Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Lehrperson im Fokus

Anna Winkelbauer-Pammer, Elisabeth Riebenbauer, Christina Handler, Eva Helml

Abschnitt C: Entwicklung Wirtschaftspädagogischer Professionalität (Kapitel C-6)

ZITATIONSVORSCHLAG
Winkelbauer-Pammer, Anna/Riebenbauer, Elisabeth/Handler, Christina/Helml, Eva (2025): Lehrperson im Fokus. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 435–485.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-c6
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

6 Lehrperson im Fokus

Anna Winkelbauer-Pammer; Elisabeth Riebenbauer; Christina Handler; Eva Helml

Die Auseinandersetzung mit der Forschung zum Lehrer:innenberuf ist sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der Gesellschaft und den Medien eine beliebte und oft bearbeitete Thematik. Medien vereinfachen und verkürzen dabei oftmals und polarisieren zwischen *der Unmöglichkeit des Berufs Lehrer:in* auf der einen Seite und *dem Halbtagsjob Lehrer:in* auf der anderen Seite. Trotz der in diesem Zusammenhang häufig geübten Kritik zählt der Lehrer:innenberuf zu den gesellschaftlich bedeutsamsten Berufen – Lehrende beeinflussen im wesentlichen Ausmaß die Zukunftsperspektiven der nachfolgenden Generationen.[1] Lehrpersonen stehen somit einem umfassenden Aufgabenbereich gegenüber und ihr berufliches Umfeld ist durch ein außerordentlich hohes Anspruchspotenzial sowie durch sich ständig ändernde Herausforderungen gekennzeichnet.[2]

In den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ist eine starke Verzweigung der theoretischen Zugänge sowie der Forschungsmethoden zu beobachten, die es erschwert, einen Überblick über den aktuellen Stand der Lehrer:innenforschung zu behalten. Terhart führt die Wissenschaftsdisziplinen Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft an, die sich in unterschiedlichen Forschungsansätzen mit dem Gegenstandsbereich Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenhandeln auseinandersetzen.[3] Folgend wird ein kurzer Abriss über die Entwicklungen der Lehrer:innenforschung gegeben, der jedoch aufgrund der Vielzahl von Forschungsrichtungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

In der Erziehungswissenschaft herrschte Anfang des 20. Jahrhunderts zunächst eine geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik vor. Dabei wurde – vertreten beispielsweise durch Kerschensteiner und Spranger[4] – versucht, ausschließlich durch Erfassung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale sowie spezifischer Merkmale des Unterrichtsverhaltens von Lehrpersonen den Lehrer:innenberuf sowie die ausschlaggebenden Kriterien für berufszufriedene und erfolgreiche Lehrende zu erfassen.[5]

Im angloamerikanischen Raum beginnt die professionstheoretische Auseinandersetzung in den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts.[6] In den 1960er Jahren wurde dieser auch in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften, insbesondere der Professionssoziologie, Beachtung geschenkt.[7] Die Diskussion um die Kriterien und Merkmale

1 Vgl. Ulich (1996), 7.
2 Vgl. Jendrowiak/Kreuzer (1981), 122.
3 Vgl. Terhart (1995), 225–234.
4 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel A-3.
5 Vgl. Schroeder (2006), 185.
6 Vgl. Daheim (1992), 22; Combe (2005), 69.
7 Vgl. Kurtz (2005a), 36.

von Professionen wurde durch die Auseinandersetzung mit strukturfunktionalistischen Professionskonzepten ergänzt und darauf aufbauend um machttheoretische Überlegungen erweitert. In weiterer Folge führte dies zu einer Auseinandersetzung mit dem Beruf Lehrer:in und einer Beschreibung struktureller Widersprüche des Lehrer:innenhandelns.[8]

Innerhalb der berufsbiografischen Forschung wurde der Berufseinstieg von Lehrenden in den 1960er und 1970er Jahren zuerst durch sozialisationstheoretische Studien empirisch erforscht. Die bekanntesten Modelle werden dabei durch die Befunde zur Konstanzer Wanne und die Konzeption des Praxisschocks repräsentiert, die die Theorie verfolgen, dass nach einer kurzen Phase des Berufseinstiegs die berufliche Sozialisation abgeschlossen sei. Anders verfolgen berufsbiografische Ansätze die Auffassung, dass sich Einstellungen und Rollen in unterschiedlichen Phasen des Berufslebens ändern und sich ebenso Handlungsroutinen erst mit fortschreitender Erfahrung herausbilden. Empirische Forschungsergebnisse werden hier in Form von Stufen- bzw. Phasenmodellen dargestellt.[9] Mit der zunehmenden Erfahrung im Beruf ist auch ein Kompetenzaufbau verbunden, denn das „praktische Wissen und Können ist *erfahrungsbasiert*"[10]. Die aktuelle Professionalisierungsdebatte fokussiert seit den 1980er Jahren vor allem die Struktur und Logik des professionellen Handelns, aus der unter anderem der systemtheoretische, der interaktionistische und der strukturtheoretische Theorieansatz hervorgingen.[11]

Das Wissen und das Können der Lehrpersonen zur erfolgreichen Durchführung des Unterrichts stehen im Mittelpunkt des Interesses der Kognitionspsychologie.[12] Eine der bekanntesten Typologien von Wissensformen wurde in diesem Bereich von Shulman[13] vorgelegt, der eine Unterteilung des Lehrer:innenwissens in pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen vornahm.[14] Die Wurzeln des Prozess-Produkt-Paradigmas und des Expert:innen-Paradigmas liegen ebenfalls in der Psychologie. Letzteres ist der kognitionspsychologischen Expertiseforschung zuzuordnen, die vor allem Unterschiede beim Problemlösen zwischen Expert:innen und Anfänger:innen (Noviz:innen) untersucht und sich in weiterer Folge mit der Entwicklung und Beurteilung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen und Kompetenzmodellen auseinandersetzt.[15] Eine viel beachtete Forschungsrichtung stellt hier die COACTIV-Studie dar, im Zuge derer die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz anhand eines Modells zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen untersucht und somit die personalen Voraussetzungen für berufszufriedene und erfolgreiche Lehrpersonen weiter identifiziert werden.[16]

Zum Beginn des Kapitels werden im ersten Teil die Aufgabenbereiche von Lehrpersonen sowie das Umfeld und die daraus entstehenden Ansprüche an Lehrende analysiert.

---

8 Vgl. Terhart (1995), 225–234; Rothland/Terhart (2009), 792; Rothland (2023), 8.
9 Vgl. Terhart (2001), 20.
10 Rothland/Terhart (2009), 797.
11 Vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe (2002), 7.
12 Vgl. Grühn (2000), 26.
13 Vgl. Shulman (1986), 9–10.
14 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 480; Kunter/Trautwein (2013), 146–148.
15 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 241–242.
16 Vgl. Baumert/Kunter (2011), 29–33 sowie die Ausführungen in den Kapiteln A-1 und C-2.

Darauf aufbauend führen die Ausführungen über eine Auswahl von Professionstheorien zur Persönlichkeit von Lehrpersonen, die anhand des Persönlichkeits-Paradigmas, des Prozess-Produkt-Paradigmas sowie des Expert:innen-Paradigmas beschrieben wird. Im letzten Teil des Kapitels wird der Fokus auf den Berufseinstieg von Lehrkräften gelegt.

6.1 Aufgaben im Lehrer:innenberuf

Grundlage einer jeglichen Auseinandersetzung mit dem Lehrer:innenberuf bilden die beruflichen Aufgaben von Lehrkräften. Um diese zu konkretisieren, wurden 1970 vom Deutschen Bildungsrat die klassischen Aufgabenbereiche des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens ausdifferenziert. Im damaligen Verständnis umfasst das Lehren demnach das Vermitteln von Kenntnissen und die Entwicklung von Fertigkeiten, das Wecken von Verständnis für das Gelernte sowie das Sichtbarmachen von Zusammenhängen. Im Rahmen der erzieherischen Aufgabe soll den Lernenden Hilfe zur persönlichen Entfaltung sowie zur Selbstbestimmung gegeben werden. Der Aufgabenbereich des Beurteilens umfasst die Feststellung von Erfolg und Misserfolg, während die Aufgabe des Beratens als Orientierungs-, Beurteilungs- und Beratungshilfe für die Lernenden dienen soll. Schließlich umfasst die Aufgabe des Innovierens die kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte, die dadurch zu Träger:innen der Schul- und Bildungsreformen werden.[17]

Aufbauend auf dieser Ausdifferenzierung wurde 25 Jahre später durch die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen ein berufliches Leitbild entwickelt. Dieses Leitbild beruht auf der Idee, Schulen als lernende Organisationen zu sehen, die sich durch Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation auszeichnen. Diese Perspektive zeigte sich auch in einer Veränderung des Aufgabenbereichs von Lehrenden.[18] Unter Berücksichtigung der Anforderungen an Schule und Unterricht sowie der dafür notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände lassen sich demzufolge die schulischen Anforderungen in folgende fünf zentrale Aufgabenbereiche gliedern:[19]

1. Anregung und Unterstützung von Lernprozessen bzw. Unterrichten
2. Diagnose und Beurteilung
3. Erziehung
4. Beratung und
5. Mitwirkung an der Schulentwicklung

Beginnend mit den klassischen Aufgaben von Lehrkräften – der Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, der Diagnose und der Beurteilung sowie der Erziehung –

---

17 Vgl. Deutscher Bildungsrat (1970), 217–220.

18 Vgl. Bildungskommission NRW (1995), 300–303.

19 Vgl. Rothland (2023), 11–12; Nieskens/Ziegler (2023), 37. In der in Österreich 2013 in Kraft getretenen Dienstrechts-Novelle („neues Lehrer:innendienstrecht“) werden nachweislich angemessene Kenntnisse über sehr ähnlich formulierte Aufgabenbereiche als grundlegende Inhalte sämtlicher Lehramtsstudien definiert (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013, Art. 1, Anlage 2 zu § 39, Abs. 5).

führen die folgenden Ausführungen zu den zeitlich erst später entwickelten und konkretisierten Aufgabenbereichen der Beratung und der Mitwirkung an der Schulentwicklung.

Anregung und Unterstützung von Lernprozessen

Bei allen Veränderungsprozessen, denen der Lehrer:innenberuf unterworfen ist, stellt Unterrichten unverändert das zentrale Aufgabenfeld von Lehrenden dar.[20] In der hier gewählten Aufgliederung wird das Betätigungsfeld Unterrichten als *Anregung und Unterstützung von Lernprozessen* bezeichnet, um hervorzuheben, dass der Kern und die Rechtfertigung des Unterrichtens darin liegen, dem Lernen der Schüler:innen zu dienen.[21]

In diesem Sinne liegt die zentrale Aufgabe der Lehrenden darin, Lernbedürfnisse und Interessen der Schüler:innen zu erkennen und diese – unter Berücksichtigung der schulischen Richtlinien und Lehrpläne – anzuregen und zu unterstützen. Um diese Aufgabe zu konkretisieren, müssen didaktische Ansätze, psychologisch orientierte Lehr-Lern-Theorien und Entwicklungstheorien sowie empirische Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung berücksichtigt werden. Demnach sollte das Lehren und Lernen durch lernprozessanregende Aufgaben, geteilte Ziele und Vorgehensweisen, eine selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung mit Aufgaben, den Vergleich und die Systematisierung von verschiedenen Lösungsmöglichkeiten sowie die permanente Anwendung der neuen Kenntnisse sowie Reflexion gekennzeichnet sein.[22] Diese Aufzählung hat keinen taxativen Charakter. Für Lehrende ist es entscheidend, unterschiedliche didaktische und lehr- und lerntheoretische Ansätze zu kennen, sie erfassen und vergleichen zu können sowie diese Ansätze aus einer kritischen Perspektive bezüglich ihrer Realisierungschancen und -schwierigkeiten beurteilen und daraus Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht ziehen zu können.[23]

Diagnose und Beurteilung

Eine weitere Aufgabe von Lehrenden ist es, den Lernerfolg der Schüler:innen durch Beobachten, Nachvollziehen, Kommentieren, Korrigieren und Bewerten zu diagnostizieren und zu beurteilen. Dabei sind Lehrende einem steten Spannungsverhältnis von Förderung und Auslese ausgesetzt.[24] Einerseits sollen Schüler:innen im Sinne der pädagogischen Perspektive als Subjekte ihrer Lernprozesse individuell gefördert werden, andererseits müssen Schüler:innen aus der Perspektive der Berechtigungs- und Selektionsfunktion als Objekte externer gesellschaftlicher Leistungskontrollen in ihren Leistungen bewertet werden.[25]

---

20 Vgl. Rothland (2023), 12. Umgekehrt ist nicht nur Unterricht ein zentrales Aufgabenfeld der Lehrkraft, sondern die Lehrkraft ist auch zentral für die Qualität von Unterricht (vgl. Seifried/Wuttke 2016, 2).

21 Vgl. Tulodziecki (2004), 489; Kunter/Trautwein (2013), 56.

22 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 190 sowie Kapitel C-2.

23 Vgl. Tulodziecki (2004), 499.

24 Vgl. Ziegenspeck (2004), 501–502.

25 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 194–195.

Die gesetzliche Grundlage zur Leistungsbeurteilung in Österreich bildet die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO). Als übliche Form der Leistungsbeurteilung sind Ziffernnoten vorgesehen.[26] Als Maßstab für die Leistungsbeurteilung muss in Form einer sachlichen Bezugsnorm der Lehrplan unter Berücksichtigung des jeweiligen Unterrichtsstands herangezogen werden.[27] Nicht in der Leistungsbeurteilungsverordnung verankert sind hingegen Leistungserhebungen zum Zwecke der Leistungsinformation, die „dem Lehrer nur zur Information darüber dienen, auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ein ergänzender Unterricht notwendig ist"[28]. Hier wird den Lehrpersonen mehr Spielraum gegeben, um – über die sachliche Bezugsnorm hinaus – durch Anwendung der Sozialnorm auf die konkrete Klassensituation oder unter Anwendung der individuellen Bezugsnorm auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen einzugehen. Dabei sind die Lehrenden jedoch gefordert, die jeweilige Bezugsnorm für die Leistungsinformation mit Bedacht zu wählen, da jede der drei Normen unterschiedliche Auswirkungen hat und für unterschiedliche Situationen geeignet ist.[29]

Die – teils auch widersprüchlichen – Anforderungen, die im Zuge der Diagnose und Beurteilung an Lehrende gestellt werden, zeigen die Herausforderungen, die dieser Aufgabenbereich in sich birgt. Umso entscheidender ist es für Lehrende, sich der pädagogischen und gesellschaftlichen Funktion der Leistungsdiagnose und -bewertung sowie der daraus resultierenden Widersprüche bewusst zu sein, diese zu thematisieren und zu reflektieren.[30]

Erziehung

Der Aufgabenbereich des Erziehens ist – verglichen mit den anderen Betätigungsfeldern im Lehrer:innenberuf – schwierig als rein pädagogische Aufgabe zu definieren. Dies ist vor allem auf divergierende Auffassungen bezüglich der Definition des Begriffs *Erziehung* zurückzuführen.[31] Grundsätzlich ist es die Aufgabe jeder Generation, ihre nachfolgende Generation zu erziehen und sie dadurch in die überlieferte Kultur zu integrieren.[32] Erziehung umfasst dabei die Auswahl und Gestaltung der Lebenswelt, das Setzen von Grenzen sowie die Förderung der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Heranwachsenden – kurz: Erziehung umfasst Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung.[33]

Es gibt für Lehrkräfte ein Repertoire an Möglichkeiten, um den Erziehungsauftrag der Schule zu erfüllen. Sie können in Erziehung an Unterrichtsinhalten, Erziehung an Unterrichtsaufgaben, Erziehung im schulischen Zusammenleben sowie in Erziehung durch

---

26 Vgl. Bartosch/Mayr (2009), 69.
27 Vgl. LBVO (2016), § 14 Abs. 1. Fallweise sind die Ziffernnoten auch durch eine schriftliche Erläuterung zu ergänzen.
28 LBVO (2016), § 1 Abs. 2.
29 Vgl. Bartosch/Mayr (2009), 71; Neuweg (2014), 76–84.
30 Vgl. Ziegenspeck (2004), 509–510.
31 Vgl. Garz (2004), 511–512; Herzog (2023), 195.
32 Vgl. Schuckert (1981), 13.
33 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 224; Herzog (2023), 196–197.

personale Führungshilfe eingeordnet werden. Erziehung an Unterrichtsinhalten bezieht sich auf das Vermitteln von Unterrichtsinhalten, die Aspekte des verantwortungsvollen menschlichen Handelns und dessen Auswirkungen. Erziehung an Unterrichtsaufgaben bedeutet, dass Schüler:innen vor die Aufgabe gestellt werden, sich mit sachlichen Forderungen, der Bewältigung von Schwierigkeiten sowie der Erfüllung von Pflichten auseinanderzusetzen. Erziehung im schulischen Zusammenleben umfasst all jene Aspekte, die oft auch unter dem Begriff *soziales Lernen* subsumiert werden. In diesem Sinne sollen Schüler:innen unter anderem in ihrer sozialen Sensibilität gefördert werden, gegenseitige Rücksichtnahme und Unterstützung erfahren sowie sich ihrer Mitverantwortung für ein funktionierendes Zusammenleben bewusst werden. Erziehung durch personale Führungshilfe geschieht in der persönlichen Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie beinhaltet unter anderem die persönliche Zuwendung, die entgegengebrachte Verlässlichkeit und das Vertrauen sowie das Bemühen um Konfliktbewältigung seitens der Lehrperson.[34]

Beratung

Die Aufnahme dieses Aufgabenbereichs in das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen kann als logische Konsequenz der zunehmenden Nachfrage nach Beratung in allen Lebensbereichen gesehen werden.[35] Beratung im schulischen Bereich erfolgt als freiwilliges Angebot und zielt darauf ab, Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung alltäglicher als auch außerordentlicher Lebenssituationen zu leisten.[36]

Diese Form der Beratung darf jedoch keineswegs mit der erzieherischen Aufgabe von Lehrenden gleichgesetzt werden. Obwohl die Beratung einen gewissen erzieherischen Charakter aufweist, indem sie nicht nur darauf abzielt, akute Probleme zu lösen, sondern auch versucht, einen Lernprozess zur Bewältigung künftiger Probleme zu initiieren, unterscheiden sich diese beiden Aufgabenbereiche deutlich in ihrer Ausgangslage: Beratung erfolgt im Regelfall aufgrund eines konkreten, persönlichen Ersuchens danach, Erziehung hingegen wird von der Gesellschaft gefordert und legitimiert.[37]

Beratung kann zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrenden und Eltern, zwischen Lehrenden und Studierenden im Zuge der Berufspraxis oder in Form einer kollegialen Beratung unter Lehrpersonen stattfinden.[38] Gegenstand der Beratung können Fragen zur Schullaufbahn, Verhaltens- und Kommunikationsprobleme, Lernschwierigkeiten, methodische oder didaktische Fragen zum Unterricht oder Fragen zum Schulablauf und zur Schulentwicklung sein. Generell umfasst ein Beratungsvorgang (1) die Erkundung des Problems, (2) das Einholen von Informationen, (3) die Ermittlung der Problemursache und der relevanten Bedingungen, (4) die Unterstützung

---

34 Vgl. Glöckel (1985), 346–347.
35 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 233.
36 Vgl. Rothland (2023), 12; Nieskens/Ziegler (2023), 43.
37 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 233–234.
38 Vgl. Wildt (2004), 528–529.

bei der Suche nach Problemlösungen sowie (5) die eventuell notwendige Steuerung in der Problemlösung.[39]

Mitwirkung an der Schulentwicklung

Das Schulsystem ist laufend mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Um diesen Veränderungen gerecht zu werden, sind Schulen gefordert, sich im Sinne einer lernenden Organisation kontinuierlich weiterzuentwickeln. Unverzichtbar ist dabei das Mitwirken der Lehrkräfte.[40] Konkret erschließen sich folgende Tätigkeitsfelder, in denen Lehrkräfte agieren sollten: Kooperation, Planung, Innovation, Evaluation und Lernen.[41]

Kooperation ist die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Personen mit dem Ziel der Effektivierung der Arbeit und Erhöhung der beruflichen Zufriedenheit. Voraussetzung dafür ist eine gemeinsame Zielperspektive zur strukturellen und funktionalen Anbindung der Arbeitsfelder.[42] Planungstätigkeiten im Rahmen der Schulentwicklung haben den Zweck, planungsbedürftige Bereiche zu identifizieren, Zielperspektiven zu entwickeln sowie die Realisierungschancen dieser zu erhöhen.[43] Innovation als Tätigkeitsbereich der Schulentwicklung kann als logische Weiterentwicklung bisheriger Praktiken sowie als Antwort auf auftretende Probleme gesehen werden. Innovative Lehrkräfte verändern in ihrem Einflussbereich individuell oder auf gemeinschaftlicher Basis Schule und Unterricht.[44] Evaluation umfasst per Definition die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen, Projekten und Organisationen mit dem Ziel, eine systematische Entscheidungsgrundlage zu gewährleisten.[45] Im Rahmen der Schulentwicklung soll Evaluation vorhandene Situationen erfassen und beschreiben, Prozesse kritisch beobachten und begleiten sowie Prozessabschlüsse evaluativ wahrnehmen.[46] Lernen als Teilbereich der Schulentwicklung zielt auf ein organisationstheoretisches Verständnis der Schule als lernende Organisation ab.[47] Die unabdingbare Voraussetzung für eine lernende Organisation sind die dahinterstehenden Personen, die sich selbst und zugleich ihre Organisation weiterentwickeln – in lernenden Schulen sind diese Subjekte des Lernens und der Weiterentwicklung insbesondere die Lehrenden.[48]

---

39 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 234–235.
40 Vgl. Dörfler/Koliander (2009), 114–115; Rothland (2023), 12; Nieskens/Ziegler (2023), 36.
41 Vgl. Rahm/Schröck (2004), 534.
42 Vgl. Esslinger (2002), 62.
43 Vgl. Esslinger (2002), 95.
44 Vgl. Dörfler/Koliander (2009), 115; vgl. dazu auch Kapitel C-5.
45 Vgl. Sturm/Brachtl (2009), 212.
46 Vgl. Esslinger (2002), 129–132.
47 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel C-4.
48 Vgl. Esslinger (2002), 144–145.

6.2 Lehrpersonen und ihr Umfeld – Ansprüche und Herausforderungen

Im Umfeld von Lehrpersonen findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Anspruchsgruppen. Schüler:innen, Eltern, Kollegium und Gesellschaft stellen Ansprüche von pädagogischer, sozialer, ethischer, wirtschaftlicher und politischer Seite. Im Folgenden werden diese Interessenpositionen und die sich daraus ableitenden Ansprüche an Lehrpersonen dargestellt.

Schüler:innen

Schüler:innen stellen für die Lehrperson die wichtigste und engste Bezugsgruppe dar. Die Struktur der Lehrenden-Lernenden-Beziehung ist grundsätzlich asymmetrisch. Das Verhältnis ist durch ungleiche Machtverteilung, Kompetenz- und Wissensunterschiede sowie einseitige Kommunikationsformen gekennzeichnet. Die Lehrperson gibt mit ihrer Sprache implizit ein kommunikatives Bezugssystem vor, an das sich die Lernenden in mündlichen und schriftlichen Äußerungen halten sollen. Zudem entscheidet meist die Lehrperson – zumindest im Frontalunterricht – über die Kommunikationsstruktur, die Kommunikations- und Lerninhalte des Unterrichts.[49] Um einen offenen Diskurs zu ermöglichen, existieren viele Maßnahmen, die den Fokus auf die Mitgestaltung des Schullebens und die Mitwirkung am Unterricht durch Lernende richten. Beispiele hierfür sind der lernendenzentrierte Unterricht, der offene Unterricht oder der Projektunterricht, aber auch die Schüler:innenvertretung, in der Lernende an der Gestaltung der Schule sowie des Schulwesens mitwirken und die Interessen aller Schüler:innen vertreten.[50]

Grundsätzlich haben Schüler:innen ein idealtypisches Lehrendenbild. Sie wünschen sich emotionale Zuwendung, Engagement, Abwechslung, Spannung sowie einen interessanten und anregend gestalteten Unterricht. Zugleich erhoffen sich die Schüler:innen durchsetzungsfähige Lehrkräfte, die einen geregelten und störungsfreien Unterricht schaffen, eine Konstanz in ihren Verhaltensweisen aufweisen und durch ein natürliches und gepflegtes Auftreten überzeugen.[51] Der Versuch, all diesen oft widersprüchlichen Erwartungen zu genügen, ist eine herausfordernde Aufgabe. Es ist maßgeblich, dass sich Lehrpersonen bewusst sind, dass sie nie sämtliche Erwartungen der Schüler:innen erfüllen können. Persönliche Stärken und Schwächen im Umgang mit Lernenden zu akzeptieren sowie Erwartungen der Schüler:innen zu thematisieren, sind erste Schritte zu einer eigenen Linie in der Beziehung zu den Lernenden.[52]

---

49 Vgl. Ulich (1983), 75–76 und 90–93.
50 Vgl. Minsel/Howe (1981), 334; Helmke (2022), 304.
51 Vgl. Nieskens/Ziegler (2023), 43; Schnitzer (1980), 165–167; generell dazu Carlsberg/Heyder (2005).
52 Vgl. Ulich (1996), 126.

Eltern

Dem Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern kommt eine ganz besondere Bedeutung zu, da sich schulische und familiäre Sphären in einem wesentlichen Bereich überlagern: Beide – Lehrperson und Eltern – stützen und stärken in der Regel die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung. In der Schule tragen die Lehrenden die Verantwortung für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung ihrer Schüler:innen, Eltern hingegen sind für die außerschulische Entwicklung im privaten Bereich zuständig. Hier zeigt sich auch die Schwierigkeit, die Entwicklung der Heranwachsenden trotz oft inkonsistenter Wert- und Zielvorstellungen gemeinsam zu fördern.[53]

Gekennzeichnet ist die Lehrenden-Eltern-Beziehung vor allem durch Machtunterschiede, Kompetenzkonflikte und wechselseitige Ängste. Machtunterschiede entstehen, da das Erziehungsrecht der Eltern durch die Schulpflicht und die schulischen Anforderungen, die vor allem von den Lehrenden transportiert werden, eingeschränkt wird. Besonders aber die Leistungsbeurteilung der Schüler:innen durch die Lehrpersonen, von der Entscheidungen über schulische Laufbahn, Abschlüsse sowie Bildungswünsche von Eltern und Kindern stark abhängen, ist ein Grund für die vermeintliche Macht aufseiten der Lehrpersonen. Kompetenzkonflikte treten vor allem aufgrund des zunehmenden Erziehungswissens der Eltern, ihrer höheren schulrelevanten Informiertheit sowie ihrer damit verbundenen steigenden Ansprüche in Bezug auf eine bessere Schulbildung auf. Daraus folgt häufig eine Auseinandersetzung über die Kompetenzen von Lehrpersonen und Eltern, den Beitrag von Lehrenden zur Erziehung oder die Verantwortung von Eltern für Erziehungsdefizite der Schüler:innen. Das Verhältnis von Lehrenden und Eltern ist zudem häufig von Ängsten und Unsicherheit begleitet, insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mit niedrigerem sozioökonomischem Status.[54]

Die Lehrenden-Eltern-Beziehung und die damit verbundenen Konflikte sind jedoch vor allem durch die geringe Kontaktdichte zwischen Lehrpersonen und Eltern geprägt. Die Kontakte beschränken sich zumeist auf Elternsprechtage und Elternabende und kommen oft nur dann zustande, wenn Konflikte mit den schulischen Leistungen oder dem Sozialverhalten der Lernenden auftreten.[55] Durch die Veränderung in Bezug auf die Familien- und Lebenssituation ist es jedoch wichtiger denn je, eine kontinuierliche Lehrenden-Eltern-Kooperation zu fördern und sich der Erziehungsaufgabe gemeinsam zu stellen. Respekt und Vertrauen sind hierbei von besonders großer Bedeutung.[56]

Kollegium

Obwohl das Kollegium eine sehr wichtige Bezugsgruppe der Lehrkräfte darstellt, ist ein hoher Anteil der Lehrpersonen unzufrieden mit der kollegialen Zusammenarbeit in der Schule.[57] In kaum einem Lehrer:innenkollegium herrscht Offenheit – meist bestimmen

---

53 Vgl. Widmer-Rockstroh (1998), 34; Herzog (2023), 208.
54 Vgl. Ulich (1996), 136–140; Thiersch/Silkenbeumer (2022), 584–586.
55 Vgl. Busse/Helsper (2004), 454.
56 Vgl. Henry-Huthmacher/Hoffmann (2013), 15; Helmke (2022), 304; Herzog (2023), 208.
57 Vgl. Helmke (2022), 305–308; Nieskens/Ziegler (2023), 41–43.

Distanz, Ängste, Rivalität und Konkurrenzdenken den Berufsalltag in der Schule. Gründe für den Mangel an Kollegialität sind im Wesentlichen die Größe des Kollegiums, die eine Heterogenität der pädagogischen Einstellungen bedingt, der schwache Zusammenhalt sowie wenig Gemeinschaftsgefühl, Auseinandersetzungen innerhalb des Kollegiums und Defizite in fachlichen und pädagogischen Diskursen im Kollegium.[58] Die Lehrkräfte sind bei der Ausübung ihres Berufs zumeist voneinander isoliert und tendieren dazu, ihren Kolleg:innen keinen Einblick in den eigenen Unterricht zu gewähren.[59] Trotz der Isolation in der Berufsausübung nehmen die Lehrenden täglich *Spuren* ihrer Kolleg:innen – beim Stundenwechsel, zu Beginn des Schuljahres oder durch etwaige Äußerungen der Schüler:innen – wahr. Diese sogenannten Spuren sind häufig Ursache für eine positive oder negative kollegiale Beziehung. Die Lehrkräfte sind sich ihrer Spuren jedenfalls bewusst und begegnen ihren Kolleg:innen deshalb mit Vorsicht und Distanz.[60] Einen weiteren wesentlichen Einfluss auf das Klima im Kollegium hat auch die Schulleitung, welche für die Lehrenden nicht nur Vorgesetzte/r, sondern immer auch Kollegin/Kollege ist. Trotzdem stehen alle Lehrenden zur Schulleitung in einem Autoritätsverhältnis, das für beide Seiten deutliche Spannungen enthalten kann.[61]

Um die kollegialen Beziehungen zu verbessern, müssen Lehrende ihre Isolation aufgeben, offen miteinander über Schwierigkeiten im Unterricht sprechen und echte Zusammenarbeit im Kollegium suchen. Die Kooperation im Kollegium gibt den Lehrenden zweifache Sicherheit: Zum einen erleben sie Hilfestellung, zum anderen aber auch das Zugeständnis von Schwierigkeiten durch das Kollegium.[62]

Gesellschaft

Die Schule – und mit ihr die Lehrpersonen – steht als Subsystem der Gesellschaft in Beziehung zu anderen Subsystemen, wie etwa dem politischen System, dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem sowie dem sozialen System. Aufgrund dieser Verflechtungen stehen Lehrpersonen einer Vielzahl von Ansprüchen gegenüber.[63] Sie werden mit unterschiedlichen, nebeneinander vertretenen Wertorientierungen und Gegenwartsnormen, zunehmender Anonymität und Unüberschaubarkeit der sozialen Systeme sowie mit konfliktbeladenen politischen Auseinandersetzungen um das Bildungswesen konfrontiert.[64] Die Ansprüche der Gesellschaft können generell in die drei Bereiche (1) Qualifikation, (2) Sozialisation und (3) Selektion eingeteilt werden.[65] (1) *Qualifikation* bezeichnet die Forderung, bei den Lernenden jene Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, gesellschaftlich wichtige Aufgaben, wie die Ausübung eines Berufs oder

58 Vgl. Ulich (1996), 157.
59 Vgl. Spanhel (1981), 114; Nieskens/Ziegler (2023), 42.
60 Vgl. Ulich (1996), 161–162.
61 Vgl. Ulich (1996), 178–180.
62 Vgl. Schnitzer (1980), 175.
63 Vgl. Wiater (2009), 66; Miller (2011), 54; Nieskens/Ziegler (2023), 44.
64 Vgl. Spanhel (1981), 105.
65 Vgl. Preuss-Lausitz (2006), 125.

die Teilnahme an der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung, zu übernehmen.[66] (2) *Sozialisation* bezieht sich auf die Erwartung der Gesellschaft, die grundlegenden zentralen Werte und Normen des jeweiligen politischen und sozialen Systems zu übermitteln und zu deren Akzeptanz beizutragen. (3) Der an Lehrpersonen gestellte Anspruch, die Lernleistungen der Schulabsolvent:innen zu zertifizieren, wird unter dem Begriff *Selektion* subsumiert. Dadurch soll den Absolvent:innen eine Grundlage für die weitere Lebens- und Ausbildungsplanung und den Arbeitgeber:innen eine Entscheidungskomponente zur Personalauswahl geboten werden.[67] Die Erwartungen der Gesellschaft finden ihren Niederschlag in einer fortwährenden Anpassung des legislativen Rahmens an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen.

Die hohen Erwartungen der Gesellschaft spiegeln die zentrale Rolle von Lehrpersonen vor allem als Ansatzpunkt für gesellschaftliche Herausforderungen wider, die u.a. folgende Bereiche betreffen: das Image des Lehrer:innenberufs in der Gesellschaft, den demografischen Wandel, den Wertewandel sowie den Wandel der Familien- und Lebenssituation, die Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, die Heterogenität, die Internationalisierung, die Digitalisierung sowie die Entwicklung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft.[68] Sie verweisen jedoch zugleich auf ein Konfliktpotenzial und betonen die Notwendigkeit des reflektierten Handelns von Lehrpersonen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld.[69]

6.3 Professionstheorien für den Beruf Lehrer:in

Der oftmals diffusen Verwendung der Begriffe Profession und Professionalisierung in der alltäglichen Sprache steht eine ausführliche und weitverzweigte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Professionen gegenüber. Dies gilt vor allem im Feld der pädagogischen Berufe und mündete in die Entstehung verschiedener Professionstheorien, von denen einige auf soziologischen Referenzrahmen basieren und andere auf kognitionspsychologischen Forschungsarbeiten fußen. Gemeinsames Ziel der Ansätze ist es zu klären, was professionelles Handeln von Lehrenden kennzeichnet.[70] Das vorliegende Kapitel gibt anhand des kriterienbezogenen Professionsansatzes zuerst einen Einblick in die Entstehung von Professionen. Professionalität stellt in dieser Rezeption den Endpunkt der historischen Entwicklung dar.[71] Daran anschließend werden verschiedene Professionalisierungsansätze vorgestellt und zusammengefasst.

---

66 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 59.
67 Vgl. Preuss-Lausitz (2006), 125.
68 Vgl. Spanhel (1981), 105; Nieskens/Ziegler (2023), 44. Auch das Bildungsreformgesetz (2017) tangiert diese Aspekte.
69 Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), 63.
70 Vgl. Terhart (2011), 202; Riebenbauer (2021), 31.
71 Vgl. Terhart (1992), 124.

6.3.1 Kriterienbezogener Professionsansatz

Ausgangspunkt der Professionsforschung sind Untersuchungen zu den Kriterien, Merkmalen und Eigenschaften, die Professionen von anderen Berufen unterscheiden. Zur Beschreibung der Kriterien, die letztendlich den kriterienbezogenen Professionsansatz bilden, wurden die Eigenschaften der klassischen Professionen des Mittelalters, von Medizinern, Juristen und Geistlichen, herangezogen.[72] Kurtz definiert dabei Professionen als „solche Berufsgruppen, die lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten“[73].

Schwänke formuliert folgende häufig genannten Professionskriterien:[74]

- Eine lange dauernde, wissenschaftliche Ausbildung[75] ist Grundlage der Berufsausübung.
- Die Berufsausübung ist eine auf Klient:innen bezogene Dienstleistung und dient dem gesellschaftlichen Wohl.
- Spezielles Wissen und Können wird auf den Einzelfall angewendet und ist nicht standardisierbar.
- Die Angehörigen der Berufsgruppe folgen keinen eigenen Interessen.
- Der Beruf unterliegt sowohl bei der Ausbildung als auch bei der Zulassung der Kontrolle durch Berufsverbände. Diese wachen auch über die Einhaltung des Berufsethos.
- Der Beruf ist durch Autonomie gekennzeichnet, die Kontrolle erfolgt durch Kolleg:innen.

Wird der Beruf Lehrer:in auf Übereinstimmung mit diesen Merkmalen hin überprüft, zeigt sich, dass er in vielen Punkten die Kriterien einer Profession erfüllt. Jedoch steht vor allem seine fehlende Autonomie diesem Anspruch entgegen.[76] Daher wird der Beruf Lehrer:in im kriterienbezogenen Ansatz, aber auch in der Perspektive des machttheoretischen Ansatzes als *Semi-Profession* bezeichnet, da das Merkmal der Autonomie in Hinblick auf die fehlende Unabhängigkeit von der Schulorganisation nicht erfüllt wird.[77]

Ergänzend zu Kriterienkatalogen kann eine Betrachtung aus der Perspektive machttheoretischer Professionstheorien erfolgen. Diese beschäftigen sich mit den gesellschaftlichen Aspekten der Professionalisierung,[78] der „Entstehung, [..] Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit“[79]. Die professionellen Berufsgruppen, die in den letzten hundert Jahren in der Regel rein von Män-

---

72 Vgl. Lundgreen (1999), 19–20; Combe (2005), 69.
73 Kurtz (2005b), 245.
74 Vgl. Schwänke (1988), 15 und 25–26.
75 Im Kontext der Wirtschaftspädagogik handelt es sich um eine wissenschaftliche Berufsvorbildung.
76 Vgl. Terhart (1992), 106–108.
77 Vgl. Daheim (1992), 26; Beiner/Müller (1982), 30.
78 Vgl. Daheim (1992), 24.
79 Combe/Helsper (1996), 11.

nern dominiert waren, sind in der Gesellschaft anerkannt, mit großem Einfluss ausgestattet und können so den Zugang zur Profession regeln. In diesem Zusammenhang hat sich beispielsweise Rabe-Kleberg in Untersuchungen in Bezug auf die Rolle von Frauen in Professionen und hier speziell in pflegenden sowie erziehenden Berufen auseinandergesetzt.[80]

6.3.2 Systemtheoretischer Ansatz nach Stichweh

Stichweh beschreibt in der systemtheoretischen Tradition Luhmanns, wie die ständische Gesellschaft des Mittelalters in die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft übergeht und wie Professionen an diesem Punkt ihre gesellschaftliche Bedeutung generieren. Professionen stellen dabei Berufe eines besonderen Typus dar. „Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen."[81]

Treten in der Lebenswelt der Klient:innen existenzielle, für sie nicht lösbare Probleme auf, benötigen sie die Unterstützung durch die Professionsinhabenden. Dabei steht der enge Kontakt bzw. die Interaktion zwischen Professionsinhabenden und Klient:innen im Vordergrund.[82] Im Kontext der Vermittlung zwischen Problem und Klient:in zeigt sich auch die Zwischenstellung der/des Professionsinhabenden.[83]

Für Stichweh stellen Lehrkräfte im Funktionssystem der Erziehung eine Leitprofession dar. Ihr Handeln ist durch Ungewissheit bestimmt.[84] Aufgrund der Interaktion, der Auswahl zwischen mehreren Problemlösungen sowie der komplexen Situation ist professionelles Handeln immer mit Ungewissheit behaftet.[85] Aus diesem Grund ist das unterrichtliche Handeln nicht-technologisierbar und die reine Anwendung von Unterrichtsrezepten führt nicht zum Erfolg.[86]

6.3.3 Strukturtheoretischer Ansatz nach Oevermann

Der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann kann, bezogen auf die Pädagogik, nach Koring als einer der meist rezipierten Ansätze bezeichnet werden.[87] Oevermanns Professionstheorie ist den handlungstheoretischen Ansätzen zuzurechnen, die sich mit den Handlungsproblemen der Professionsinhabenden auseinandersetzen und hier davon

---

80 Vgl. Rabe-Kleberg (1996), 276; Ewert (2008), 46.
81 Stichweh (1996), 51.
82 Vgl. Stichweh (1996), 59–62.
83 Vgl. Koring (1996), 320. Hierin ergeben sich Parallelen zum didaktischen Dreieck, vgl. dazu auch Kapitel C-2.
84 Vgl. Stichweh (1996), 58–61.
85 Vgl. Stichweh (1994), 296; Stichweh (1992), 40.
86 Vgl. Stichweh (1994), 296; Combe (2005), 70.
87 Vgl. Koring (1996), 321.

ausgehen, dass die Handlungen von Lehrpersonen einer eigenen Strukturlogik folgen.[88] Oevermann beschäftigt sich dabei mit dem widersprüchlichen Verhältnis von Lehrer:in und Schüler:in, dem Konzept der stellvertretenden Deutung und der Krisenhaftigkeit bei der Entstehung von Neuem.[89]

Lehrende haben die Aufgabe, Schüler:innen in ihrem durch Krisenhaftigkeit geprägten Bildungsprozess bei der Erzeugung von Neuem zu unterstützen.[90] Prinzipiell sind Menschen in der Bewältigung ihrer Krisen autonom, erst wenn eine Problemlösung mithilfe bewährter Handlungsroutinen nicht möglich ist, wie beispielsweise beim Erlernen neuer Inhalte, kommt es zu einer stellvertretenden Krisenbewältigung durch Professionsinhabende (Lehrende).[91] Dabei besteht die Gefahr, dass Lehrende ihre Schüler:innen durch ihre Hilfestellung de-autonomisieren bzw. von ihrer Hilfestellung abhängig machen. Aus diesem Grund muss die Hilfestellung als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt sein und mit dem/der Schüler:in ein Arbeitsbündnis eingegangen werden, in welchem er/sie auch in den Bewältigungsprozess mit eingebunden ist. Mithilfe der stellvertretenden Deutung bzw. Krisenbewältigung versucht die Lehrperson zu rekonstruieren, durch welche Annahmen und Konzepte sich der/die Schüler:in beispielsweise beim Lernen, aber auch bei anderen Handlungen leiten lässt.[92]

Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer:in und Schüler:in ist sowohl von einer diffusen Sozialbeziehung als auch von der spezifischen Rolle als Lehrer:in und als Schüler:in geprägt.[93] Lehrpersonen können sowohl positive als auch negative primäre Sozialisationswirkungen auf Schüler:innen haben, unabhängig davon, ob sie diese Aufgabe wahrnehmen wollen oder nicht.[94] Dadurch wird das Handeln von Lehrenden von Oevermann als professionalisierungsbedürftig eingestuft. Für die fehlende Professionalisiertheit des Lehrer:innenberufs ist nach Oevermann auch die Schulpflicht verantwortlich, durch welche den Lernenden pauschal Desinteresse am Unterricht unterstellt wird. Er fordert daher die Abschaffung der Schulpflicht zugunsten eines autonomen pädagogischen Arbeitsbündnisses unter der Anwendung einer mäeutisch-sokratischen[95] Pädagogik.[96]

6.3.4 Antinomien der Profession Lehrer:in

Helsper zeichnet, aufbauend auf den strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns, sein Bild der strukturell bedingten Antinomien des Lehrer:innenhandelns im Sinne von

---

88 Vgl. Combe (2005), 70; Riebenbauer (2021), 32; Helsper (2023), 124–125.

89 Vgl. Helsper (2004) und beispielsweise Oevermann (1996, 2002). Eine ähnliche Diskussion – allerdings bezogen auf die Erwachsenenbildung – findet sich auch bei Liszt (2018), 68–72.

90 Vgl. Oevermann (2002), 35.

91 Vgl. Oevermann (2002), 23.

92 Vgl. Oevermann (2002), 24–27; Helsper (2023), 127–128.

93 Vgl. Oevermann (1996), 109–118; Helsper (2023), 128–129.

94 Vgl. Oevermann (2002), 38–39 und 42.

95 Mäeutik (Hebammenkunst) ist eine Form des Fragestellens, die dazu führen soll, dass die befragte Person selbst die Antwort findet. In abgewandelter Form findet sie in der Montessori-Pädagogik Anwendung.

96 Vgl. Oevermann (1996), 162–168. Zur Professionalisierungsbedürftigkeit vgl. auch Hericks (2006), 101.

Widersprüchen bzw. gegensätzlichen Anforderungen an die Lehrenden. Die Antinomien werden dabei in fünf Ebenen systematisiert und in der fünften Ebene im Kontext der Modernisierungsprozesse beschrieben, da diese Modernisierungsschübe die Antinomien noch zusätzlich verschärfen.[97] Exemplarisch werden an dieser Stelle die Antinomie von Nähe versus Distanz, die Antinomie von Autonomie versus Heteronomie und die Antinomie von Subsumtion versus Rekonstruktion kurz dargestellt.

Aufbauend auf Oevermann beschreibt Helsper die *Antinomie von Nähe versus Distanz*.[98] Lehrkräfte unterstützen durch eine auf Nähe ausgerichtete Beziehungsarbeit die Schüler:innen bei ihren Lernprozessen sowie bei dabei auftauchenden Selbstzweifeln. Gleichzeitig müssen Lehrende jedoch auch Distanz einhalten können, z.B. bei einer universalistischen Unterrichtsarbeit, im Zuge der Leistungsbeurteilung sowie um eine Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen und die Autonomie von Lernenden zu gewährleisten. Hinzu kommt, dass das Verhältnis von Nähe und Distanz je Schüler:in individuell unterschiedlich ausgeprägt ist.[99]

Die *Antinomie von Autonomie versus Heteronomie* steht in engem Zusammenhang zur Antinomie von Nähe versus Distanz. Die Hilfestellung durch Lehrende in krisenhaften Situationen beinhaltet immer die Gefahr, dass Schüler:innen gerade dadurch ihre Selbstständigkeit (Autonomie) verlieren, da sie sich zukünftig auf die Hilfe durch die Lehrenden verlassen. Die Antinomie besteht auch darin, dass gerade die Schule mit ihrer Schulpflicht Schüler:innen zur Freiheit und Selbstständigkeit erziehen soll.[100]

Die *Antinomie von Subsumtion versus Rekonstruktion* steht in Verbindung mit dem Konzept der stellvertretenden Deutung bzw. der stellvertretenden Krisenbewältigung. Die Lehrperson versucht die Rekonstruktion in wissenschaftliche Wissensbestände einzuordnen. Dabei muss sie den/die Schüler:in als ganze Person thematisieren. Für diese professionelle Handlung benötigen Professionsinhabende sowohl wissenschaftliches Wissen als auch fallverstehendes (interventionspraktisches) Wissen, wobei sich Letzteres nicht standardisieren lässt, da es sich auf den besonderen, nicht wiederholbaren Einzelfall bezieht.[101] Dieser Widerspruch von Rekonstruktion und Verallgemeinerung birgt die Gefahr in sich, dass zu schnell eine Einordnung in vorgefertigte Schemata erfolgt und dem spezifischen Einzelfall dadurch nicht Rechnung getragen wird.[102]

Diese Antinomien sind nicht aufzuheben und sind – trotz Unsicherheit und Unbestimmtheit – nur durch eine kompetente Handhabung zu bewältigen. So betont Helsper die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrhandelns und die dafür notwendige reflexive Handhabung der Antinomien. Als dafür geeignete Instrumente nennt er unter anderem die theoretische Aufarbeitung und daraus folgend die Kenntnis von widersprüchlichen Strukturen des pädagogischen Handelns sowie die fallrekonstruktive Arbeit anhand

97 Vgl. Helsper et al. (2001), 39–67; Hericks (2006), 105.
98 Vgl. Helsper (2023), 134–135; Helsper (2000), 147–148; Oevermann (1996), 148.
99 Vgl. Helsper et al. (2001), 50; Helsper (2004), 77–78; Helsper (2023), 135.
100 Vgl. Helsper (1996), 556–558; Helsper (2000), 150–151; Helsper (2023), 134.
101 Vgl. Oevermann (2002), 24–26; Oevermann (1996), 155–161; Wagner (1998), 68.
102 Vgl. Helsper et al. (2001), 47; Helsper (2023), 130.

schulischer Praxisszenen, wobei beides bereits in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung erfolgen soll.[103]

6.3.5 Aufgaben- bzw. kompetenzorientierter Ansatz

Die Forschungsgruppe um Bauer versucht mit ihrem Ansatz, der der Wissensverwendungsforschung und der berufsbiografischen Forschung zuzuordnen ist, unter anderem eine Antwort auf die Frage zu geben, wie Lehrkräfte ihre Arbeitsaufgaben bewältigen.[104] Aus dieser Motivation heraus führten Bauer/Kopka/Brindt im Jahr 1996 eine qualitative empirische Studie durch, in der sie das Handlungsrepertoire erfolgreicher Lehrender mit jenem weniger erfolgreicher Lehrender verglichen. Ziel des Forschungsvorhabens war die Entwicklung einer Theorie pädagogischer Professionalität, in deren Mittelpunkt das professionelle Selbst von Lehrpersonen verankert ist. Ausgehend von den klassischen Aufgabenbereichen[105] von Lehrenden wurde untersucht, welches professionelle Handlungsrepertoire und welche Diagnosefähigkeiten Lehrkräfte benötigen, um diese Aufgaben kompetent zu erfüllen.[106] Auf Basis des Forschungsmaterials von 30 Beobachtungen von Lehrenden wurden insgesamt folgende sechs Dimensionen des Handlungsrepertoires erhoben, die sich in pädagogische Basiskompetenzen bündeln lassen und für einen erfolgreichen Unterricht verantwortlich sind:[107]

- Ziele klären und Inhalte strukturieren
- Soziale Strukturen bilden
- Interaktion steuern
- Kommunizieren und informieren
- Lernumgebungen gestalten
- Hintergrundarbeit leisten (planen und organisieren)

Im Zuge des wissenschaftlichen Diskurses rund um eine Ausrichtung an Kompetenzen rückt auch ein kompetenzorientiertes Verständnis zur Professionalität von Lehrenden stärker in den Mittelpunkt. Dabei gilt es anhand von Kompetenzmodellen und -profilen – auch empirisch – zu klären, was Lehrende wissen und können müssen, damit insbesondere deren Kernaufgabe – die Unterrichtsgestaltung – gelingen kann.[108] Es wird davon ausgegangen, dass der Beruf Lehrer:in zwar von Unsicherheit geprägt ist, sich aber durch ein professionstheoretisch bestimmbares Handlungsrepertoire, das sich im Laufe des Berufslebens aufbaut, bewältigen lässt.[109] Dieses berufsspezifische Handlungsrepertoire

---

103 Vgl. Helsper (2000), 158–159.
104 Vgl. Bauer (1997), 16.
105 Vgl. Deutscher Bildungsrat (1970), 217–220; Bauer/Kopka/Brindt (1996), 113–114.
106 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 14–15 und 113–114.
107 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 26; Bauer (1997), 16; Bauer (2005), 20.
108 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 477–478; Terhart (2011), 207–208; König (2023), 156–157; Fede/Roszner (2023), 471–472.
109 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 113–114.

bildet jedoch nur einen Bestandteil der pädagogischen Professionalität, die Bauer/Kopka/Brindt beschreiben.

> „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt."[110]

Durch die alleinige Disposition von Handlungsroutinen wird noch keine pädagogische Handlungskompetenz erreicht.[111] „Erst die Verknüpfung einer sachgerechten Situationsauffassung mit einem passenden Handlungsmuster, ausgehend von einer pädagogischen Zielorientierung, kann als gültiger Hinweis auf pädagogische Kompetenz betrachtet werden."[112] Die Dimensionen des Handlungsrepertoires können abgerufen und dem Bewusstsein durch Reflexion zugänglich gemacht werden.[113]

Mit dem kompetenztheoretischen Ansatz ist auch die kognitionspsychologische Lehrer:innenwissensforschung, die sich mit dem Zusammenspiel von Wissen, Können und Handeln auseinandersetzt, verknüpft. Dieser Zugang ist anschlussfähig an die empirische Forschung, wie zum Beispiel die Schul- und Unterrichtsforschung, und wird im Rahmen des Expert:innen-Paradigmas nochmals thematisiert.

6.3.6 Berufsbiografische Ansätze

Im Zentrum der berufsbiografischen Ansätze steht ebenfalls die Handlungssituation von Lehrenden, dabei wird jedoch die Biografie der Lehrperson in den Mittelpunkt gerückt, um zu zeigen, „wie stark das Lehrerhandeln in biographisch aufgeschichteten Deutungsbeständen wurzelt"[114]. Reflexivität in Bezug auf die eigene Biografie und das eigene Tun wird als zentrale Kompetenz für die Erlangung von Professionalität aufgefasst.[115] Die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild und der eigenen Entwicklung sowie das Aufspüren von blinden Flecken erfordern biografische Reflexion, um in weiterer Folge auch professionelle Balancierung bzw. einen bewussten Umgang mit den widersprüchlichen Strukturen professionellen Handelns zu erreichen.[116]

Die Biografieforschung startete in den 1960er und 1970er Jahren und befasste sich vorerst mit dem Berufseinstieg junger Lehrender. Dabei wurde eine sozialisations-

110 Bauer/Kopka/Brindt (1996), 15.
111 Vgl. Bauer (2005), 32.
112 Bauer (2005), 32.
113 Vgl. Bauer (1997), 16.
114 Combe/Kolbe (2008), 859.
115 Vgl. Combe/Kolbe (2008), 859.
116 Vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe (2002), 9. Zur Reflexion und Selbstreflexion im Kontext wirtschaftspädagogischer Professionalisierung vgl. z.B. auch Stock (2015), 24–25.

theoretische Sichtweise verfolgt, welche den Einstellungswandel junger Lehrender im Zusammenhang mit der Schulrealität untersuchte (z.B. Konstanzer Wanne, Praxisschock). Daran anschließend erweiterte Terhart in den 1990er Jahren die berufsbiografische Forschung um eine weitere Facette, indem er Entwicklungsprozesse innerhalb des gesamten Lebenslaufs in die Forschungsperspektive aufnahm.[117] Die persönliche Entwicklung dauert nach der Bewältigung von Problemen des Berufseinstiegs an und wird auch fortlaufend vom Berufsleben mitbestimmt. Darüber hinaus berücksichtigt Terhart auch Aspekte des privaten Lebens, eigene Deutungen, die eigene Persönlichkeit und die Geschlechterspezifik als die Berufsbiografie beeinflussende Faktoren. Sozialisation wird dabei als eine aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt anstatt eines Anpassungsprozesses an Gegebenheiten gesehen.[118] Dadurch erwächst auch ein Verständnis der Kompetenzentwicklung, die innerhalb der berufsbiografischen Entwicklung voranschreitet.

6.3.7 Zusammenfassung der vorgestellten Theorien

Als Zusammenfassung wird in Anlehnung an Ewert[119] nochmals ein Überblick über die in diesem Kapitel angeführten Professionstheorien gegeben und dabei kurz auf die Besonderheiten und Probleme der unterschiedlichen Ansätze eingegangen (Tabelle 1).

Die vorgestellten Ansätze entstanden aus verschiedenen Forschungstraditionen und liefern teilweise gegensätzliche und teilweise sich ergänzende Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehrenden. Die einzelnen Ansätze sind in ihrer Sichtweise deduktiv ausgerichtet und bearbeiten auf einer primär theoretischen Basis die strukturellen Probleme des Berufs Lehrer:in.

Im deutschsprachigen Diskurs nehmen vor allem der strukturtheoretische Ansatz (Fokus auf Handeln), der kompetenz- bzw. aufgabentheoretische Ansatz (Fokus auf Aufgaben und Person) und der berufsbiografische Ansatz (Fokus auf individuelle berufliche Entwicklung) eine zentrale Stellung ein und werden vielfach diskutiert.[120] Im Zuge dieser Diskussion fordert Terhart, die Konflikte zwischen der soziologisch geprägten Position des strukturtheoretischen Ansatzes und der empirisch ausgerichteten Position des kompetenztheoretischen Ansatzes zu überwinden und einen integrativen Ansatz unter Einbezug der berufsbiografischen Entwicklungsperspektive zu verfolgen.[121]

---

117 Vgl. Rothland/Terhart (2009), 796; Fede/Roszner (2023), 470–471.
118 Vgl. Terhart et al. (1994), 13.
119 Vgl. Ewert (2008), 59–60.
120 Vgl. Terhart (2011), 205–208; Riebenbauer (2021), 32–38; Fede/Roszner (2023), 470.
121 Vgl. Terhart (2001), 58; Terhart (2011), 209–210.

Ansatz	Definition von Professionalität	Besonderheiten der Profession	Probleme der Profession
Kriterienbezogener Ansatz (u.a. Kurtz)	Beschreibung von Kriterien, die Professionen auszeichnen	Auf das Gemeinwohl ausgerichtete Dienstleistungen	Autonomiedefizit von Lehrenden, Semi-Profession
Systemtheoretischer Ansatz (Stichweh)	Berufe besonderen Typus zur Lösung existenzieller Probleme	Enger Kontakt und Interaktion mit Klientinnen und Klienten	Ungewissheit, Handeln ist nicht technologisierbar
Strukturtheoretischer Ansatz (Oevermann)	Stellvertretende Krisenbewältigung	Pädagogisches Arbeitsbündnis, Autonomie der Klientinnen und Klienten	Schulpflicht widerspricht Autonomie, Nähe-Distanz
Antinomischer Ansatz (Helsper)	Professionelles Handeln ist durch Widersprüche gekennzeichnet	Antinomien auf fünf Ebenen im Kontext der Modernisierungsprozesse	Antinomien nicht aufhebbar, Balancieren erforderlich
Aufgabentheoretischer Ansatz (Bauer/Kopka/Brindt)	Bewältigung spezieller Arbeitsaufgaben	Zusammenspiel von Handlungsrepertoire und professionellem Selbst	Erwerb eines komplexen Handlungsrepertoires
Berufsbiografischer Ansatz (u.a. Terhart)	Sozialisation als aktiver Entwicklungsprozess	Biografische Reflexion	Erwerb der Kompetenzen während der Praxis

Tab. 1: Übersicht Professionsansätze[122]

6.4 Persönlichkeit von Lehrenden

Eine in den Jahren 1995/96 von Hertramph/Herrmann durchgeführte Pilotstudie zum Zusammenhang von reflektierter Berufserfahrung und subjektivem Qualifikationsbedarf bei Lehrkräften sowie die Ergebnisse aus der weiterführenden Studie zur Frage nach der Genese der Berufskompetenzen von Lehrenden ergaben unter anderem,[123] dass berufszufriedene und erfolgreiche Lehrende ihre Professionalität dem Faktor *Lehrer:innenpersönlichkeit* zuschreiben und Erfolg sowie Misserfolg, Zufriedenheit und Resignation darauf zurückführen.[124] Erfolg und Zufriedenheit im Lehrer:innenberuf werden somit nicht einem Prozess zunehmender Professionalisierung und zunehmender fachlicher Expertise zugeschrieben, sondern dem oft nicht weiter aufgeklärten und definierten Mythos der Lehrer:innenpersönlichkeit.[125]

122 In Anlehnung an Ewert (2008), 59–60.
123 Vgl. Hertramph/Herrmann (1999), 49.
124 Vgl. Herrmann (1999), 42.
125 Vgl. Bromme/Haag (2004), 777–778.

Lehrer:innenpersönlichkeit wurde dabei als „ein Ensemble von Eigenschaften, die *erstens* zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich *zweitens* nicht trennscharf umreißen lassen und *drittens* den Charakter des ‚Nichterlernbaren' tragen"[126], definiert. Diese Einschätzung ist jedoch nur eine von vielen divergierenden begrifflichen Auffassungen über die Persönlichkeit von Lehrenden. Lehrer:innenpersönlichkeit ist ein normativ überladener, oft nur vage definierter Begriff, welcher in den unterschiedlichen Zusammenhängen herangezogen wird. Für die nachstehenden Ausführungen wird folgende deskriptive Definition für den Begriff der Lehrer:innenpersönlichkeit herangezogen: Die Lehrer:innenpersönlichkeit ist ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer/innen/beruf bedeutsam sind"[127]. Sie umschließt demnach neben den Persönlichkeitseigenschaften auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich sowie motivationale Merkmale wie Interessen, Einstellungen und Werthaltungen.[128]

In der Lehrer:innenforschung existieren zahlreiche Versuche, die Lehrer:innenpersönlichkeit theoretisch zu durchdringen, um durch ihre gezielte Entfaltung und Entwicklung auf die Aufgaben und Herausforderungen im Lehrer:innenberuf eingehen zu können.[129] Aufgrund der wissenschaftshistorischen Entwicklung hat es zahlreiche Veränderungen der Perspektiven gegeben, umschrieben mit dem Begriff des *Paradigmenwechsels*. Es veränderten sich beispielsweise die Ansichten darüber, welche Bereiche der Lehrer:innenpersönlichkeit überhaupt für untersuchenswert gehalten werden und zugleich als mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden erforschbar gelten. Aber auch der Untersuchungsgegenstand selbst war und ist stets Veränderungen unterworfen – Lehrkräfte stehen ständig neuen Aufgaben und Herausforderungen gegenüber, die durch neue Untersuchungsfragen in der Lehrer:innenforschung dementsprechend Berücksichtigung finden sollen.[130] Diese Veränderungen zeigen sich in der Abfolge dreier bedeutender Paradigmen, beginnend mit dem Persönlichkeits-Paradigma über das Produkt-Prozess-Paradigma bis zum Expert:innen-Paradigma, welche in der Folge in ihren Annahmen über die Lehrer:innenpersönlichkeit respektive über berufszufriedene und erfolgreiche Lehrpersonen analysiert werden.[131]

6.4.1 Persönlichkeits-Paradigma

Das Persönlichkeits-Paradigma stand an der Wiege der Lehrer:innenforschung.[132] Im Zuge des Persönlichkeits-Paradigmas wurde versucht, ausschließlich durch Erfassung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale sowie spezifischer Merkmale des Unterrichtsverhaltens von Lehrpersonen die ausschlaggebenden Kriterien für berufszufriedene und er-

126 Hertramph/Herrmann (1999), 53.
127 Mayr/Neuweg (2006), 183.
128 Vgl. Mayr/Neuweg (2006), 183; Mayr/Hanfstingl/Neuweg (2020), 141.
129 Vgl. Gudjons (2002), 7.
130 Vgl. Bromme et al. (2006), 299; Krauss (2020), 155.
131 Vgl. Bromme (1997), 182–186.
132 Vgl. Mayr/Neuweg (2006), 184.

folgreiche Lehrkräfte zu erfassen.[133] Frühe Bemühungen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, den Einfluss der Lehrer:innenpersönlichkeit auf die Berufszufriedenheit und den Erfolg von Lehrenden zu erfassen, wurden vor allem von Kerschensteiner und Spranger[134] unternommen. Ihre Bemühungen orientierten sich weniger am Versuch einer Beschreibung von realen Lehrkräften, sondern vielmehr am Entwurf von Tugendkatalogen, an die sich Lehrende halten sollten.[135] Die Ergebnisse wurden vor allem aufgrund ihrer geringen Überprüfbarkeit sowie ihrer idealisierenden und übermenschlichen Anforderungen an die reale Lehrer:innenpersönlichkeit kritisiert.[136]

Aus dieser Kritik entwickelte sich im Zuge der empirischen Unterrichtsforschung der 1950er und 1960er Jahre eine weitere Forschungsperspektive, im Zuge derer in Form einer *induktiven* Vorgehensweise – durch Befragung von Vorgesetzten, Lernenden oder des Lehrendenkollegiums – versucht wurde, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Merkmale des Sozialverhaltens sowie unterrichtsrelevante Faktoren von Lehrpersonen zu ermitteln.[137] Die durchgeführten Untersuchungen lieferten zwar zahlreiche Detailergebnisse, wurden jedoch oftmals bezüglich ihrer Aussagekraft bemängelt.[138] Die Ergebnisse galten als wenig konsistent, was eine Ableitung eines generell gültigen Persönlichkeitsprofils von berufszufriedenen und erfolgreichen Lehrenden kaum ermöglichte.[139]

Aufbauend auf dieser Entwicklung des Persönlichkeits-Paradigmas und unter Bezugnahme auf neu gewonnene Erkenntnisse der Persönlichkeitspsychologie und der Bildungswissenschaften wurden in den 1990er Jahren zahlreiche Nachfolgestudien durchgeführt.[140] Diese Nachfolgestudien basierten vor allem auf der Fünf-Faktoren-Theorie von Costa/McCrae.[141] Dabei wurde versucht, unter Einbezug genetischer und biologischer Komponenten, mittels der *Big Five* der Persönlichkeitsmerkmale – *Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit* – die Lehrer:innenpersönlichkeit zu erfassen (Tabelle 2).

133 Vgl. Schroeder (2006), 185.
134 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel A-3.
135 Vgl. Mayr (2014), 189–190.
136 Vgl. Pause (1970), 1360–1361.
137 Vgl. Pause (1970), 1361.
138 Vgl. Pause (1970), 1501; Mayr (2014), 190.
139 Vgl. Bromme et al. (2006), 299; Helmke (2022), 51.
140 Vgl. Bromme et al. (2006), 300.
141 Vgl. Stemmler et al. (2011), 276–277; Mayr/Hanfstingl/Neuweg (2020), 141–142; Krauss (2020), 155.

Faktor	Facetten
Neurotizismus	Ängstlichkeit, Unsicherheit, Erregbarkeit, Verletzlichkeit
Extraversion	Geselligkeit, Bestimmtheit, Aktivität, Herzlichkeit
Offenheit für Erfahrungen	Interesse, Kreativität, Fantasie, Gefühl für Ästhetik
Verträglichkeit	Toleranz, Nächstenliebe, Bescheidenheit, Nachgiebigkeit
Gewissenhaftigkeit	Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, Selbstdisziplin, Bedächtigkeit

Tab. 2: Fünf-Faktoren-Modell nach Costa/McCrae[142]

Hervorzuheben ist die für die Fünf-Faktoren-Theorie – auch als Big Five-Modell (B5) bekannt – besonders charakteristische Annahme,

> „dass die B5 als endogene Persönlichkeitszüge sich nur durch Reifung und durch solche exogenen Einflüsse ändern, die auf die biologische Basis dieser Merkmale einwirken. Umwelteinflüsse führen jedoch – im Zusammenwirken mit den individuell verschiedenartigen, grundlegenden Tendenzen – zu entsprechenden charakteristischen kognitiven und affektiven Anpassungen (etwa Wissen, berufliche Interessen und Gewohnheiten), aus denen in weiterer Folge damit übereinstimmende Handlungen (z.B. berufliche Entscheidungen) und emotionale Reaktionen auf Ereignisse hervorgehen“[143].

Den *Big Five* wird somit eine starke biologische und genetisch festgelegte Basis zugeschrieben, auf kulturvergleichende Studien und die Zwillingsforschung zurückgehende Schätzungen beziffern den Erbanteil mit in etwa 50%. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich Umwelteinflüsse besonders signifikant im Kindes- und Jugendalter auswirken und die Persönlichkeitseigenschaften mit zunehmendem Alter durch steigende Stabilität gekennzeichnet sind.[144]

Die auf der Fünf-Faktoren-Theorie basierenden Studien zur Lehrer:innenpersönlichkeit ergaben, dass sich berufszufriedene und erfolgreiche Lehrpersonen durch ein niedriges Ausmaß an Neurotizismus, durch extrovertiertes Verhalten, Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Verträglichkeit und durch ein äußerst hohes Ausmaß an Gewissenhaftigkeit auszeichnen. Ein Risiko für Erfolg und Zufriedenheit im Lehrer:innenberuf stellen hingegen niedrige Ausprägungen von Extraversion und Gewissenhaftigkeit sowie höhere Neurotizismuswerte dar.[145]

Neben der Analyse der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen existieren ergänzende Modelle zur Analyse ausgewählter Besonderheiten der Persönlichkeit von Lehrpersonen. Eine dieser Besonderheiten stellen die allgemeinen Interessen von Lehrpersonen dar. Interesse kann im Allgemeinen definiert werden als die psychologisch betrachtete „Ausrichtung von Aufmerksamkeit, Gedanken und Absichten einer Person

142 Vgl. Costa/McCrae (1992), Übersetzung der Facetten nach Mayr (2014), 192.
143 Mayr (2014), 196.
144 Vgl. Mayr/Neuweg (2006), 186.
145 Vgl. Bromme et al. (2006), 300; Mayr/Hanfstingl/Neuweg (2020), 142.

auf einen Gegenstand oder Sachverhalt, dem ein subjektiver Wert zugeschrieben wird“[146]. Umgelegt auf berufliche Situationen zeigt sich Interesse darin, dass die betreffenden Personen bestimmten Tätigkeiten einen positiven Wert zuschreiben und sie folglich auch gerne ausführen, da damit persönliche Befriedigung erzielt und den eigenen Wertvorstellungen entsprochen wird.[147] Untersuchungen ergaben, dass sich vor allem soziales Interesse – die Bevorzugung von Aktivitäten, bei denen die Interaktion mit anderen im Vordergrund steht – positiv auf die pädagogische Handlungskompetenz im Lehrer:innenberuf auswirkt.[148]

Weitere Studien zielten auf die Erfassung spezieller Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen ab und umfassten Konzepte wie Selbstwirksamkeit, Toleranz gegenüber Ungewissheit, Humor, Enthusiasmus und berufsspezifische Interessen von Lehrpersonen. Diese speziellen Persönlichkeitsmerkmale erfahren im Forschungs- und Bildungsbereich oftmals größere Akzeptanz als die vorangegangenen Untersuchungen zu den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und den allgemeinen Interessen.[149] Es zeigt sich, dass vor allem bezüglich der Selbstwirksamkeit und der berufsspezifischen Interessen die Zusammenhänge sehr deutlich ausfallen – Selbstwirksamkeit gilt demnach als bedeutsamer Persönlichkeitsfaktor für berufliche Zufriedenheit und Entlastung, auch berufsspezifische Interessen schlagen sich signifikant in der pädagogischen Handlungskompetenz nieder. Toleranz gegenüber Ungewissheit, der Persönlichkeitsfaktor Humor sowie Enthusiasmus wirken sich ebenso positiv auf die berufliche Zufriedenheit und die pädagogische Handlungskompetenz aus.[150]

6.4.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Die zentrale Problematik des Persönlichkeits-Paradigmas liegt darin, dass versucht wurde, die Wirksamkeit der Lehrpersonen auf einer sehr allgemeinen Ebene der Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben. Es wurde zwar davon ausgegangen, dass die Persönlichkeitsmerkmale das Verhalten in konkreten Situationen determinieren, die konkrete Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie daraus folgende Ursache-Wirkungs-Beziehungen waren jedoch nicht Gegenstand der Untersuchungen. Auch der Bereich des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen wurde nur ausschnittweise behandelt.[151]

Aufgrund dessen wandte sich die Lehrer:innenforschung im sogenannten Prozess-Produkt-Paradigma ab Ende 1960 zunehmend den Unterrichtsvariablen zu, die spezifischer und konkret beobachtbar waren,[152] wodurch eine Operationalisierung sowie eine noch systematischere Erfassung des Lehrenden- und Lernendenverhaltens ermöglicht

146 Fuchs-Heinritz et al. (2007), 307.
147 Vgl. Krapp (2010), 312.
148 Vgl. Bergmann/Eder (1994), 46.
149 Vgl. Mayr (2014), 201.
150 Vgl. Mayr (2014), 198–199.
151 Vgl. Bromme et al. (2006), 301.
152 Vgl. Schroeder (2006), 186; Helmke (2022), 51; Krauss (2020), 155.

und der Erklärungsabstand zum Bereich des unterrichtlichen Handelns reduziert wurde.[153] Das Prozess-Produkt-Paradigma

> „entstand im Bemühen, noch systematischer das Lehrer- und Schülerverhalten im Sinne einer engen Wenn-Dann-Beziehung zwischen Lehrerverhalten und Schülerleistung zu erfassen, wobei einzelne Lehrerverhaltensweisen im Sinne eng umgrenzter Fertigkeiten als Prozesse (‚what teachers do in the classroom') und ihre Auswirkungen auf Schülerseite als Produkte (‚what happens to their students') aufgefasst werden"[154].

Das Prozess-Produkt-Paradigma entstand unter dem methodischen Einfluss des Behaviorismus und hat im Laufe seines Bestehens zahlreiche Umwandlungen und Erweiterungen erfahren.[155] Zu Beginn gingen die meisten Studien des Prozess-Produkt-Paradigmas davon aus, dass die Lehrperson eine direkte Einwirkung auf den Lernprozess der Schüler:innen hat. Die Aufmerksamkeit gegenüber den Wahrnehmungs- und Kognitionsprozessen von Lehrenden und Lernenden nahm jedoch nach kurzer Zeit ab – der Schwerpunkt wurde auf das beobachtbare Verhalten von Lehrenden und Lernenden gelegt. Die einseitige Fokussierung auf beobachtbares Verhalten sowie die damit verbundene Suche nach korrelativen Zusammenhängen zwischen dem Lehrer:innenverhalten und dem Leistungszuwachs der Schüler:innen führten zu einem aus zahlreichen Einzelmerkmalen bestehenden effektiven Lehrmodell, das in der Form in der Schulrealität nicht existierte.[156] Daraus resultierend wurde Anfang 1970 deutlich, dass der Zusammenhang zwischen der Wirkung der Lehrhandlung und der Schüler:innenleistung von den Aktivitäten, Deutungen und Interaktionen der Schüler:innen sowie von dem Fach, dem Zeitpunkt der Handlung und von der Sequenz vorangehender Ereignisse abhängig ist.[157]

Insgesamt hat sich immer wieder bestätigt, dass die Wirkung des Verhaltens stark kontextabhängig ist und nicht automatisch auf andere Unterrichtsinhalte und Altersstufen übertragen werden kann. Die zentrale Beschränkung beziehungsweise Kritik am Prozess-Produkt-Paradigma bestand vor allem darin, dass Unterrichtseffekte auf isolierte Unterrichtsvariablen zurückgeführt oder Minimalkonfigurationen von Interaktionen in die Betrachtung mit einbezogen wurden.[158] Diese Kritikpunkte führten unter anderem zu einer systematischen Erweiterung des Prozess-Produkt-Paradigmas, wodurch kognitive und motivationale Mediationsprozesse aufseiten der Schüler:innen einbezogen, komplexe Interaktionsstrukturen modelliert sowie kontextuelle Effekte berücksichtigt wurden.[159] Darüber hinaus wurde deutlich, dass Klassen keine isolierten Einheiten, sondern Teile von Schulen und daher in einer bestimmten sozialen Umgebung eingebettet

153 Vgl. Borich/Klinzing (1987), 96.
154 Bromme/Haag (2004), 778.
155 Vgl. Bromme (1997), 184; Grühn (2000), 23.
156 Vgl. Grühn (2000), 23; Helmke (2022), 52; Krauss (2020), 155.
157 Vgl. Bromme (1997), 184–185; Helmke (2022), 51–52; Krauss (2020), 154.
158 Vgl. Schroeder (2006), 188–189.
159 Vgl. Schroeder (2006), 189.

sind. Zudem wurde erkannt, dass curriculare und zeitliche Vorgaben sowie die Schulform und das Schulklima in Bezug auf den Unterricht eine wesentliche Rolle spielen.[160]

6.4.3 Expert:innen-Paradigma

Im Prozess-Produkt-Paradigma stand die Analyse des Zusammenhangs zwischen genau definiertem und beobachtbarem Lehrer:innenverhalten als *Prozess* und dem Lernerfolg der Schüler:innen als *Produkt* im Mittelpunkt der Betrachtungen. Das rein verhaltensorientierte Prozess-Produkt-Paradigma konnte jedoch aufgrund der angeführten Kritikpunkte eine wesentliche Voraussetzung erfolgreichen Lehrer:innenverhaltens nicht ausreichend erfassen: die Kognitionen von Lehrpersonen.[161] Diese wurden erst ab Mitte der 1980er Jahre unter dem Einfluss der kognitiven Wende und in Anlehnung an Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Expertiseforschung zunehmend zum Forschungsthema.[162] Im Expert:innen-Paradigma wurde, wie im Zuge des Persönlichkeits-Paradigmas, die Lehrperson wieder in den Vordergrund der Betrachtungen gerückt – im Mittelpunkt des Interesses standen aber weniger die Persönlichkeitsmerkmale als vielmehr das Wissen und Können der Lehrenden zur erfolgreichen Durchführung des Unterrichts.[163] Die im Prozess-Produkt-Paradigma in Bündel von Teilfertigkeiten zerfallene Lehrperson wurde mit Fokus auf die professionellen Kompetenzen beziehungsweise die domänenspezifische Expertise von Lehrpersonen wieder zur Expertin/zum Experten vereinigt.[164]

Die für das Expert:innen-Paradigma grundlegende kognitionspsychologische Expertiseforschung zeichnet sich vor allem durch das Expert:innen-Noviz:innen-Paradigma aus. Im Zuge dessen wurden seit den 1970er Jahren zahlreiche Expert:innen verschiedener Expertisegebiete (Domänen) – beispielsweise Schach, Physik oder Medizin – untersucht. Dazu wurden sowohl Expert:innen als auch Noviz:innen für die Domäne typische Aufgaben gestellt und Unterschiede in Bezug auf Wissen und Kompetenz beim Problemlösen zwischen den beiden Gruppen systematisch untersucht.[165] Als Expertin oder Experte wird in diesem Sinne eine Person bezeichnet, „die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft, also nicht zufällig und nicht nur ein einziges Mal, herausragende Leistung erbringt“[166]. „Im Gegensatz zum Experten ist ein Novize eine Person, die in einer Domäne geringe Leistungsstärke aufweist.“[167] Es handelt sich um eine Person, „die in dem Gebiet ‚neu‘ ist, d.h. noch keine spezifischen Erfahrungen besitzt“[168]. Zudem wurde im Rahmen der kognitionspsychologischen Expertiseforschung versucht, durch eine möglichst um-

160 Vgl. Bromme (1997), 186.
161 Vgl. Bromme (2008), 160–161; Helmke (2022), 52.
162 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 241–242; Krauss (2020), 155.
163 Vgl. Grühn (2000), 26; Helmke (2022), 52.
164 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 242–243.
165 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 242–246.
166 Gruber (2006), 175.
167 Gruber (2006), 175–176.
168 Gruber (2006), 176.

fassende Rekonstruktion der Arbeitssituation Rückschlüsse auf das zur Bewältigung notwendige Wissen zu ziehen.[169]

Eine Übertragung der kognitionspsychologischen Expertiseforschung auf die Lehrer:innenforschung wurde Mitte der 1980er Jahre vorgenommen.[170] Berliner/Carter untersuchten die kognitive Verarbeitung von fotografierten Unterrichtssituationen, Videoaufzeichnungen, Dias und schriftlichen Informationen über Schüler:innen durch Expert:innen, Anfänger:innen und Anwärter:innen.[171] Die Befunde zeigten, dass die grundlegenden Geschehenseinheiten, mithilfe derer Unterrichtssituationen aufgefasst beziehungsweise interpretiert werden, unterschiedlich waren.[172] Während Anfänger:innen und Anwärter:innen beschrieben, was sie sahen – beispielsweise die Haarfarbe der Schüler:innen, die genaue räumliche Aufteilung des Klassenzimmers oder die Unterrichtsmaterialien –, interpretierten die Expert:innen die ihnen vorgelegten Materialien und nannten diesbezüglich vermutete Unterrichtsmethoden oder verfügten über Konzepte typischer Unterrichtsereignisse.[173] Es zeigten sich folglich deutliche qualitative Unterschiede in der kategorialen Wahrnehmung der Unterrichtssituationen zwischen Expert:innen, Anfänger:innen und Anwärter:innen.[174] Berliner/Carter „interpretierten ihre Ergebnisse als einen Indikator für die erfahrungsgesteuerte Strukturierung des Wissens von Experten in Form von typischen Unterrichtsepisoden (vergleichbar zu typischen Zugabfolgen in Schachpositionen)“[175]. Auch Leinhardt/Greeno interessierten sich für die Unterschiede im Wissen zwischen Expert:innen- und Noviz:innen-Lehrkräften,[176] ihre Analyse hat jedoch eher eine Rekonstruktion der Anforderungen an Lehrkräfte im Unterricht als Ausgangspunkt.[177] In ihren empirischen Untersuchungen – im Speziellen im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen und gezielten Befragungen von Expert:innen – zeigten sich in Bezug auf die Flexibilität der Handlungen deutliche Unterschiede zwischen Expert:innen und Noviz:innen.[178] Die Ergebnisse zeigten, „dass vor allem die situationsangemessene, stabil-flexible Verfolgung eines elaborierten Repertoires von Zielen den Experten auszeichnet“[179].

Die wesentliche Rolle des Expert:innen-Paradigmas als theoretische Leitfigur der Lehrer:innenforschung wird zudem besonders an der Studie COACTIV (COgnitive ACTIVation in the Classroom: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz) deutlich, in der die individuellen Merkmale, die Lehrpersonen für die dauerhafte, erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen, identifiziert und die Anforderun-

169 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 247–248.
170 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 248.
171 Vgl. Berliner/Carter (1989) zitiert nach Krauss/Bruckmaier (2014), 248–249.
172 Vgl. Bromme (1992), 53; Bromme/Haag (2004), 780–781.
173 Vgl. Bromme/Haag (2004), 780–781.
174 Vgl. Bromme (1992), 68; Krauss (2020), 159–160.
175 Krauss/Bruckmaier (2014), 248.
176 Vgl. Leinhardt/Greeno (1986) zitiert nach Krauss/Bruckmaier (2014), 248.
177 Vgl. Bromme (1992), 69.
178 Vgl. Bromme/Haag (2004), 781.
179 Bromme (1992), 69.

gen des Unterrichtens in den Vordergrund gestellt wurden.[180] Hierfür wurde das COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrenden formuliert,[181] das im Grunde auf den strukturbildenden Wissensdimensionen von Shulman basiert.[182] Es wurden die zentralen Wissensdimensionen *Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen* übernommen und um die Dimensionen *Organisationswissen* und *Beratungswissen* ergänzt.[183] Diese Wissensbereiche stellen das Professionswissen dar und sind neben den Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, den motivationalen Orientierungen sowie der Selbstregulation Aspekte der professionellen Kompetenz.[184]

Die COACTIV-Studie nimmt explizit die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrenden in der Mathematik in den Blick. Hinsichtlich der Befundlage zur Entwicklung von Lehrenden in der wirtschaftsberuflichen Bildung existieren weitgehend Defizite.[185] Einblicke in die Kompetenzentwicklung von Master-Studierenden der Wirtschaftspädagogik gewährt eine österreichweite Längsschnittstudie von Riebenbauer, in der die Veränderungen des fachlichen und fachdidaktischen Professionswissens sowie von unterrichtsbezogenen Überzeugungen anhand der Planung von Rechnungswesenunterricht untersucht wurden.[186]

6.4.4 Zusammenführung

Wie die Darstellung der unterschiedlichen Paradigmen der Forschung zur Lehrer:innenpersönlichkeit zeigt, wurden unterschiedliche Teilaspekte der Lehrer:innenpersönlichkeit analysiert, sie wurde jedoch bisher nicht in ihrer Gesamtheit betrachtet. Während im Persönlichkeits-Paradigma der Fokus auf die genetische Veranlagung und die spezifischen Eigenschaften von Lehrpersonen gerichtet wurde, standen im Prozess-Produkt-Paradigma die Fertigkeiten von Lehrpersonen im Vordergrund. Erste Ansätze einer breiteren Sichtweise zeigten sich im Expert:innen-Paradigma, wo vor allem die kognitive Dimension der Lehrer:innenpersönlichkeit im Vordergrund stand, diese jedoch durch die Analyse der Dispositionen des Selbsterlebens und der Prägung durch Erfahrungen und Interaktionen mit anderen ergänzt wurde. In den folgenden Ausführungen werden einzelne Aspekte der Forschungsansätze herausgegriffen und mit dem Ziel vereint, die Lehrer:innenpersönlichkeit respektive die relevanten Faktoren berufszufriedener und erfolgreicher Lehrpersonen aus einem anderen Blickwinkel zu definieren.

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, basiert die professionelle Handlungskompetenz[187] von berufszufriedenen und erfolgreichen Lehrpersonen im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive auf drei Ebenen – der Ebene der *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale*, der

180 Vgl. Baumert/Kunter (2011), 29–33.
181 Vgl. Baumert/Kunter (2011), 29–33.
182 Vgl. Shulman (1986), 9–10; Baumert/Kunter (2011), 33–34.
183 Vgl. Baumert/Kunter (2011), 34.
184 Vgl. Kunter et al. (2009), 10–11. Vgl. auch Kapitel A-1.
185 Vgl. Kuhn et al. (2014), 150; Seifried/Wuttke (2016), 4; Riebenbauer (2021), 20–21.
186 Vgl. Riebenbauer (2021) sowie die Darstellung dieser Längsschnittstudie in Kapitel D-2.
187 Kompetenz im weiteren Sinne versteht sich in diesem Kontext als professionelle Handlungskompetenz.

Professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson

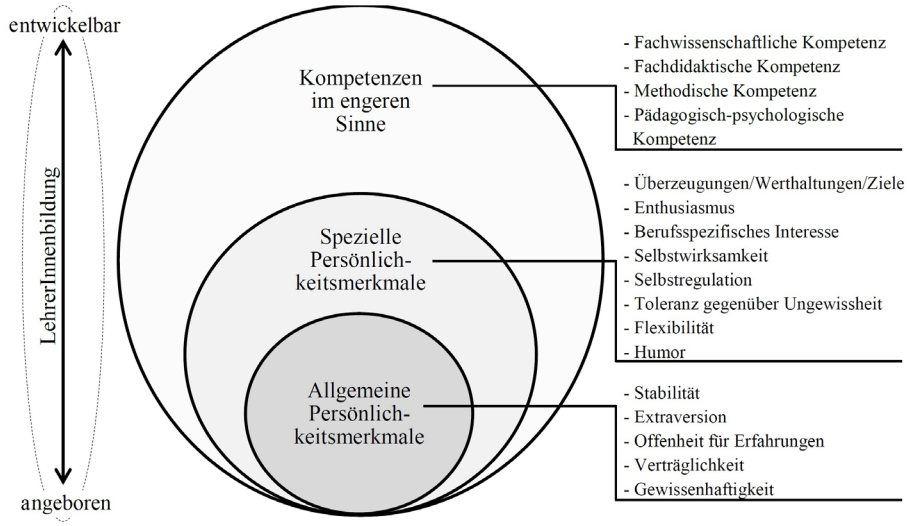

Abb. 1: Relevante Faktoren berufszufriedener und erfolgreicher Lehrpersonen (Handler/Mittermair (2012), 141)

Ebene der *speziellen Persönlichkeitsmerkmale* sowie der Ebene der *Kompetenzen im engeren Sinne.*

Die Ebene der *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* umfasst die im Rahmen der Fünf-Faktoren-Theorie ermittelten *Big Five* – Neurotizismus (in umgepolter Form als emotionale Stabilität bezeichnet), Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit. Die Ergebnisse der im Zuge des Persönlichkeits-Paradigmas durchgeführten Untersuchungen wiesen eindeutige Zusammenhänge zwischen den angeführten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und der Zufriedenheit sowie dem Erfolg im Lehrer:innenberuf auf. Die Darstellung der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale im innersten Kreis zeigt den engen Bezug zum Begriff *angeboren*.

Der Bereich der *speziellen Persönlichkeitsmerkmale* umschließt die Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele einer Lehrperson, ihren Enthusiasmus sowie ihr berufsspezifisches Interesse. Darüber hinaus zählen die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation, Toleranz gegenüber Ungewissheit sowie Flexibilität und Humor zu den speziellen Persönlichkeitsmerkmalen. Diese Merkmale sind auf Untersuchungen im Rahmen des Persönlichkeits-Paradigmas sowie des Expert:innen-Paradigmas zurückzuführen. Trotz der höheren Veränderbarkeit sind diese Merkmale aufgrund innerer Stabilisierungstendenzen sowie einer aktiven Auswahl und Gestaltung der Umwelt durch die Individuen durch eine gewisse Stabilität gekennzeichnet.[188] Diese Positionierung der speziellen Persönlichkeitsmerkmale zwischen Stabilität und Veränderbarkeit

[188] Vgl. Asendorpf (2005), 23.

zeigt sich in Abbildung 1 durch die Darstellung als mittlere Ebene des Kreises – sie ist zwar durch eine gewisse Nähe zum Begriff *angeboren* gekennzeichnet, tendiert jedoch schon in Richtung des Begriffs *erlernbar* respektive *entwickelbar*.

Die Ebene der *Kompetenzen im engeren Sinne* umfasst die fachwissenschaftliche, fachdidaktische, methodische sowie die pädagogisch-psychologische Kompetenz einer Lehrperson. Die Bezeichnung *Kompetenzen im engeren Sinne* für die äußerste Ebene wurde bewusst gewählt, um zu verdeutlichen, dass sich diese Ebene vor allem aus den bei Lehrpersonen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft, diese in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen, zusammensetzt. Der Fokus liegt somit auf den kognitiven Aspekten dieser Kompetenzen. Weniger berücksichtigt werden hingegen motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale, da diese im vorliegenden Modell ihre Verankerung bereits in der Ebene der speziellen Persönlichkeitsmerkmale finden. Die Ausformulierung dieser Kompetenzen basiert vor allem auf Untersuchungen, die im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas sowie des Expert:innen-Paradigmas durchgeführt wurden. Im Gegensatz zu den zuvor erläuterten allgemeinen und speziellen Persönlichkeitsmerkmalen zeichnen sich die Kompetenzen im engeren Sinne durch einen hohen Grad an Erlern- und Entwickelbarkeit aus. Aufgrund dessen werden die Kompetenzen im engeren Sinne in Abbildung 1 als äußerste Ebene des Kreises dargestellt. Worin liegen nun die Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen der Lehrer:innenbildung bezüglich der identifizierten Faktoren? Grundsätzlich setzt die Lehrer:innenbildung, wie in Abbildung 1 dargestellt, im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive an allen drei Ebenen – den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen, den speziellen Persönlichkeitsmerkmalen sowie den Kompetenzen im engeren Sinne – an. In Bezug auf die allgemeinen und speziellen Persönlichkeitsmerkmale müssen jedoch gewisse Entwicklungsgrenzen anerkannt werden. Sowohl die allgemeinen als auch die speziellen Persönlichkeitsmerkmale sind durch ein wesentliches Ausmaß an Stabilität gekennzeichnet und folgedessen nicht beliebig modifizierbar. Zukünftigen beziehungsweise im Beruf stehenden Lehrenden soll jedoch die Möglichkeit geboten werden, sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden, diese zu entwickeln und dort, wo die Entwicklung an ihre Grenzen stößt, verantwortungsvoll mit ihrer Individualität umzugehen.[189]

Anders hingegen stellen sich die Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen der Lehrer:innenbildung in Bezug auf die Kompetenzen im engeren Sinne dar. Hier liegt es in der Verantwortung der Lehrer:innenbildung, die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, methodischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen der angehenden und im Beruf stehenden Lehrenden zu fördern, d.h. dass diese sie entwickeln beziehungsweise weiterentwickeln können. Dennoch sollte die Lehrer:innenbildung im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive nicht auf die Entwicklung dieser Kompetenzen reduziert werden.[190] Zu beachten ist, dass eine besondere Veranlagung im Bereich der relevanten Persönlichkeitsmerkmale ein *ungeöffneter Schatz* (und keine Eingangsvoraussetzung) ist

189 Vgl. Mayr/Neuweg (2006), 197; Mayr/Hanfstingl/Neuweg (2020), 143–144.
190 Vgl. Mayr (2006), 249; Mayr/Hanfstingl/Neuweg (2020), 141.

beziehungsweise bleibt, solange diese Persönlichkeitsmerkmale nicht als Stärke identifiziert und im Zuge der Lehrer:innenbildung gefördert respektive weiterentwickelt werden.

6.4.5 Exkurs: Berufsethos, professionelles Selbst und Habitus

Die vorgestellten Theorien befassen sich in unterschiedlicher Weise mit der Persönlichkeit und dem Berufsethos von Lehrenden, ihrem professionellen Selbst und ihrem professionellen Habitus. In der Folge wird eine Annäherung dieser Begriffe vorgenommen, die dabei immer im Kontext ihrer theoretischen Rahmung betrachtet werden müssen.

Bereits im kriterienbezogenen Ansatz stellt das *Berufsethos* und dessen Einhaltung durch Berufsverbände ein Merkmal dar, welches Professionen von anderen Berufen unterscheidet. Ebenso beschreiben die weiteren vorgestellten Professionstheorien, dass Professionen um zentrale gesellschaftliche Werte, wie Gesundheit, Recht sowie Glauben, kreisen und stellvertretend Probleme von Individuen bearbeiten.[191] An dieser Stelle wird eine ethische Komponente sichtbar, da die Überantwortung der Klientin/des Klienten in die Hand von Professionsinhabenden immer besonderes Vertrauen erfordert.[192] Die damit einhergehenden Eingriffsrechte in das Leben der Klient:innen erfordern eine Begrenzung durch ein spezielles Ethos, zu dessen Einhaltung sich Professionsinhabende verpflichten. Für die traditionellen Professionen Juridikum und Medizin wird die Einhaltung durch festgeschriebene Codizes und Berufsverbände sichergestellt, ein entsprechendes Pedant für den Lehrer:innenberuf fehlt hingegen.[193]

Innerhalb der Lehrer:innenforschung kreiste die Debatte lange Zeit um den Zusammenhang von Erziehung und Ethik.[194] Beispielsweise sind Spranger und Kerschensteiner[195] Anhänger einer nach geisteswissenschaftlichen Idealen ausgerichteten Lehrer:innenpersönlichkeit, die eher an idealistischer, ganzheitlicher Erziehung denn an der Vermittlungsfunktion[196] im Unterricht ausgerichtet war.[197] In diesem Diktum steht die Persönlichkeit der Lehrperson im Vordergrund, ohne andere berufsethische Grundsätze wie beispielsweise die Kontrolle durch Berufsangehörige bzw. Selbstkontrolle, aber auch die verpflichtende Erfüllung der Aufgaben von Schulentwicklung und Kooperation im Kollegium sowie Fort- und Weiterbildung als Bestandteile des Berufsethos zu berücksichtigen.[198]

Als ein Vertreter der Gegenposition zum Erzieher:innen-Ideal kann z.B. Giesecke genannt werden. Für Giesecke sind Pädagog:innen professionelle Lernhelfer:innen, deren Hauptaufgabe die Ermöglichung von Lernprozessen und nicht die der Erziehung dar-

---

191 Vgl. Blömeke/Müller/Felbrich (2007), 86.
192 Vgl. Fauser (1996), 11.
193 Vgl. Blömeke/Müller/Felbrich (2007), 86.
194 Vgl. Schwänke (1988), 87.
195 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel A-3.
196 Der Begriff Vermittlung ist in diesem Kontext veraltet und wird in neueren Theorien durch die Begriffskonstruktion Bereitstellung von Lerngelegenheiten ersetzt.
197 Vgl. Mayr (2014), 189–190.
198 Vgl. Schwänke (1988), 88.

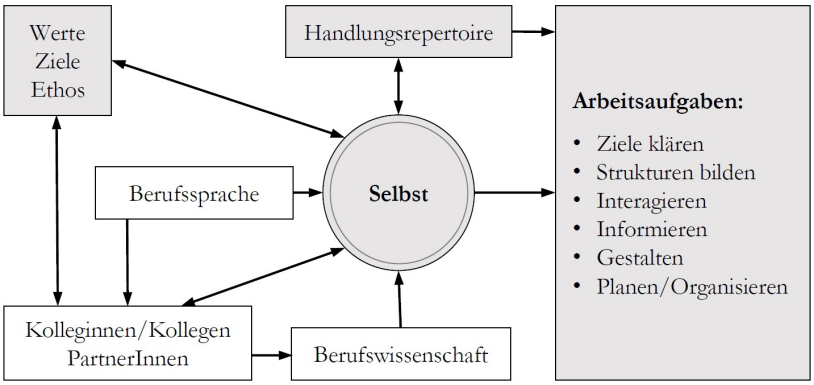

Abb. 2: Komponenten pädagogischer Professionalität
(in Anlehnung an Bauer/Kopka/Brindt (1996), 15)

stellt. Pädagogisches Handeln bezieht sich nach seiner Sicht nur auf die durch Lernen zu verändernden Aspekte und nicht auf die Herausbildung der Persönlichkeit. Er sieht pädagogische Professionalität und in der Folge auch das Berufsethos darin begründet, dass familiäre und öffentliche Erziehung voneinander getrennt sind.[199]

Neuere Überlegungen nehmen Inhalte beider Zugänge auf und setzen sie in das Spannungsverhältnis von Person (Erziehung) und Beruf (Unterricht). Professionelles Handeln ist hier konstitutiv an die Person gebunden, da das Handeln der Lehrperson durch ihre individuelle Biografie mitbestimmt ist. Der Rückgriff auf bewährte, in der eigenen Schulzeit erlebte Handlungsmuster während des Praxisschocks lässt sich damit erklären.[200] „Schulisches Handeln kann nicht ohne mitmenschliche Sorge und pädagogischen Bezug geschehen, es muss daher auch die besondere Belastung und Verflochtenheit der Lehrperson gesehen werden."[201] Auch Bauers berufliches Selbst orientiert sich an berufsspezifischen Werten. Pädagogische Ziele werden aus einem Berufsethos abgeleitet. Dies ermöglicht eine Orientierung in pädagogischen Handlungssituationen.[202]

Als zentrales Element pädagogischer Professionalität führt Bauer den Begriff *professionelles Selbst* ein. Das professionelle Selbst entsteht in der praktischen Bewältigung von Arbeitsaufgaben, es wird im Beruf sichtbar und grenzt die Persönlichkeit auf das Berufsfeld ein.[203] Das berufliche Selbst steht im Zentrum der pädagogischen Professionalität und organisiert die anderen Komponenten (Abbildung 2).[204]

Die in Abbildung 2 grau hinterlegten Komponenten repräsentieren interne, personenbezogene Bereiche; externe Bereiche und Teile der Umgebung werden in Form weißer Komponenten gezeigt. Die Pfeile zeigen die Hauptrichtung der Aktivität an, wobei es

199 Vgl. Giesecke (2007), 15–16; Koring (1996), 315.
200 Vgl. Fauser (1996), 9; 16; 24.
201 Czerwenka (2005), 74.
202 Vgl. Bauer (2005), 32–33; Czerwenka (2005), 72.
203 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 15–16; Ewert (2008), 57.
204 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 16.

immer auch zu Rückkopplungen kommen kann. Das professionelle Selbst erzeugt sich aus sich selbst heraus, durch berufliche Praxis und Interaktion mit Menschen. Es denkt sich in der Praxis immer wieder neu. Die Genese des professionellen Selbst kann auch von außen durch Supervision, Feedback, Reflexion und Beratung begleitet und unterstützt werden.[205]

In seinem strukturtheoretischen Ansatz setzt sich Oevermann mit der *Habitusformation* auseinander. Becker-Lenz und Müller führen aus, dass bei Oevermann Krisen bzw. deren Bewältigung grundlegend für das Entstehen der Habitusformationen verantwortlich sind.[206] Ebenso sind Professionen durch die Nicht-Standardisierbarkeit ihres Handelns genötigt, einen professionellen Habitus auszubilden. Für Oevermann ist durch eben diese Nicht-Standardisierbarkeit die Krisenhaftigkeit bedingt, der als Pedant der Habitus als etwas Verlässliches zur Seite gestellt wird, der einer Lehrperson Sicherheit verleiht, die richtige Entscheidung zu treffen.[207] Profession wie Habitus sind bei Oevermann doppelt professionalisiert. Einerseits erfolgt eine Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs und dementsprechend der Aufbau eines wissenschaftlichen Habitus. Die zweite Professionalisierung erfolgt andererseits durch die Anwendung des Wissens auf eine konkrete Problemlösung für eine Klientin/einen Klienten in der Praxis innerhalb eines Arbeitsbündnisses.[208] Damit wird ein praktischer Habitus aufgebaut. Oevermann fordert daher die Einübung in das Arbeitsbündnis durch fallrekonstruktive Arbeit bereits während der Ausbildung bzw. wissenschaftlichen Berufsvorbildung.[209]

Oevermann sieht die Bildung des professionellen Habitus unter strukturtheoretischen Überlegungen primär in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung. In der Sichtweise der berufsbiografischen Forschung hingegen ist das Lehrer:in-Werden ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsprozess, der keine passive Sozialisation darstellt,[210] sondern sich als Ergebnis „aus der Interaktion von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt“[211].

6.5 Berufseinstieg von Lehrenden

Das folgende Kapitel beginnt in sozialisationstheoretischer Tradition mit Ausführungen zur Konstanzer Wanne und dem Praxisschock. Diese wurden von Stufen- und Phasenmodellen abgelöst, die sich von der Vorstellung der einseitigen Anpassung von Lehrenden an die Berufswirklichkeit abwenden und stattdessen die Sichtweise einer prozessualen Entwicklung der beruflichen Identität einnehmen.[212] Modelle, die in dieser Tradition entwickelt wurden, versuchen Entwicklungsphasen bzw. -stufen innerhalb der gesamten

205 Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 15–16.
206 Vgl. Becker-Lenz/Müller (2009), 13.
207 Vgl. Becker-Lenz/Müller (2009), 16–17.
208 Vgl. Oevermann (1996), 123–124.
209 Vgl. Oevermann (1996), 178.
210 Vgl. Terhart (1992), 125; Terhart (2001), 27–28.
211 Terhart (2001), 28.
212 Vgl. Terhart (2001), 27.

Spanne des Berufslebens (life span) festzumachen.[213] Als Vertreter der entwicklungstheoretischen Forschungsrichtung werden in diesem Kapitel das Stufenkonzept nach Fuller und Brown sowie das Phasenmodell nach Huberman vorgestellt. Anhand des Noviz:innen-Expert:innen-Modells wird in kognitionspsychologischer Tradition der Aufbau von Kompetenzen untersucht. Im Mittelpunkt steht dabei, wie Berufsanfänger:innen mithilfe von Erfahrungswissen ihre Wissensbestände zunehmend vernetzen. Der Ansatz der Entwicklungsaufgaben von Hericks verfolgt den neueren Ansatz der Bildungsgangforschung, der sich als *mittlerer Weg* zwischen strukturtheoretischer und kompetenztheoretischer Forschungsrichtung versteht.[214] Das Kapitel schließt mit einer Darstellung von Schwierigkeiten, denen Berufseinsteiger:innen begegnen können.

6.5.1 Konstanzer Wanne und Praxisschock

Zur Konstanzer Wanne wie zum Praxisschock wurden national wie international viele Querschnitts- und Längsschnittstudien mit kongruenten Ergebnissen durchgeführt.[215] Sie zeigen Befunde zum Einstellungswandel von Lehramtsanwärter:innen auf.

Der Wanneneffekt ergibt sich aus einem Einstellungswandel, der sich an zwei Punkten vollzieht. Vor Beginn des Lehramtsstudiums zeigen Studierende eine eher pädagogisch-konservative Einstellung, die während des Studiums zugunsten liberaler Einstellungen aufgegeben wird. Ausgehend von den in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung vermittelten Theorien bezüglich guten Unterrichts und der idealen Lehrperson nehmen junge Lehrende mit hohen Idealen und vielen guten Vorsätzen ihre Arbeit in der Schule auf. Dort finden sie sich mit unerwarteten Herausforderungen konfrontiert und sind nach wenigen Wochen Schuldienst von der Praxis verunsichert und erschöpft.[216] Konform mit den Erkenntnissen der Konstanzer Wanne treten Sozialisationseffekte und ein Einstellungswandel hin zu konservativen Wertvorstellungen auf. In ihrer Hilflosigkeit und mit dem Gefühl, nicht vorbereitet zu sein, greifen Junglehrende auf ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück und geben ihre liberalen Einstellungen zugunsten von Kontrolle, Druck und Disziplinierungsmaßnahmen auf. Der Praxisschock wurde dabei als Schlagwort etabliert. Er beschreibt den Einstellungswandel zurück zu konservativeren Haltungen, welcher durch unerwartete Praxiserfahrungen ausgelöst wird.[217] Da dieser Wandel gegen die eigenen Überzeugungen geschieht, sinkt damit einhergehend ihre berufliche Selbstachtung.[218]

---

213 Vgl. Messner/Reusser (2000), 157; Keller-Schneider (2023), 314–315.
214 Vgl. Keller-Schneider/Hericks (2014), 391.
215 Vgl. Terhart (2001), 20; Keller-Schneider (2023), 323.
216 Vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), 17; Terhart (2001), 20–21; Keller-Schneider/Hericks (2014), 386–387; Winkelbauer/Slepcevic-Zach/Riebenbauer (2010), 491.
217 Vgl. Beiner/Müller (1982), 33; Martinuzzi (2007), 69; Hericks (2006), 38.
218 Vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), 21.

Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann eruieren folgende mögliche Anzeichen bzw. Phasen für das Auftreten des Praxisschocks:[219]

- *Problemwahrnehmung*: Die ersten, als unterschiedlich belastend empfundenen Anzeichen reichen von allgemeinen Klagen über schlechte berufliche Vorbereitung, über Anfangsprobleme in der schulischen Realität bis hin zu regelmäßiger Überforderung aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben und Probleme des schulischen Alltags.
- *Verhaltensänderungen*: Als Folge der erlebten Belastungen lässt das anfängliche Engagement nach und die Junglehrenden ändern ihre Verhaltensweisen, insbesondere im Unterricht, entgegen ihren eigenen Überzeugungen.
- *Einstellungsänderungen*: Die ursprünglich liberalen Einstellungen, wie beispielsweise demokratischer Unterrichtsstil, wandeln sich bereits nach einigen Monaten im Schuldienst hin zu eher konservativen Haltungen mit verstärkter Betonung von Kontrolle, Strafen und disziplinierenden Maßnahmen.
- *Persönlichkeitsänderungen*: Der Anpassungsprozess von liberalen, reformorientierten hin zu verbreiteten konservativen Wertvorstellungen hinterlässt Spuren im emotionalen Bereich, insbesondere die berufliche Selbstsicherheit betreffend. Ebenso nimmt die berufliche Selbstachtung aufgrund der Verhaltensänderungen ab.
- *Aus-dem-Felde-Gehen*: Ein von den vorher genannten Indizes abweichendes Anzeichen für den Praxisschock ist, wenn Junglehrende aufgrund der Einstiegsprobleme die Schule wieder früh verlassen, um ein weiteres Studium zu beginnen, einen Berufswechsel vollziehen, mit Burnout ausscheiden oder im schlimmsten Falle Suizid begehen.

Es wird aufgezeigt, dass sich der Praxisschock durchaus heterogen manifestieren kann und keinen einheitlichen Komplex darstellt. Der Praxisschock kann „von schockierenden ersten Begegnungen mit der Schulpraxis und allgemeinen Anfangsproblemen über physische Erschöpfungszustände bis hin zu Änderungen des Verhaltens und einer Umorientierung von Normen- und Wertvorstellungen“[220] reichen.

Kritisch angemerkt wird an den sozialisationstheoretischen Studien, dass die Ergebnisse auch auf die gesellschaftliche Situation der 1970er Jahre zurückgeführt werden können, in der sich Studierende nicht gerne konservativ darstellten.[221] Terhart zeigt sich bezüglich der Ergebnisse zur beruflichen Sozialisation wenig überrascht.

> „Erstens ist dieser Prozess der Um-Sozialisation beim Übergang von Ausbildung in den Beruf auch in anderen Berufsbereichen festzustellen und zweitens wäre es im Gegenteil eher verwunderlich, wenn der weitaus größere Teil der Berufsneulinge sich nicht auf die Anforderungen der alltäglichen Berufspraxis einstellen würde!“[222]

---

219 Vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), 32–42; Winkelbauer/Slepcevic-Zach/Riebenbauer (2010), 492.

220 Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), 32.

221 Vgl. Keller-Schneider/Hericks (2014), 387.

222 Terhart (2001), 24.

6.5.2 Stufenkonzept nach Fuller und Brown

Im Gegensatz zu den sozialisationstheoretischen Zugängen, die von einer einseitigen Anpassung von Junglehrenden an das Berufsfeld ausgehen, bestimmen berufsbiografische Theorien den Einstieg in den Beruf Lehrer:in als Entwicklungsprozess. Das Drei-Stufenkonzept von Fuller und Brown repräsentiert eines der bekanntesten Konzepte in dieser Forschungstradition und zeichnet die mit der Berufserfahrung einhergehende Entwicklung von Handlungskompetenz bei Junglehrenden nach.[223] Tabelle 3 zeigt, wie im Laufe des beruflichen Lebens die/der Junglehrende drei Phasen der Kompetenzentwicklung durchläuft, in denen der Fokus auf verschiedene Bezugspunkte ausgerichtet ist.

1. Stufe: survival stage	*Ich-Bezug:* Lehrperson stellt für sich selbst ein Problem dar.	Ziel: Überleben im Klassenzimmer.
2. Stufe: mastery stage	*Bezug Unterricht:* Übergang vom Ich-Bezug zum Situationsbezug. Problem ist der Unterricht.	Ziel: Unterrichtssituation gestalten und beherrschen.
3. Stufe: routine stage	*Bezug Schüler:innen:* Übergang auf eine individualpädagogische Perspektive. Fokus auf Schüler:innen und ihre individuellen Interessen und Nöte.	Ziel: Ausübung erzieherischer Verantwortung.

Tab. 3: Stufenkonzept nach Fuller und Brown[224]

In der ersten Stufe, dem Überleben, versuchen Lehrende, mit persönlichen Schwierigkeiten zurande zu kommen, also im Klassenzimmer zu überleben und sich in ihrer neuen Berufsrolle einzufinden. Die zweite Stufe steht für eine berufliche Stabilisierung, in der sich der Fokus der Lehrkraft auf den Unterricht richtet. In dieser Stufe perfektioniert sie die Didaktik (mastery stage) und führt routinierten Unterricht durch. Eine vollentwickelte Lehrkraft befindet sich auf der dritten Kompetenzstufe, welche die beiden anderen Stufen miteinschließt. Diese Lehrkraft ist in der Lage, eine individuelle Perspektive auf Schüler:innenprobleme einzunehmen und auf diese einzugehen. Fuller und Brown räumen ein, dass nicht jede Lehrkraft die dritte Stufe erreicht und auch jene auf der dritten Stufe ihre maximale Kompetenz nicht in jeder Situation abrufen kann.[225]

Terhart et al. vermerken kritisch, dass das Modell nicht zwischen unterschiedlichen Lehrer:innenpersönlichkeiten unterscheidet und sich nur auf die Entwicklung von Unterrichtskompetenz bezieht. Darüber hinaus ist eine zeitliche Zuordnung der Lebensabschnitte nicht möglich. Letztendlich unterbleibt auch die Verknüpfung der privaten Biografie der Lehrenden mit der beruflichen Entwicklung von Kompetenzen.[226]

---

223 Vgl. Lipowsky (2003), 50; Keller-Schneider (2023), 314.
224 Vgl. Fuller/Brown (1975), Übersetzung nach Terhart et al. (1994), 23.
225 Vgl. Fuller/Brown (1975) zitiert nach Terhart et al. (1994), 23; Messner/Reusser (2000), 159–160; Lipowsky (2003), 50; Keller-Schneider (2023), 315.
226 Vgl. Terhart et al. (1994), 24.

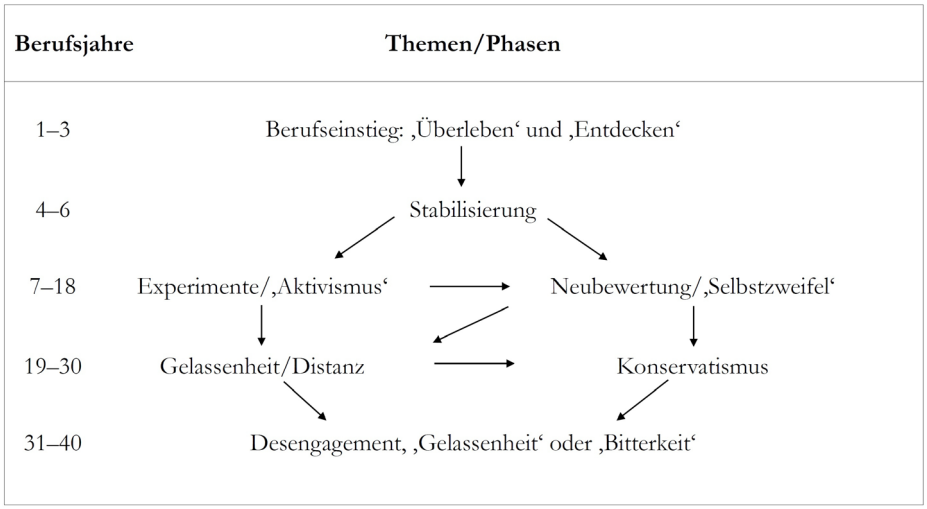

Abb. 3: Phasenmodell nach Huberman
(vgl. Huberman (1991), 249)

6.5.3 Phasenmodell nach Huberman

Im Vergleich zum Stufenkonzept nach Fuller und Brown, welches keine zeitliche Zuordnung ermöglicht, richtet sich das Phasenmodell nach Huberman am Berufsalter der untersuchten Lehrenden aus.[227] Die Datengrundlage des Modells bilden 160 Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II der Schweizer Kantone Genf und Waadtland.[228] Das Phasenmodell (Abbildung 3) veranschaulicht, welche unterschiedlichen Phasen und alternativen Entwicklungsverläufe Lehrende innerhalb ihres Berufslebens durchlaufen können.

Die ersten beiden Phasen des Berufslebens, der Berufseinstieg und die Phase der Stabilisierung, werden von den meisten Lehrenden durchlaufen. Der Berufseinstieg kann von Junglehrenden unterschiedlich schwierig erlebt werden.[229] Generell kann er als Phase des Überlebens und Entdeckens beschrieben werden. Nach vier bis sechs Jahren geht die Anfangszeit in eine Phase der Stabilisierung über, die Probleme des Beginns sind überwunden, Sicherheit im Unterrichten stellt sich ein, die Lehrendenrolle wird angenommen. Nach dem Durchlaufen dieser Phase kann ein Lehrendenleben unterschiedliche Richtungen einschlagen, was auch durch äußere Lebensumstände und die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung mitbestimmt wird. Huberman beschreibt zwei typische Verläufe, die anfangs entweder durch Experimentieren oder durch Selbstzweifel und Neubewertung des Berufs gekennzeichnet sind. Die Neubewertung gelingt Lehrenden nicht immer und führt in diesen Fällen zu einer konservativen Einstellung, verbunden mit der Auffassung: *Man kann eh nichts machen*. Schlussendlich folgt eine von Bitterkeit geprägte

227 Vgl. Hericks (2006), 45; Keller-Schneider (2023), 315–316.
228 Vgl. Huberman (1991), 251.
229 Vgl. Huberman (1991), 253.

letzte Phase des Berufslebens. Der weitere Verlauf von Lehrenden, welchen eine positive Neubewertung gelingt, führt zu einer gelassenen sowie distanzierten Einstellung gegenüber ihrem Beruf und zur engagierten Beteiligung an der Schulentwicklung. Dennoch vollzieht sich auch hier nach ca. 30 Jahren ein letzter Übergang. Bei dieser Gruppe ist jedoch Gelassenheit das vorherrschende Gefühl.[230]

Positiv ist am Phasenmodell hervorzuheben, dass das gesamte Berufsleben in seinen unterschiedlichen Entwicklungsverläufen dargestellt wird.[231] Dennoch bleibt „der systematische Einbezug persönlicher und sozialer Kompetenzen und Ressourcen“[232] unberücksichtigt. Darüber hinaus ist eine Prognose eines negativen beruflichen Verlaufs auf Basis des Modells in der ersten Phase noch nicht möglich und schränkt somit dessen Aussagekraft ein.[233]

6.5.4 Noviz:innen-Expert:innen-Modell nach Dreyfus und Dreyfus

„Niemand wird als Meister seines Faches geboren. Der Weg dahin ist ein oftmals langwieriger und krisenhafter Prozess.“[234] Innerhalb der Expertiseforschung beschäftigt sich die Lehrer:innenforschung auch mit der Frage, wie die Entwicklung von Expertise vonstattengeht, und verknüpft dabei den Zuwachs von Expertise mit der Zunahme von Berufserfahrung. Damit kann der Zugang in der Tradition der berufsbiografischen Forschung gesehen werden.[235] Stellvertretend für diesen Forschungsbereich wird in diesem Kapitel das fünfstufige Modell nach Dreyfus und Dreyfus vorgestellt und mit Beispielen für Lehrpersonen ergänzt.[236]

1. *Novizin/Novize*
   Auf der ersten Stufe erlernt der Neuling das Erkennen unterschiedlicher Fakten und Muster. Diese Elemente einer Situation sind soweit klar definiert, dass der Neuling sie auch ohne Kontext erkennen kann. In der Folge werden Regeln erlernt, mit deren Hilfe, aufgrund der vorliegenden Fakten und Muster, das Handeln bestimmt wird. Die Regeln sind ebenso kontextfrei, d.h. sie beziehen sich nicht auf die Gesamtsituation, sondern nur auf einzelne Fakten. Darüber hinaus begründen Noviz:innen ihr Handeln rational, sind in der Handlung jedoch wenig adaptiv und flexibel. Bei Störungen reagieren sie hektisch und zeigen rigides Verhalten. Im Lehrer:innenberuf bedeutet dies, dass Noviz:innen kontextfreie Regeln auf einzelne Schüler:innen bzw. Ereignisse anwenden, ohne die Zusammenhänge und die Gesamtsituation zu berücksichtigen (z.B. überzogene Disziplinarmaßnahmen durch Junglehrende).

230 Vgl. Huberman (1991), 253–266; Terhart et al. (1994), 25–26; Messner/Reusser (2000), 160.
231 Vgl. Terhart et al. (1994), 25; Keller-Schneider (2023), 316.
232 Lipowsky (2003), 51.
233 Vgl. Huberman (1991), 256; Hericks (2006), 45.
234 Messner/Reusser (2000), 162.
235 Vgl. Krauss/Bruckmaier (2014), 252.
236 Vgl. Dreyfus/Dreyfus (1987), 43–62; Messner/Reusser (2000), 162–163; König (2023), 150–151.

2. *Fortgeschrittene Anfängerin/Fortgeschrittener Anfänger*
   In dieser Stufe erfolgt eine Leistungszunahme, die durch die ausgedehnte Sammlung praktischer Handlungserfahrungen bedingt ist. Es werden zunehmend Erfahrungen im Umgang mit neuen Situationselementen gemacht, die nicht mit kontextfreien Begriffen beschrieben werden können. Noviz:innen können nun Regeln sowohl auf kontextfreie als auch auf kontextgebundene Situationselemente beziehen. Dadurch wird das Verhalten variabler und die Beweglichkeit nimmt zu. Beispielsweise können Junglehrende aufgrund von Erfahrungswerten einschätzen, warum Schüler:innen stören, und beziehen neben dem kontextfreien Faktum Störung auch situationale Elemente (z.B. Schularbeit in einer früheren Stunde) mit ein.
3. *Kompetente Praktikerin/Kompetenter Praktiker*
   Das Erkennen von kontextfreien, situationalen Elementen ist aufgrund der bis jetzt gemachten Erfahrungen nun gut ausgeprägt. Kompetente Lehrkräfte können in diesem Stadium das Unterrichtsgeschehen analysieren und haben für viele Standardsituationen flexible Handlungspläne entwickelt. Kompetent Handelnde verfolgen einen Plan, der nach hierarchischen Entscheidungsprozessen geordnet ist.[237] Die Person fühlt sich für das Ergebnis ihrer Entscheidungen verantwortlich und ist auch emotional involviert. Als Beispiel kann eine Lehrperson herangezogen werden, die eine Unterrichtssituation für eine Rechnungswesenstunde plant und sich überlegt, wie Inhalte unterschiedlich erklärt werden können. Dennoch fehlt auf dieser Stufe oftmals noch die Erkenntnis, was an einer Situation wesentlich ist.
4. *Gewandte Praktikerin/Gewandter Praktiker*
   Die bewusste, oft langsame Entscheidungsfindung der Stufe drei macht einem intuitiv einsetzbaren Wissen Platz. Die Situationsverarbeitung erfolgt rasch aufgrund von früher erlebten, ähnlichen Situationen. Die Erinnerungen an solche Situationen haben das Abrufen ähnlicher, bereits funktionierender Pläne zur Folge. Die bewusste Reflexion der Stufe drei tritt hinter das nun praktisch erworbene Know-how zurück. Die gewandte Lehrperson erkennt im Unterricht, dass Schüler:innen den durchgenommenen Stoff nicht verstehen, und wählt – auch ohne bewusste Planung – ein alternatives Erklärmodell aus.
5. *Expertin/Experte*
   Auf dieser Stufe ist das Können der Expert:innen ein Teil der eigenen Person geworden. „Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert."[238] Lehrende auf dieser Stufe handeln scheinbar ohne Anstrengung, sind routiniert und reagieren auch in schwierigen Unterrichtssituationen angemessen. In kritischen Situationen erkennen sie die Struktur, ohne anstrengende Entscheidungsfindung und aufwendige Problemlösung.

---

237 Wie sich diese Planungskompetenzen im Rahmen des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte entwickeln, ist noch nicht vollständig ergründet. Zur Unterrichtsplanung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik liefert die Längsschnittstudie von Riebenbauer (2021) erste Befunde (vgl. Abschnitt D-2).

238 Dreyfus/Dreyfus (1987), 55.

Neulinge und Fortgeschrittene lernen nach diesem Modell auf den ersten beiden Stufen Situationskomponenten kennen, auf die sie dann gelernte Regeln anwenden. Dies hat zur Folge, dass sie sich für die Konsequenzen ihres Handelns kaum verantwortlich fühlen. Auf der dritten Stufe wird erstmals von Kompetenz gesprochen. Die Kognitionspsychologie spricht hier von der Fähigkeit des Problem-Solving. Die beiden letzten Stufen zeichnen sich „durch ein rasches, flüssiges und anteilnehmendes Verhalten [aus], das mit den langsamen, distanzierten Überlegungen beim Problemlösen kaum signifikante Ähnlichkeiten aufweist“[239]. Personen auf den beiden letzten Stufen handeln auf der Basis früher gemachter praktischer Erfahrungen, wobei ihr Handeln jedoch nicht auf konkrete Erklärungen zurückgeführt werden kann.[240]

6.5.5 Entwicklungsaufgaben nach Hericks

Innerhalb der Phase des Berufseinstiegs betrachtet Hericks Professionalisierung ebenfalls als Entwicklungsaufgabe. Davon ausgehend erlangen neue Lehrende ihre professionelle Kompetenz erst nach einigen Berufsjahren. Analog zeigt die psychologische Expertiseforschung, dass sich der Herausbildungsprozess von professioneller Kompetenz über einen Zeitraum von acht bis zehn Jahren erstreckt.[241] Dem Konzept der Bildungsgangforschung folgend, bearbeitet Hericks Themen und Probleme, die in der Phase des Berufseinstiegs bedeutend werden, da sie „in der Struktur des pädagogischen Handelns selbst angelegt und verwurzelt sind“[242], wobei er diese als berufliche Entwicklungsaufgaben bezeichnet.[243] Diese definiert er als

> „gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergehbar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung kommen soll.“[244]

Hericks definiert die folgenden vier Entwicklungsaufgaben, die Junglehrende in der Phase des Berufseinstiegs bearbeiten müssen, um professionelle Kompetenz zu erlangen:[245]

- Rollenfindung: Die erste Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf die eigene Person und, damit verbunden, auf den Aufbau von persönlichen sowie beruflichen Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen. Ebenso muss die eigene Rolle bzw. der eigene Stil im Umgang mit Lernenden gefunden werden.

239 Dreyfus/Dreyfus (1987), 51.
240 Vgl. Dreyfus/Dreyfus (1987), 60.
241 Vgl. Hericks (2006); Diehl/Krüger (2011), 2.
242 Hericks (2006), 57.
243 Vgl. Hericks (2006), 57.
244 Hericks (2006), 60.
245 Vgl. Hericks (2006), 63; Keller-Schneider (2020), 48; Keller-Schneider (2023), 326.

- Vermittlung: Die zweite Entwicklungsaufgabe dreht sich um die Vermittlung von Fachinhalten und kulturellen Sachinhalten.
- Anerkennung: Die dritte Entwicklungsaufgabe beinhaltet die Anerkennung der Schüler:innen respektive die Interaktion mit ihnen.
- Kooperation: Die vierte Entwicklungsaufgabe ist um die Institution Schule zentriert. Anforderungen in diesem Bereich behandeln beispielsweise Kooperation innerhalb des Kollegiums sowie Anerkennung und aktive Mitgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen.

Die Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben muss zwingend in dieser Reihenfolge erfolgen. Keller-Schneider bezeichnet diese auch „als Entwicklungslinien durch die Berufsbiografie einer Lehrperson und [als] berufsbiografisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben“[246]. Als Produkt ergibt sich die berufliche Kompetenz und darüber hinaus eine Stabilisierung der beruflichen Identität.[247]

6.5.6 Anfangsschwierigkeiten von Junglehrenden

Der Berufseinstieg von Lehrenden gestaltet sich als überaus herausfordernde Phase in der jeweiligen Berufsbiografie: Die Lehrenden erleiden unter Umständen einen Praxisschock und im Unterricht steht zunächst häufig das ‚Überleben‘ im Vordergrund, sind die Lehrenden doch Noviz:innen, die ihr volles Kompetenzspektrum erst entwickeln müssen.[248] Im Rahmen der Dienstrechts-Novelle 2013 (‚neues Lehrer:innendienstrecht‘) findet sich daher die Verankerung einer zwölf Monate langen Induktionsphase, im Zuge derer neu eintretende Lehrkräfte eine Begleitung durch Mentor:innen erfahren,[249] um den auftretenden Anfangsschwierigkeiten zu begegnen. Die Untersuchung derartiger Anfangsschwierigkeiten hat in der Lehrer:innenforschung große Tradition.[250]

In der sozialisationstheoretischen Forschung sind die Ergebnisse von Veenman über Schwierigkeiten am Berufsanfang von Lehrenden noch immer von großer Bedeutung. Mithilfe einer Metaanalyse von 83 zumeist fragebogenbasierten Studien aus Westeuropa, Kanada, Australien und den USA fasste er die Anfangsschwierigkeiten Junglehrender der Primarstufe in einer Liste mit 24 Bereichen zusammen.[251] Hericks übersetzte die ersten zwölf Problemfelder Veenmans, die gemäß ihrer Rangfolge wie folgt aufgelistet sind:[252]

1. Klassenführung/-disziplin
2. Motivierung der Schüler:innen
3. Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler:innen

---

246 Keller-Schneider (2023), 321.
247 Vgl. Hericks (2006), 63; Keller-Schneider (2020), 48–50.
248 Vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), 32–42; Dreyfus/Dreyfus (1987), 43–62; Huberman (1991), 251; Keller-Schneider (2023), 321–323.
249 Vgl. Dienstrechts-Novelle (2013), § 39.
250 Vgl. Terhart et al. (1994), 70.
251 Vgl. Hericks (2006), 38; Keller-Schneider (2020), 33; Keller-Schneider (2023), 325.
252 Vgl. Veenman (1984); Übersetzung nach Hericks (2006), 39.

4. Einschätzen/Bewerten von Schüler:innenarbeiten
5. Beziehung zu den Eltern
6. Arbeitsorganisation im Unterricht
7. Unzureichende materielle Ausstattung der Schule/des Schulmaterials
8. Umgang mit Problemen einzelner Schüler:innen
9. Mangelnde Vorbereitungszeit
10. Beziehungen zu den Kolleg:innen
11. Vorbereitung von Lektionen und Schultagen
12. Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden

Terhart et al. verwendeten die bei Veenman erhobenen Schwierigkeiten, welche sie als Rating-Skalen in ihre Untersuchungen miteinbezogen. Im Gegensatz zu den von Veenman verwendeten Studien, in denen Lehrende in der Phase des Berufseinstiegs interviewt wurden, ließen Terhart et al. Lehrende in einer berufsbiografischen Retrospektive Stellung zu ihren erlebten Anfangsschwierigkeiten nehmen.[253] In ihre Untersuchung wurden Lehrende aus allen Schulformen miteinbezogen.[254] Die nachstehende Reihung zeigt das Gesamtergebnis der Anfangsschwierigkeiten aller befragten Lehrenden:[255]

1. Zwang zur Schüler:innenbeurteilung
2. Fülle der organisatorischen Aufgaben
3. Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler:innen
4. Desinteresse der Schüler:innen
5. Unzureichende materielle Ausstattung der Schule/des Schulmaterials
6. Disziplinprobleme im Unterricht
7. Druck durch Vorgesetzte
8. Fachwissen zu gering
9. Anforderungen der Eltern
10. Probleme der Schüler:innen
11. Fachfremder Einsatz im Unterricht

Aus den Aufzählungen wird ersichtlich, dass vor allem die Lernenden eine große Quelle potenzieller Probleme darstellen. Lipowsky kommt zum Schluss, dass gerade deren Erziehung einen großen Faktor für Berufszufriedenheit wie auch für Frustration darstellt.[256] Bezüglich der Vergleichbarkeit von Schulformen hinsichtlich erlebter Anfangsschwierigkeiten konnten mit dieser Studie keine markanten Unterschiede erhoben werden. Generell wurden in der retrospektiven Betrachtung die Anfangsschwierigkeiten als wenig gravierend bewertet.[257]

253 Vgl. Terhart et al. (1994), 27–34; Hericks (2006), 38.
254 Vgl. Terhart et al. (1994), 39–40. Es wurden Lehrer:innen aus deutschen Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien untersucht.
255 Vgl. Terhart et al. (1994), 75.
256 Vgl. Lipowsky (2003), 54.
257 Vgl. Terhart et al. (1994), 75.

Obwohl es viele empirische Forschungen zu den Anfangsschwierigkeiten von Lehrenden gibt,[258] befassen sich die meisten Studien national wie international mit der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die Übertragbarkeit von Studien aus allgemeinbildenden Domänen auf die Berufsbildung kann jedoch angezweifelt werden.[259] Für Wirtschaftspädagog:innen, die den Lehrer:innenberuf ergreifen und dann meist in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen unterrichten, existieren kaum Studien zum Praxisschock. In einer ersten Studie am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz wurden 14 Wirtschaftspädagog:innen zu ihren Anfangsschwierigkeiten interviewt. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.[260] Die Analyse der Daten ergibt eine Einteilung der Herausforderungen in schulinterne Problemfelder (Selbstzweifel/Sicherheit, Lernende, Fachdidaktik/Unterrichtsvorbereitung, Schulkultur und -organisation) und schulexterne Problemfelder (befristete Verträge, kurzfristiger oder unterjähriger Einstieg in den Beruf), die in wechselseitigen Abhängigkeiten zueinander stehen und sich auch gegenseitig beeinflussen. Ein weiterer Problembereich (rechtliche Fragen) wurde sowohl dem schulinternen als auch dem schulexternen Bereich zugeordnet.[261]

Eine zweite Erhebungswelle mit 15 zusätzlichen Wirtschaftspädagog:innen fokussierte daher die antinomische Struktur der Profession Lehrer:in. Ergebnisse zeigen hier beispielsweise, dass die Balance von Nähe und Distanz sowie das Handeln unter Unsicherheit von Junglehrenden als herausfordernd und belastend empfunden werden kann.[262] Von Forschungsinteresse ist es daher, die Anfangsprobleme von Junglehrenden der Wirtschaftspädagogik mit ihren Erwartungen an den Beruf und mit ihren beruflichen Vorerfahrungen in Bezug zu den antinomischen Strukturen der Profession Lehrer:in zu setzen.

6.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Forschungen zum Beruf Lehrer:in sind vielfältig und verzweigen sich in verschiedene Forschungstraditionen und methodische Zugänge. Im vorliegenden Kapitel wurden die unterschiedlichen Zugänge systematisiert.

Gegenstand der Forschungen zum Lehrer:innenberuf sind die an Lehrpersonen gerichteten Aufgaben. Die Aufgabenbereiche der Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, Diagnose und Beurteilung, Erziehung, Beratung und Mitwirkung an der Schulentwicklung verdeutlichen die Komplexität und Vielfalt des Lehrer:innenberufs. Darüber hinaus sind die vonseiten des beruflichen Umfelds an Lehrpersonen gerichteten Ansprüche ebenso im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtungen. Es zeigt sich, dass das Umfeld von Lehrpersonen – insbesondere geprägt von den mit den Lehrkräften eng

258 Vgl. z.B. Veenman (1984); Terhart et al. (1994); Keller-Schneider (2020).
259 Vgl. Helm (2016), 1.
260 Vgl. Winkelbauer/Slepcevic-Zach/Riebenbauer (2011), 359–360.
261 Vgl. Winkelbauer/Slepcevic-Zach/Riebenbauer (2010), 495–500.
262 Vgl. Winkelbauer (2013), 201–202, 253–257.

verflochtenen Anspruchsgruppen der Schüler:innen, der Eltern, des Kollegiums und der Gesellschaft – durch ein außerordentlich hohes Anspruchspotenzial gekennzeichnet ist und die an Lehrpersonen gerichteten Erwartungen und geäußerten Interessen oftmals durch äußerst hohe Komplexität und Divergenz geprägt sind.

Innerhalb der Professionstheorien stellen Lehrer:innen, je nach Ansatz, eine Semi-Profession (kriterienbezogener Ansatz) dar, sind professionalisierungsbedürftig (Oevermann), durch Ungewissheit (Stichweh) und Widersprüche (Helsper) gekennzeichnet oder zeigen Kompetenzen (Bauer). Professionalität kann jedoch ebenfalls auf einer individuellen Prozessebene verortet werden und präsentiert dann die mikrotheoretische Sichtweise von Professionalität als das Ergebnis des individuellen berufsbiografischen Entwicklungsprozesses. Innerhalb der berufsbiografischen Ansätze sind vor allem der Berufseinstieg und seine Probleme gut erforscht.[263]

Berufsbiografische Ansätze stellen auch eine Verbindung der strukturtheoretischen Position mit den Ansätzen der individuellen Entwicklung von Expertise und Kompetenz dar. Professionalität als der erreichte Zustand von Könner:innenschaft verweist hier auf die Kognitionspsychologie, in deren Rahmen Expert:innenforschung betrieben wird.[264] Forschungen zum professionellen Wissen und Können sowie zur Unterrichtsforschung und zu Standards der Lehrer:innenbildung finden in diesem Feld statt.[265] Es zeigt sich dabei, dass das Lehrer:in-Werden und Lehrer:in-Bleiben als berufliche Entwicklung nie abgeschlossen ist bzw. ein Berufsleben lang anhält.[266]

Ein weiterer Schwerpunkt der Lehrer:innenforschung liegt in den wissenschaftlichen Bemühungen, den *Mythos* der Lehrer:innenpersönlichkeit aufzuklären. Die Verankerung der Lehrer:innenpersönlichkeit lässt sich dabei anhand der Abfolge dreier bedeutender Forschungsparadigmen – beginnend mit dem Persönlichkeits-Paradigma über das Produkt-Prozess-Paradigma bis zum Expert:innen-Paradigma – verdeutlichen. Je nach Forschungsparadigma sind die fokussierten Aspekte der Lehrer:innenpersönlichkeit unterschiedlich gelagert – eine alleinige Betrachtung der Paradigmen vermag jedoch nicht, in Form einer ganzheitlichen Perspektive, die Lehrer:innenpersönlichkeit zu erfassen. Aufgrund dessen wurde, im Sinne einer zusammenführenden Sichtweise, die Lehrer:innenpersönlichkeit aus einem neuen Blickwinkel betrachtet.

Letztendlich stellt die Lehrer:innenbelastungsforschung einen besonderen Schwerpunkt der empirischen Forschung dar, die breitgefächerte Befunde bringt. Die Aussagekraft und Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Studien ist jedoch aufgrund des Einsatzes verschiedener Untersuchungsmethoden begrenzt. Die Thematik rund um die Schulentwicklung ist ebenso ein wichtiges Forschungsfeld, da

> „anhand der Erhebung von Leistungsdaten der Schüler (evidenzbasierte Bildungspolitik) die Herstellung des Zusammenhangs zwischen den beruflichen Kompetenzen von Lehrern und deren Beitrag zum Lernen, genauer: zu den Lerngewinnen

263 Terhart (1992), 124; Keller-Schneider (2023), 323–325.
264 Vgl. Combe (2005), 69.
265 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 469.
266 Vgl. Keller-Schneider (2023), 317.

> der Schüler dieser Lehrer, zu den zentralen Herausforderungen für die empirische Forschung zum Lehrerberuf gehören“[267].

Die in diesem Kapitel angerissenen Forschungsthemen können nicht friktionsfrei einem Theoriestrang zugeordnet werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Beruf Lehrer:in ist im Gegenteil von Überlappungen innerhalb der verschiedenen Forschungsrichtungen, aber auch von der Darlegung unterschiedlicher Aspekte und Sichtweisen bzw. Schwerpunkte geprägt. Darüber hinaus werden, je nach Forschungstradition und Sichtweise, unterschiedliche Begrifflichkeiten für ein und dieselbe Thematik verwendet.[268] Dennoch ergänzen sich die verschiedenen Ansätze in gewissen Teilbereichen und liefern, auch jeder für sich, wertvolle Erkenntnisse für das komplexe Berufsfeld Lehrer:in. Zukünftige Herausforderungen in diesem Berufsfeld sind insbesondere der Lehrkräftemangel, der Umgang mit Quereinsteiger:innen in den Beruf , die zunehmende Heterogenität bei den Lernenden sowie die Aufwertung bzw. Unerlässlichkeit der laufenden Weiterbildung von Lehrenden.

6.7 Literatur

Asendorpf, Jens B. (2005): Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In: Weber, Hannelore/Rammsayer, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 15–26.

Bartosch, Ilse/Mayr, Johannes (2009): Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. In: Krainer, Konrad/Hanfstingl, Barbara/Zehetmeier, Stefan (Hrsg.): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST. Innsbruck: Studienverlag. 67–81.

Bauer, Karl-Oswald (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim: Juventa.

Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Juventa.

Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim: Juventa.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4). 469–520.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 29–53.

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.

Beiner, Friedrich/Müller, Thomas (1982): Das Bedingungsfeld von Praxisschock und Lehrerkonflikten. In: Beiner, Friedrich (Hrsg.): Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock. Rollenkonflikte. Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg: Dieck. 11–35.

---

267 Rothland/Terhart (2009), 806.

268 Vgl. Terhart (2011), 209.

Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (1994): Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST)/Umwelt-Struktur-Test (UST). In: Janig, Herbert (Hrsg.): Psychologische Forschung in Österreich. Bericht über die 1. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie. Klagenfurt: Univ.-Verl. Carinthia. 45–49.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

Bildungsreformgesetz (2017): BGBl. I Nr. 138/2017 vom 15.09.2017.

Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja (2007): Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25(1). 86–97.

Borich, Gary D./Klinzing, Hans G. (1987): Paradigmen der Lehreffektivitätsforschung und ihr Einfluß auf die Auffassung von effektivem Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 15(1). 90–111.

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, 2. Auflage. Bern: Huber.

Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe. 177–214.

Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 159–167.

Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 777–793.

Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. Auflage. Weinheim: Beltz. 269–356.

Busse, Susann/Helsper, Werner (2004): Schule und Familie. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch zur Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 439–464.

Carlsberg, Gerd-Bodo von/Heyder, Sabine (2005): Der „gute" Lehrer: Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragender Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Carlsberg, Gerd-Bodo von/Heitger, Marian (Hrsg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt am Main: Peter Lang. 153–170.

Combe, Arno (2005): Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 69–90.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 9–48.

Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 857–875.

Costa, Paul T./McCrae, Robert R. (1992): Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory. In: Psychological Assessment, 4(1). 5–13.

Czerwenka, Kurt (2005): Lehrerqualität zwischen Kompetenz und Ethos – Können, Wissen und Persönlichkeit des Lehrers. In: Lehrer und Schule, 4. 71–74.

Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. 21–35.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, 2. Auflage. Stuttgart: Klett.

Diehl, Thomas/Krüger, Jana (2011): Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf [25.01.2025].

Dienstrechts-Novelle (2013): Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. I Nr. 211/2013 vom 27.12.2013.

Dörfler, Willibald/Koliander, Brigitte (2009): Wie können innovative Lehrkräfte Unterstützung bekommen? In: Krainer, Konrad/Hanfstingl, Barbara/Zehetmeier, Stefan (Hrsg.): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST. Innsbruck: Studienverlag. 113–129.

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Esslinger, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fauser, Peter (1996): Personalität oder Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14(1). 9–28.

Fede, Manfred/Roszner, Sybille (2023): Professionalität/Professionalisierung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer. 467–475.

Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (2007): Lexikon zur Soziologie, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuller, Frances/Brown, Oliver H. (1975): Becoming a Teacher. In: Ryan, Kevin (Hrsg.): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago: The University of Chicago Press. 25–52.

Garz, Detlef (2004): Erziehung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 511–519.

Giesecke, Hermann (2007): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 9. Auflage. Weinheim: Juventa.

Glöckel, Hans (1985): Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe der Schule in unserer Zeit. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1. Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 344–356.

Gruber, Hans (2006): Expertise. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3. Auflage. Weinheim: Beltz. 175–180.

Grühn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 12. Münster: Waxmann.

Gudjons, Herbert (2002): Krisen als Wandlungen im Lehrberuf. In: Pädagogik, 54(11). 6–12.

Handler, Christina/Mittermair, Eva (2012): Zur Lehrerin/Zum Lehrer geboren? Wodurch zeichnen sich berufszufriedene und erfolgreiche LehrerInnen aus und welchen Beitrag kann die LehrerInnenbildung hierzu leisten? (Diplomarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz.

Helm, Christoph (2016): Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen – ein Überblick zum Publikationsstand. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 11. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf [25.01.2025].

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Hannover: Klett, Kallmeyer.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 521–569.

Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa. 142–177.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt. 49–98.

Helsper, Werner (2023): Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 101–145.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.

Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (2013): Kernaussagen der Studie im gesellschafts- und bildungpolitischen Kontext. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Stuttgart: Lucius & Lucius. 1–28.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Ulrich (1999): „Lehrer" – Experte und Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität" und der „Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Buchen, Sylvia/Carle, Ursula (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim: Juventa. 33–48.

Hertramph, Herbert/Herrmann, Ulrich (1999): „Lehrer" – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Buchen, Sylvia/Carle, Ursula (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim: Juventa. 49–71.

Herzog, Walter (2023): Der Erziehungsauftrag von Lehrer:innen. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 195–211.

Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau. 249–267.

Jendrowiak, Hans-Werner/Kreuzer, Karl Josef (1981): Zur Situation des Lehrers zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 1. Pädagogisch-personale Aspekte der Schule und des Unterrichts. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 122–139.

Keller-Schneider, Manuela (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen, 2. Auflage. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (2023): Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 313–336.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 386–407.

König, Johannes (2023). Lehrer:innenexpertise und Lehrer:innenkompetenz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 147–170.

Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 303–339.

Krapp, Andreas (2010): Interesse. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4. Auflage. Weinheim: Beltz. 311–323.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7–16.

Krauss, Stefan (2020): Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 154–162.

Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 241–261.

Kuhn, Christiane/Happ, Roland/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Förster, Manuel/Preusse, Daja (2014): Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(1). 149–167.

Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Genz, Katharina/Busching, Robert/Peters, Robert (2009): COACTIV-R: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidat(inn)en im Vorbereitungsdienst. Online: https://www.yumpu.com/de/document/read/21179312/coactiv-r-max-planck-institut-fur-bildungsforschung [25.01.2025].

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kurtz, Thomas (2005a): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Kurtz, Thomas (2005b): Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 243–252.

LBVO (2016): Leistungsbeurteilungsverordnung, BGBl. Nr. 371/1974 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 424/2016.

Lipowsky, Franz (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Liszt, Verena (2018): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Qualitative Untersuchung von Absolventen und Absolventinnen der Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Springer.

Lundgreen, Peter (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 19–34.

Martinuzzi, Susanne (2007): Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Wien: Lit.

Mayr, Johannes (2006): Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung. In: Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit. 249–260.

Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 189–215.

Mayr, Johannes/Neuweg, Georg Hans (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, Ulrike/Heinrich, Martin (Hrsg.): Schauen, was ‘rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: Lit. 183–206.

Mayr, Johannes/Hanfstingl, Barbara/Neuweg, Georg Hans (2020): Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 141–147.

Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18(2). 157–171.

Miller, Reinhold (2011): Als Lehrer souverän sein. Von der Hilflosigkeit zur Autonomie. Weinheim: Beltz.

Minsel, Wolf-Rüdiger/Howe, Jürgen (1981): Lehrer, Eltern und Schüler „machen“ Schule. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 2. Die Schule als Institution und Organisation. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 319–342.

Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.

Neuweg, Georg Hans (2014): Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner.

Nieskens, Birgit/Ziegler, Birgit (2023): Der Arbeitsplatz Schule. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 33–53.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 19–63.

Pause, Gerhard (1970): Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung Teil II. Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz. 1353–1526.

Preuss-Lausitz, Ulf (2006): Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 125–134.

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechtsverhältnis. Oder: Was ist ‚semi‘ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 276–303.

Rahm, Sibylle/Schröck, Nikolaus (2004): Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 531–543.

Riebenbauer, Elisabeth (2021): Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen. Bielefeld: wbv.

Rothland, Martin (2023): Der Lehrer:innenberuf als Gegenstand der Lehrer:innenbildung. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer:in, 2. Auflage. Münster: Waxmann. 7–15.

Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 791–810.

Schnitzer, Albert (1980): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. Pädagogische, psychologische und soziologische Aspekte einer Theorie des Lehrers. München: Oldenbourg.

Schroeder, Sascha (2006): Lehr-Lern-Forschung: Unterrichtsforschung und Instruktionspsychologie. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa. 177–238.

Schuckert, Lothar (1981): Erziehen als Beruf. In: Frommer, Helmut (Hrsg.): Handbuch Praxis des Vorbereitungsdienstes, Band 1. Erziehungswissenschaftliche Grundlegungen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 13–34.

Schwänke, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München: Juventa.

Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline (2016): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/profil4/seifried_wuttke_profil4.pdf [25.01.2025].

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, In: Educational Researcher, 15(2). 4–14.

Spanhel, Dieter (1981): Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 1. Pädagogisch-personale Aspekte der Schule und des Unterrichts. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 101–119.

Stemmler, Gerhard/Bartussek, Dieter/Hagemann, Dirk/Amelang, Manfred (2011): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, 7. Auflage. Kohlhammer Standards Psychologie. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. 36–48.

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. 49–69.

Stock, Michaela (2015): Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität. Dynamisierung von Wissen und Können in der Wirtschaftspädagogik durch (Selbst)Reflexion. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-14/15. 23–26.

Sturm, Tanja/Brachtl, Karl (2009): Evaluation: Antwort auf eine ‚moderne' Schule? In: Krainer, Konrad/Hanfstingl, Barbara/Zehetmeier, Stefan (Hrsg.): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST. Innsbruck: Studienverlag. 209–222.

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. 103–131.

Terhart, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 225–266.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. 202–224.

Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Peter Lang.

Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja (2022): Familie und Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. 575–597.

Tulodziecki, Gerhard (2004): Anregung und Unterstützung von Lernprozessen. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 489–501.

Ulich, Klaus (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz.

Ulich, Klaus (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research, 54. 143–178.

Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Beltz.

Wiater, Werner (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 65–72.

Widmer-Rockstroh, Ulla (1998): Nicht nur am Elternsprechtag! Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern, Eltern und Lehrern. In: Heisterberg, Werner/Horstkemper, Marianne/Messner, Rudolf/Otto, Gunter/Waubert de Puiseau, Rosemi (Hrsg.): Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen. Friedrich Jahresheft 1998. Seelze: Erhart-Friedrich. 34–37.

Wildt, Beatrix (2004): Beratung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 519–531.

Winkelbauer, Anna (2013): LehrerIn werden – Berufseinstieg von WirtschaftspädagogInnen. Eine theoretische und empirische Analyse des Einstiegs von WirtschaftspädagogInnen in den LehrerInnenberuf aus professionstheoretischer Perspektive (Dissertation). Karl-Franzens-Universität Graz.

Winkelbauer, Anna/Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 58(4). 491–503.

Winkelbauer, Anna/Slepcevic-Zach, Peter/Riebenbauer, Elisabeth (2011): Mentoring beim Berufseinstieg von LehrerInnen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 161(3–4). 359–367.

Ziegenspeck, Jörg (2004): Diagnose und Beurteilung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 501–511.