Vorschulbildung auch der Lehrerbildung zugeordnet) macht es schwer, eine kohärente Perspektive zu erkennen. Die Bologna-Architektur der Studien ist derzeit nicht umgesetzt, wodurch sich viele Fragen stellen.

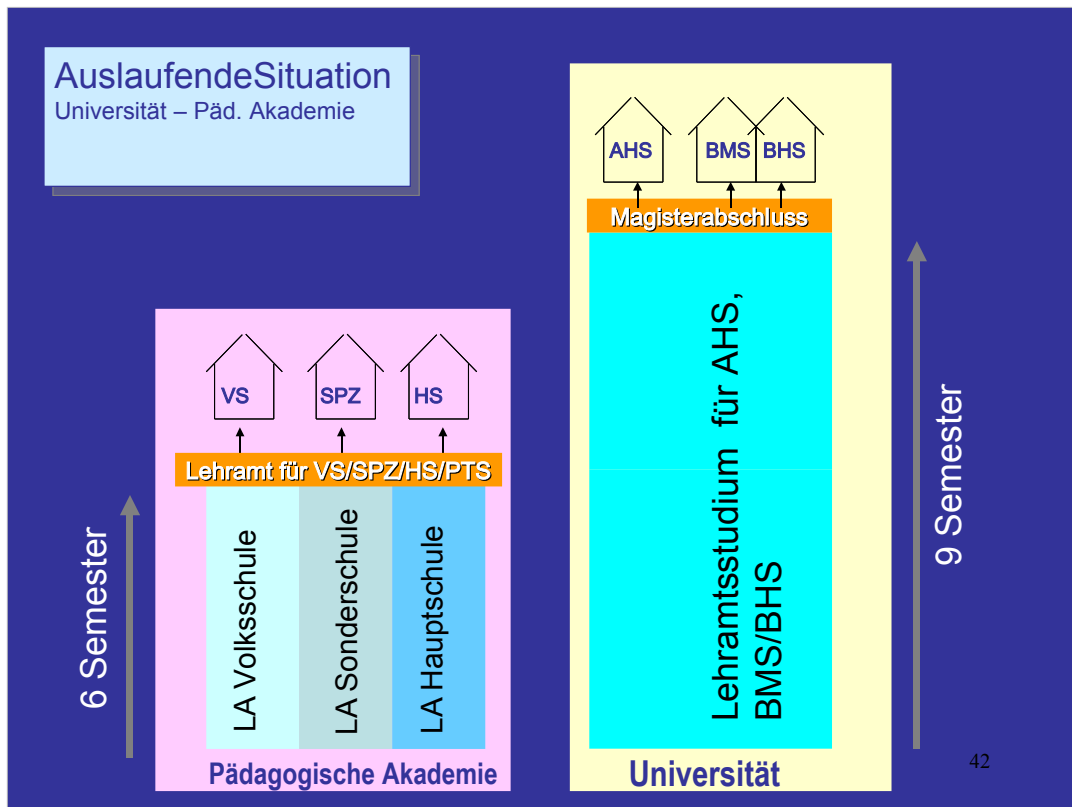
Derzeitige Herausforderungen:

Gleichwertigkeit vs. *Gleichartigkeit*

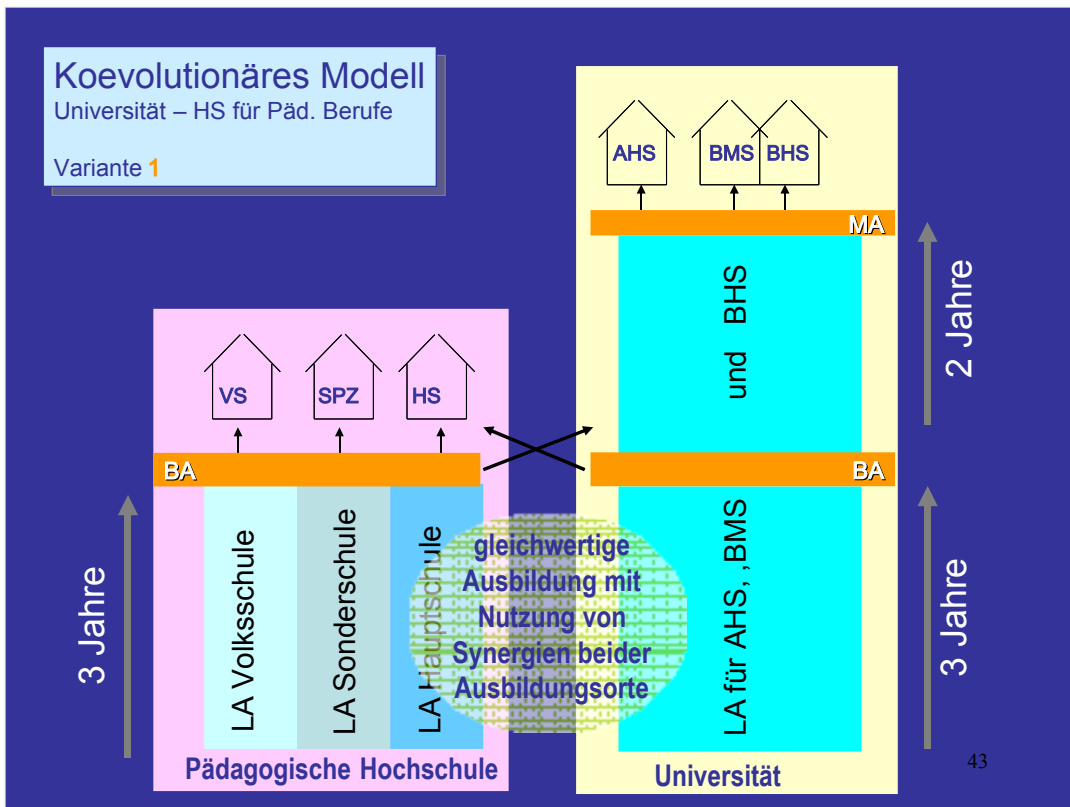
Einheitliche Curricula vs. *Einheitliche Standards*

Nationale Orientierung vs. *Europäische Orientierung*

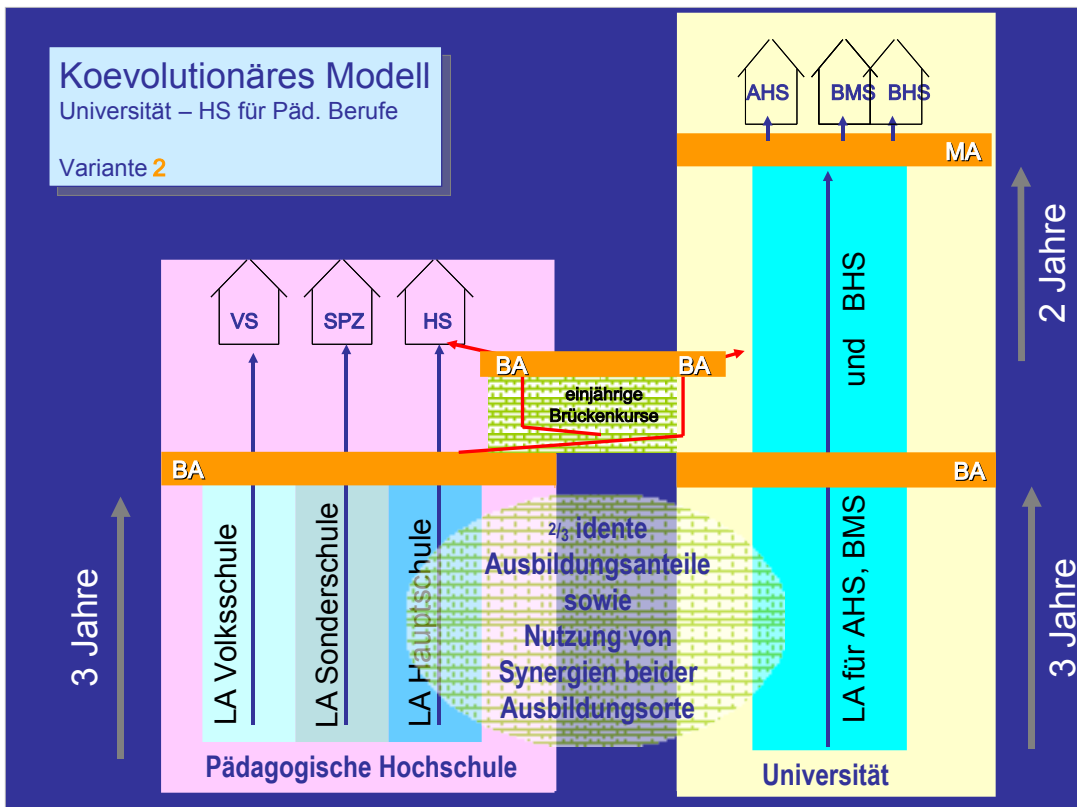
Konkurrenz vs. *Ko-Evolution*



Das derzeit auslaufende Modell der Pädagogischen Akademien sieht keinen akademischen Abschluss, sondern lediglich ein Lehrerdiplom vor, das am akademischen „Markt“ als Währung nicht viele Möglichkeiten schafft. Es wird das Lehramtsstudium an der PädAk zwar in einzelnen Teilen für das universitäre Studium angerechnet (z.B. als erster Studienabschnitt), allerdings sind das eher Bemühungen, dem Dilemma der zweigleisigen Ausbildung zu begegnen.



Um zu verhindern, dass sich das bisherige Dilemma der Zweigleisigkeit (bei z.T. inhaltlich identen Lehrplänen in der Sekundarstufe I) nach der Einführung der Pädagogischen Hochschulen wiederholt, sollte eine möglichst hohe Angleichung der Ausbildungsinstitution erfolgen, um Übertritte zu erleichtern und Synergien zu nutzen. Das „Koevolutionäre Modell“, das an der Universität Innsbruck entwickelt wurde, sieht zwei Varianten vor. Grundsätzlich wäre es der unkomplizierte Idealfall, wenn alle BA-AbsolventInnen der Pädagogischen Hochschule berechtigt wären, einen Lehramts- oder Pädagogik-Master an der Universität zu belegen, und, analog dazu, die BA-Absolventen der Universität einen Master an der Pädagogischen Hochschule machen könnten. Allerdings ist dafür Voraussetzung, dass die BA-Studiengänge als gleichwertig eingeschätzt werden. Unter den gegebenen Umständen kann gleichwertig nicht heißen, dass die Lehrinhalte und learning outcomes identisch sein sollen, sondern vielmehr dass die jeweils vorhandenen Stärken der Institutionen zu einer Akzentverschiebung der Kompetenzen führen, dass diese aber erwünscht und als gleichwertig erfahren wird. In einem solchen Modell wäre es möglich, dass Hauptschullehrer über einen Lehramts-Master auf der Universität ein Upgrade ihrer Lehrbefähigung erhalten, das auch die Sekundarstufe II umfasst.



Es ist möglich, dass die in der Variante 1 apostrophierte Gleichwertigkeit der Ausbildung von den Institutionen nicht gesehen wird. In einem solchen Fall könnte eine Lösung angestrebt werden, bei der zwei Drittel der Ausbildungsinhalte als absolut gleichwertig festgelegt werden und ein Drittel für die individuelle Profilbildung reserviert bleibt. Die daraus resultierende Divergenz der erworbenen Kompetenzen könnte in einem so genannten Brückenjahr (wie es auch im flämischen Teil Belgiens vorgesehen ist) an der Institution, die den Master-Studiengang anbietet, angesprochen werden. „By means of the mechanism of bridging courses (schakelprogramma), holders of professionally oriented Bachelor's degrees may have access to Master's programmes.“ (Eurydice, 2005, S. 56) Als Nebeneffekt könnten über die Zusatzqualifikationen, die in diesem Brückenjahr erworben werden, auch zusätzliche Lehrbefähigungen entstehen. So könnten Universitäts-Bachelor-AbsolventInnen mit Brückenjahr auch an Hauptschulen und Bachelor von Pädagogischen Hochschulen auch an der Unterstufe der Gymnasien unterrichten.

“Many of the most important questions in education
cannot be answered by causal research designs”

(Cochran-Smith, 2005, S. 9)

„Ohne irgendeine Form von Wirkungsannahme oder Hoffnung
würde Lehrerbildung und Lehrerhandeln sinnlos.“

(Terhart 2004, S. 49)



E N D E

45

Diese Schlussfolie verdanke ich Christian Kraler, der am ILS seine
Habilitation zur LehrerInnenbildungsforschung schreibt.