

Stellungnahme des
Vorstandes der
Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
zum
Endbericht der Arbeitsgruppe „LehrerInnenbildung NEU“

ZUSAMMENFASSUNG

Die *Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)*, die wissenschaftliche Vereinigung der österreichischen Bildungsforscher/innen, nimmt zu den Empfehlungen im Endbericht „LehrerInnenbildung NEU“ wie folgt Stellung:

1. Der Endbericht benennt *relevante Problemstellungen und Ansatzpunkte für Reformen*, so z. B. die Abstimmung der Tätigkeit von Universitäten und Hochschulen, die Berufseinführungsphase für Lehrpersonen und die Aufwertung der Ausbildung von Kindergartenpädagog/innen und Sozialpädagog/innen. Die *Reformvorschläge* sind jedoch in einigen Teilen unklar oder widersprüchlich formuliert und in anderen Teilen *für eine qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Österreich nicht geeignet*.

Zentrale Schwachpunkte sind:

2. Die Aufteilung der Verantwortung für Lehrerbildung auf zwei Institutionen mit sehr unterschiedlichen Stärken und Schwächen, unterschiedlicher Autonomie und unterschiedlichem Lehr- und Forschungsprofil wird allgemein als *strukturelles Problem der österreichischen Lehrerbildung* angesehen. Das Expertenpapier verschließt sich dennoch der Notwendigkeit, dieses Problem anzugehen.
3. Die offene Frage nach der Weiterentwicklung der Struktur der österreichischen Lehrerbildung wird an Aushandlungsprozesse zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in regionalen „Clustern“ delegiert. Dadurch wird einer Stellungnahme zur Frage ausgewichen, inwiefern die bisherige Struktur der *Lehrerbildungseinrichtungen selbst veränderungsbedürftig* ist, wie die bisherigen Stärken und Schwächen der bestehenden Einrichtungen in die künftige Lehrerbildung eingehen werden und an welchen Qualitätskriterien in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft/Pädagogik und schulpraktische Ausbildung sich die Kooperation in den Clustern orientieren soll.
4. Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Frage ausgespart bleibt, inwieweit und wie die Pädagogischen Hochschulen weiterentwickelt werden können, um einerseits eine akademische Ausbildung qualitativ voll anzubieten und andererseits zu annähernd gleichwertigen und gleichberechtigten Kooperationspartner/innen von Universitäten zu werden.

5. Die sinnvolle Idee einer systematischeren *Berufseinführung für Lehrpersonen* wird zur *Etablierung eines besonderen Typs von Masterstudium* genutzt, das aus einer unklaren und problematischen Mischung aus praktischen Berufserfahrungen („Turnus“) und begleitenden Veranstaltungen besteht. Diese Konstruktion entspricht nicht dem Typus eines international vergleichbaren Studiums auf akademischem Niveau.
6. Dieser besondere Typ des Masterstudiums bedeutet vielmehr für einen Teil der Lehrerschaft (jenen, der in universitären Studiengängen war) eine Einschränkung und Abwertung bisheriger Qualifikationsmöglichkeiten. Dem anderen Teil der Lehrerschaft (jenem, der in Pflichtschulen unterrichtet) wird weiterhin – wie es dem vermeintlich „niederen Lehrerstand“ in der Geschichte immer wieder zugemutet wurde – eine volle tertiäre Ausbildung vorenthalten. Lediglich für die Kindergartenpädagogik bedeutet diese Strukturierung eine Aufwertung des professionellen Status.
7. Es werden zudem zwei Lehrertypen – Assistenz- und Vollenkräfte – geschaffen. Die vorgesehene Zulassung zur Berufsausübung als Assistenzlehrkraft schon mit dem Abschluss Bachelor birgt die Gefahr eines Niveau- und Lohndumpings. Gerade angesichts der Personalrekrutierungsprobleme, wie sie aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft zu erwarten sind, bietet die Konstruktion der „Assistenzlehrkräfte“ die Möglichkeit, Lehrstellen zu füllen, ohne auf der Weiterqualifizierung zum Master zu insistieren, welche das Expertenpapier derzeit für den dauerhaften Verbleib im Beruf vorsieht.
8. Der für das österreichische Schulwesen charakteristische und in seinem Umfang wesentliche *Bereich der Berufsbildung* (Berufsschulen, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen) bleibt in diesem Konzeptpapier ebenso ausgespart wie die Frage der *Gestaltung der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen*, die in einem integrierten Lehrerbildungssystem mit Bemühungen der Grundausbildung abgestimmt werden muss. Die Bereiche der *Kindergarten-* und der *Sozialpädagogik* sind zu knapp angesprochen.

Linz, im Oktober 2010

Der Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen:

VR Mag. Dr. Andrea SEEL, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (Vorstandsvorsitzende)

o.Univ.-Prof. Dr. Herbert ALTRICHTER, Johannes Kepler Universität Linz

Univ.-Prof. Dr. Tina HASCHER, Universität Salzburg

a.Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno HEIMGARTNER, Universität Graz

a.Univ.-Prof. Dr. Georg Hans NEUWEG, Johannes Kepler Universität Linz

Univ.-Prof. Dr. Angelika PASEKA, Universität Hamburg

Mag. Peter SCHLÖGL, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Dr. Katharina SOUKUP-ALTRICHTER, Pädagogische Hochschule OÖ

Hon.-Prof. Mag. Dr. Werner SPECHT, BIFIE Graz

Stellungnahme des
Vorstandes der
Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
zum
Endbericht der Arbeitsgruppe „LehrerInnenbildung NEU“

LANGFASSUNG

1. Ein Expertenbericht zur Lage und Reform der Lehrerbildung muss sich am Stand der internationalen Forschung (vgl. bspw. Blömeke et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006; Cochran-Smith et al., 2008) und an einschlägigen Expertisen im deutschen Sprachraum mit wissenschaftlichem Anspruch (vgl. v.a. Terhart, 2000; Keuffer & Oelkers, 2001; Mayr & Neuweg, 2009) messen. Vor diesem Hintergrund irritieren ein schwach ausgeprägter Quellenbezug und das Ausbleiben expliziter Hinweise auf Abweichungen von den Standpunkten anderer Forschungsarbeiten und Expertisen.
2. In seiner Kernaussage ist dem Expertenbericht zuzustimmen: *Eine Reform der österreichischen Lehrerbildung tut not*. Der Bericht benennt zudem *relevante Problemstellungen und Ansatzpunkte für Reformen*, so z. B. die Abstimmung der Tätigkeit von Universitäten und Hochschulen, die Berufseinführungsphase für Lehrpersonen und die Aufwertung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und SozialpädagogInnen. In seinen *Entwicklungsempfehlungen* bleibt der Bericht aber in einigen Teilen unklar oder widersprüchlich und einige der Empfehlungen sind *für eine qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Österreich nicht geeignet*.
3. Der Endbericht weicht dem Problem einer *Strukturreform der Lehrerbildung* völlig aus. Die Lösung dieser Frage ist gewiss schwierig, weil dadurch gewohnte Strukturen, die Teilen des Personals, der Bundes- und Landespolitik als „wohlerworben“ erscheinen mögen, in Zweifel gezogen werden. Die Nicht-Lösung des Problems beeinträchtigt jedoch die Weiterentwicklung der Lehrerbildung gravierend. Wodurch lässt sich das immens hohe Ausmaß an menschlichen und finanziellen Ressourcen für Reformbemühungen legitimieren, wenn keine Bereitschaft vorhanden ist, die gewohnten Strukturen der österreichischen Lehrerbildung zu hinterfragen und ein international zumindest anschlussfähiges, bestenfalls sogar zukunftsweisendes Modell zu entwickeln? Die Beibehaltung bisheriger institutioneller Parallelstrukturen und damit die Existenz zweier sehr unterschiedlicher Lehrerbildungseinrichtungen – der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen – erscheint nur auf den ersten Blick als „realistischer“ oder „pragmatischer“ Weg. Tatsächlich wird die Aufteilung der Verantwortung für Lehrerbildung auf zwei Institutionen mit sehr unterschiedlichen Stärken und Schwächen, unterschiedlicher Autonomie und unterschiedlichem Lehr- und Forschungsprofil allgemein als strukturelles Problem der österreichischen Lehrerbildung angesehen (vgl. dazu Mayr & Neuweg, 2009). Das Expertenpapier verschließt sich dennoch der Notwendigkeit, dieses Problem anzugehen.

4. Stattdessen werden die bestehenden Institutionen zur regionalen Kooperation verpflichtet (was schon bisher – jedenfalls nach den Bestimmungen des PH-Gesetzes – gesetzlicher Auftrag war). Zentrale Fragen der curricularen Architektur der Inhalte und Studiengangsgestaltung der Lehrerbildung werden an „Cluster“ delegiert, in denen dann offenbar um Ziele, Inhalte und Organisationsformen der Lehrerbildung und um die Zuweisung einzelner Teile zu den beteiligten Institutionen gerungen werden soll. Im Bericht selbst lässt sich nämlich nicht herausfinden, wo welche künftigen Lehrpersonen nun tatsächlich was studieren werden und wie die Arbeitsteilung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Unis im „Cluster“ aussehen soll. Ohne eine solche Arbeitsteilung ist aber überhaupt nicht zu sehen, welchen Sinn Doppelstrukturen haben sollten.
5. Es fehlen fundierte Aussagen darüber, wie jene fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und pädagogisch-praktischen Kompetenzen und Kenntnisse, die für unterschiedliche pädagogische Berufsfelder erforderlich sind, *an welchen Institutionen und in welcher Qualität* tatsächlich erworben werden können und ob dazu Entwicklungs- oder Neustrukturierungsmaßnahmen notwendig sind. Hier nämlich bestehen dramatische Unterschiede zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten generell, aber ebenso innerhalb der beiden Institutionstypen, die je nach Kompetenz- bzw. Kenntnisbereich einmal zugunsten dieser, dann wieder zugunsten jener Einrichtung ausfallen. Die Hoffnung, dass sich die Potentiale der jeweiligen Institutionen im freien Kräftespiel der „Cluster“ entfalten werden, erscheint trügerisch. Die Frage ist vielmehr, wie durch entsprechende Strukturreformen die Stärken der bisherigen Institutionen und Ausbildungskonzepte aufgegriffen und gesichert, aber auch mit ihren Schwächen umgegangen werden kann (vgl. dazu Messner & Posch 2010, 11ff). Ein Beibehalten der Strukturen wirkt dagegen tendenziell festigend auf den Status quo und liefert für die Institutionen keine Anreize, Schwächen abzubauen.
6. Gemessen an der Intensität, mit der die neuere Lehrerbildungsforschung die Bedeutung der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrer/inne/n hervorhebt, wirkt diese Ausbildungskomponente im Endbericht deutlich unterrepräsentiert.
7. Unter der getroffenen Vorentscheidung, die auf Kooperation, Koordination, Synergien und Anerkennung im „Cluster“ abzielt, ist nicht nachvollziehbar, dass die *Frage ausgespart bleibt, inwieweit und wie die Pädagogischen Hochschulen weiterentwickelt* werden können, um einerseits eine akademische Ausbildung qualitätsvoll anzubieten und andererseits zu annähernd gleichwertigen und gleichberechtigten Kooperationspartner/innen von Universitäten zu werden. Die in der Expertise vorgeschlagene Ausbildung von Forscher/inne/n für die Hochschulen durch die Universitäten allein wird nicht reichen. Gleiches gilt für die – nach schweizerischem Vorbild geplante – Installation von sog. Verbundprofessuren, zu deren Wirksamkeit noch keinerlei Erkenntnisse vorliegen.
8. Bei Beibehaltung der Pädagogischen Hochschule als eigenständige Organisation müsste diese zumindest einen tatsächlich mit Universitäten vergleichbaren Hochschulstatus bekommen, den sie derzeit aufgrund ihrer institutionellen Geschichte, aber auch aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen (vgl. das Insistieren auf dem „postsekundären“ Status in der Erstellung des PH-Gesetzes), der Personalstruktur, der fehlenden institutionellen Einbindung von Forschung und der in Studienfragen fehlenden Autonomie nicht ist. Für eine echte Kooperationschance mit Universitäten wäre eine Änderung des Hochschulgesetzes 2005 nötig: tertiäre Institution mit echter hochschulischer Autonomie, hochschuladäquate Verwaltungsstruktur, Befreiung des Hochschulrats von parteipolitischen Partikularinteressen, Mitbestimmungsrechte für Mitarbeiter/innen, Einrichtung eines Senats usw. Der Auf-

und Ausbau von Masterstudien in diesen Einrichtungen setzt, will man nicht massiven Etikettenschwindel betreiben, zudem Konzepte für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und entsprechende Personalentwicklung voraus, deren Umsetzung Zeit benötigt. Dass dies auch mit erheblichem Mitteleinsatz nicht befriedigend gelingt, zeigt gerade der Blick auf die Schweizer Pädagogischen Hochschulen: Deren Forschungsleistungen werden von wenigen, weitgehend oder sogar völlig vom regulären Lehrbetrieb freigestellten Forscher/inne/n erbracht. Die Institution als Ganze wird dadurch nicht akademischer, für erfolgreiche Forscher/innen ist die Pädagogische Hochschule nur eine Durchgangsphase auf dem Weg zu einer Universitätsprofessur.

9. Zu den einzelnen Lehrkräften wird angemerkt:
- 9.1. Die Abschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen verleihen derzeit mit dem BEd eine Berufsqualifikation. Unbestritten ist aber, dass die für angehende Pflichtschullehrer/innen zu erlangenden Kompetenzen kaum in dreijährigen Studiengängen zu erreichen sind. Das Anliegen des Expertenpapiers, auch für das Lehramt an Volks- und Hauptschulen konsekutive Master zu ermöglichen, ist daher zu begrüßen.
 - 9.2. Durch den Reformvorschlag in der vorliegenden Form wird allerdings das Bachelorstudium abqualifiziert. Die volle Berufsberechtigung, die bisher nach 6 Semestern gegeben war, wird jetzt erst nach 7 Jahren erlangt. Auf der anderen Seite verringert das Expertenpapier die Ausbildungsdauer eines guten Teils der Lehrkräfte, die auf Sekundarstufe I und II unterrichten. Die vorgesehene Zulassung zur Berufsausübung als Assistenzlehrkraft schon mit dem Abschluss Bachelor birgt die Gefahr eines Niveau- und Lohndumpings. Gerade angesichts der Personalrekrutierungsprobleme, wie sie aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft zu erwarten sind, bietet die Konstruktion der „Assistenzlehrkräfte“ die Möglichkeit, Lehrerstellen zu füllen, ohne auf der Weiterqualifizierung zum Master zu insistieren, welche das Expertenpapier derzeit für den dauerhaften Verbleib im Beruf vorsieht.
 - 9.3. Die *Lehrerbildung der Volksschullehrer/innen* bleibt abgewertet, weil dort ohne jegliche Begründung die Möglichkeit eingeräumt werden soll, das Masterstudium durch ein „Portfolio“ zu ersetzen. Ohne explizit darauf hinzuweisen und ohne dies mit nachvollziehbaren Argumenten zu unterlegen, wird in einer Tabelle des Expertenpapiers beim Lehramt Primarstufe ein Vorstoß weg vom Klassenlehrer/innen hin zum Fachlehrer/innen/prinzip vollzogen.
 - 9.4. Im *Bereich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundarstufe* bleiben – neben der bereits angesprochenen institutionellen Verortung – eine Reihe weiterer Fragen ungeklärt:
 - Zu welcher *Lehrbefähigung* führt die Ausbildung zum/zur Lehrer/in der Sekundarstufe II? Wird hier automatisch die Befähigung für die gesamte AHS erworben?
 - Wozu befähigt der Bachelor-Abschluss im Sekundarstufe II-Lehramt (Assistenzlehrer/in für die gesamte AHS)?
 - Welche *Bachelorgrade* werden verliehen (BEd, Bakk.phil., Bakk.rer.nat.)?
 - Gibt es eine *Durchlässigkeit* zwischen der Sekundarstufen I- und Sekundarstufen II-Lehrerbildung?
 - Wie unterscheiden sich die *fachwissenschaftlich/fachdidaktischen Qualifikationen* eines/einer Sekundarstufen I-Lehrers/Lehrerin von einem/einer Sekundarstufen II- Lehrer/in, der/die mit 120 EC im Fach ausgebildet ist? Welche fach-

wissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualitätsstandards sollen bei der Kooperation im „Cluster“ leitend sein?

Insgesamt können die vorgelegten Tabellen den Eindruck nicht entkräften, dass eine noch stärkere Fragmentierung der Ausbildung durch die Vorschläge ermöglicht wird. So könnten beispielsweise in der Sekundarstufe I Kinder von Lehrer/inne/n in einem Fach unterrichtet werden, die – je nach Ausbildungsgang und -fortschritt – im Fach mit 30, 60 oder 90 EC als Assistenzlehrer/innen oder mit 60, 90 oder 120 EC als Volllehrkraft ausgebildet sind?

- 9.5. Der für das österreichische Schulwesen charakteristische und in seinem Umfang wohl auch wesentliche *Bereich der Berufsbildung* (Berufsschulen, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen) wird zur Gänze ausgespart.
- 9.6. Völlig offen bleiben Fragen der *Ausbildung im sonderpädagogischen Bereich*. Ein Lehramt für Sonderschulen kommt in den Beispielen nicht vor. Die Allgemeine Sonderschule wird nur als ein Teil der Sekundarstufe genannt. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Umakzentuierung des Sonderschullehramtes unter den Gegebenheiten eines durch Integration und Inklusion veränderten Berufsfeldes wird nicht thematisiert. Inklusive Pädagogik wird offenbar als „Zusatzqualifikation“ und nicht als Kernkompetenz betrachtet.
10. Die sinnvolle Idee, eine systematischere *Berufseinführung für Lehrpersonen* zu schaffen, wird zur Etablierung eines besonderen Typs von Masterstudium genutzt, das offenbar zu einem großen Teil aus praktischen Berufserfahrungen („Turnus“) und begleitenden Veranstaltungen besteht. Diese Konzeption dieses berufsbegleitenden Masterstudiums wirkt in der vorliegenden Form wenig durchdacht; Bezüge zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur schulpraktischen Ausbildung sind nicht erkennbar (vgl. z.B. das Themenheft des journals für lehrer/innenbildung 2005). Das quantitative und qualitative Verhältnis der praktischen und theoretischen Komponenten dieses Studiums ist dem Expertenpapier nicht konkret zu entnehmen. Von einem Masterstudium auf international vergleichbarem tertiärem Niveau kann dabei schon deshalb nicht gesprochen werden, weil ein „professional master“ nicht zu einem PhD, sondern lediglich zu einem „professional doctorate“ ausgebaut werden kann – im Übrigen mit denkbar problematischen Implikationen für den Nachwuchs an Lehrerbildner/inne/n der PHs.

Auch in Bezug auf die Induktionsphase selbst bleiben viele Fragen offen: z.B. Wer sorgt für die in dieser Phase notwendigen Funktionsposten? Wie erfolgt die Qualifikation der Lehrenden für diese Phase? Wie ist der Zugang zur Induktionsphase geregelt? Welche Mindestanforderungen für den Abschluss dieser Phase bestehen, um dann „vollwertig“ tätig werden zu können? Wie können – bei Beibehaltung der alten Strukturen – die Schwächen der jeweiligen Ausbildungen kompensiert werden? In welchem Verhältnis stehen die Praxisanteile der Induktionsphase mit jenen im Rahmen der Bachelorausbildung und gibt es dort überhaupt noch schulpraktische Studien?

11. Unklar bleibt die *Gestaltung der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen*, die – gemäß einer berufsbiographischen Perspektive der Lehrerbildung – mit den Bemühungen der Grundausbildung abgestimmt werden müsste. Welchen Einfluss haben Schulleitungen, Landesschulräte, Schulaufsicht und Ministerium auf Fort- und Weiterbildung? Wer stellt wie Bedarf fest? Wer verantwortet wie ein professionelles flächendeckendes Angebot? Obliegt die Steuerung des Angebotes Marktmechanismen, der Nachfrage aufgrund von individuellen Fortbildungswünschen von einzelnen Pädagog/inn/en oder gibt es Personalentwicklungskonzepte der Schulen, der Länder, des Bundes?

12. Der Entwurf enthält nicht nur Änderungen für die Lehrerbildung, sondern spricht – in diesem Kontext sinnvollerweise – auch Ausbildungsmöglichkeiten anderer „pädagogischer Berufe“ an. Für diese Ausbildungen ist es wichtig, endlich tertiär zu werden (Kindergartenpädagogik) oder durchgängig tertiär zu werden (Sozialpädagogik) und Entwicklungsmöglichkeiten auch auf Master- und Doktoratsebene zu erhalten.
- 12.1. Die schulische *Ausbildungssituation für Kindergartenpädagog/innen* steht gegenwärtig in Kontrast zur herausragenden Bedeutung früher Förderung. Das Expertenpapier kann sich auch hier nicht zu einer Strukturreform entschließen und sieht im Bereich der frühen Bildung die parallele Existenz eines nur optionalen Bachelorstudium und den Fortbestand der traditionellen schulischen Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en vor. Auf die umfangreiche *Stellungnahme der „Arbeitsgruppe Elementar- und Primarpädagogik in der Steiermark“* wird ausdrücklich verwiesen.
- 12.2. Die derzeitigen Möglichkeiten im *Bereich der Sozialpädagogik* (Masterstudien Klagenfurt und Graz) sind im Expertenpapier nicht eingearbeitet. Bei den im Papier erwähnten Handlungsfeldern, die Pädagog/inn/en einnehmen können, liegt der Fokus eindeutig auf der Vormittagsschule. Selbst schulinterne Leistungen wie die Nachmittagsbetreuung (Tagesbetreuung) oder die Schulsozialarbeit sind kaum im Blick. Darüber hinaus kennt die Sozialpädagogik ein breites Handlungsfeld (Jugendwohlfahrt, Jugendarbeit, Arbeit mit Asylsuchenden, Arbeit mit Menschen mit Behinderungen usw.), das in einem Konzept zur „Zukunft pädagogischer Berufe“ zu thematisieren wäre.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Blömeke, S. et al. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-119). Graz: Leykam.
- Messner, R. & Posch, P. (2010). Lehrerbildung in Österreich. Die Reform sollte zu Ende geführt werden! *Erziehung und Unterricht* 1-2/2010, 177-197.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.