

Profil 10:

Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Digitale Festschrift
für **SUSAN SEEBER**



Julia WARWAS, Christian SCHADT & Karin HEINRICHS

(Universität Hohenheim, Hochschule Coburg, Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften: Eine Klassifikation für Forschungsbeiträge (nicht nur) aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil10_seeber/warwas_etal_profil10.pdf

in

bwp@ Profil 10 | November 2024

Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Hrsg. v. **Christian Michaelis, Robin Busse, Eveline Wuttke & Bärbel Fürstenau**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

JULIA WARWAS, CHRISTIAN SCHADT & KARIN HEINRICHS
(Universität Hohenheim, Hochschule Coburg, Pädagogische Hochschule
Oberösterreich)

Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften: Eine Klassifikation für Forschungsbeiträge (nicht nur) aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Abstract

Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften nehmen die Themenfelder der Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften zentrale Bereiche in Lehre und Forschung ein. Trotz einer längeren Tradition der Auseinandersetzung mit diesen Themen – man denke nur an den im Jahr 2009 erschienenen Sammelband „Lehrprofessionalität“ von und mit zahlreichen Vertreter:innen der BWP inklusive der Jubilarin – sind die Perspektiven sowohl in der Erziehungswissenschaft allgemein als auch spezifisch in der BWP noch immer heterogen. Sie reichen von strukturfunktionalistischen bis zu kompetenzorientierten Modellierungen, von Charakterisierungen individueller Arbeitsprozesse bis zum koordinierten Zusammenwirken verschiedener Professionsangehöriger, von der Rekonstruktion vollzogener Professionalisierungsschritte als berufsbioграфischer Verlauf bis zu Diagnosen der Professionalisierungsbedarfe der etablierten ‚pädagogischen Praxis‘. Dies nehmen wir zum Anlass, ein Klassifikationsraster vorzustellen, mit dem einschlägige Forschungsbeiträge in diesem weitläufigen Themenfeld anhand von sechs grundlegenden Leitfragen geordnet werden können. Anhand beispielhafter Publikationen zeigen wir sodann, wie in der BWP zu diesen Leitfragen in Fachzeitschriften veröffentlicht wird.

Professionalism and professionalization of teachers: a taxonomy of research contributions from (not only) vocational and business education

Within vocational and business education (BWP) as a sub-discipline of educational science, the topics of professionalism and professionalization of teachers occupy central areas in teaching and research. Despite a longer tradition of dealing with these topics - just think of the anthology “Lehrprofessionalität” (Teaching Professionalism) published in 2009 by and with numerous representatives of BWP, including the jubilarian - the perspectives are still heterogeneous, both in educational science in general and specifically in BWP. They range from structural-functionalist to competence-oriented models, from characterizations of individual work processes to the coordinated cooperation of different members of the profession, from the reconstruction of completed professionalization steps in the course of a professional biography to diagnoses of the professionalization needs of established 'pedagogical practice'. We take this as an opportunity to present a classification grid that can be used to organize relevant research contributions in this wide-ranging subject area, which is structured by six fundamental guiding questions. Using exemplary publications, we then show how BWP publishes on these key questions in specialist journals.

Schlüsselwörter: Lehrprofessionalität, Lehrkräfteprofessionalisierung, Systematisierung erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsschwerpunkte

1 Einleitung

Die Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) begann in den 1960er Jahren mit dem Zusammenschluss von Professor:innen der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik zu einer Fachgesellschaft. Die Wurzeln ihrer beiden Disziplinstränge lassen sich auf den Bedarf an Lehrkräften in beruflichen Schulen zurückführen (Ziegler/Wuttke/Heinrichs, in Druck). Auch heute ist die Lehrkräftebildung ein wichtiger Bereich in der universitären Lehre der Sektionsmitglieder. Inzwischen haben sich dieser Sektion auch Arbeitspädagog:innen und Betriebspädagog:innen angeschlossen (Kipp 2006; Tilch 2006). Darüber hinaus haben Bildungsfragen im Berufsfeld Pflege und Gesundheit die traditionellen Felder der BWP substantiell erweitert.

Die Lehr- und Forschungsthemen der BWP als Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gehen allerdings deutlich über die Lehrer:innenbildung hinaus, wie auch die Forschungsaktivitäten der Jubilarin selbst eindrücklich belegen. Um diese forschersche Breite zu kennzeichnen, hatte u. a. Kell (2010) vorgeschlagen, von Berufsbildungsforschung zu sprechen. Deshalb stellen wir uns in diesem Beitrag die Frage, wie die Vertreter:innen der BWP die Professionalisierung von Lehrpersonen nicht nur zum Ziel ihrer Hochschullehre, sondern auch zum Gegenstand ihrer Forschung machen.

Seit den ersten PISA-Ergebnissen ist die Professionalität pädagogischer Betätigung in den Fokus gerückt; die hierauf bezogene Forschung hat erheblich Fahrt aufgenommen. Es kann auf verschiedene Meilensteine verwiesen werden, etwa die Diskussion um *Qualitätsstandards der Lehrer:innenbildung* (z. B. Oser/Oelkers 2001), das Modell *professioneller Handlungskompetenz* von Lehrpersonen (Baumert/Kunter 2006) oder allgemein- und fachdidaktische Klassifikationen der *Unterrichtsqualität* (Themenheft Unterrichtswissenschaft 2020). In der BWP bildete im Jahr 2009 der Sammelband *Lehrprofessionalität*, herausgegeben von den Kolleg:innen Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nikolaus und Mulder, einen solchen Meilenstein. Dieser lieferte – wie der Untertitel des Bandes verrät – vielfältige Perspektiven zu Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung von Lehrprofessionalität. Es verwundert sicherlich kaum, dass auch die Jubilarin einen Beitrag zu diesem Werk geleistet hat.

Trotz dieser markanten und vielzitierten Grundlagenwerke erscheinen die Perspektiven auf die ‚Professionalität‘ und die ‚Professionalisierung‘ von Lehrpersonen sowohl in der Erziehungswissenschaft allgemein als auch spezifisch in der BWP noch immer heterogen. Eben dieser Vielfalt widmet sich unser Beitrag mit einem ordnenden Anliegen. Wir verfolgen damit *erstens und vorrangig* das Ziel, einen integrativen Rahmen zur Klassifizierung thematisch einschlägiger Forschungsbeiträge darzulegen. *Zweitens und ergänzend* soll exploriert werden, wie Vertreter:innen der BWP nach dem Erscheinen des von Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2009) herausgegebenen Sammelbands zu den einzelnen im Rahmenmodell unterschiedenen Themenfeldern publiziert haben. Dies geschieht jedoch angesichts des begrenzten Darstellungsumfangs

und der Größe der Sektion BWP nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr wird angestrebt, in allen differenzierten Feldern beispielhafte Publikationen von Professor:innen der BWP an deutschen Studienstandorten zu verorten, die in Fachzeitschriften veröffentlicht wurden. *Drittens und abschließend* wollen wir aufzeigen, welche Bedeutung (wiederum ausgewählte) Forschungsarbeiten der Jubilarin für die Professionalität/Professionalisierung schulischen Bildungspersonals besitzen.

2 Ein ordnendes Raster erziehungswissenschaftlicher Diskussion und Forschung zur Lehrprofessionalität und -professionalisierung

Tabelle 1 strukturiert Veröffentlichungen im Gebiet der professionellen pädagogischen Arbeit anhand von sechs Leitfragen (angelehnt an Warwas 2019). Weil mit ihrer Beantwortung entweder Aussagen über die pädagogische Profession oder aber über das professionelle Handeln individueller Pädagoginnen und Pädagogen getroffen werden, lassen sich diese Leitfragen zu zwei kategorial verschiedenen, objektbezogenen Analyseschwerpunkten bündeln. Innerhalb beider Schwerpunkte lassen sich wiederum konsistent status- von entwicklungsbezogenen Aussagen voneinander abgrenzen, welche den begrifflichen Konnotationen von Professionalität und Professionalisierung entsprechen – sei es mit Bezug auf den Lehrberuf oder aber dessen individuelle Vertreter:innen.¹

Tabelle 1: Thematische Felder erziehungswissenschaftlicher Beiträge zur Lehrprofessionalität und -professionalisierung, sortiert nach zeitlichen Bezügen und Analyseobjekten (eigene Darstellung in Anlehnung an Warwas 2019)

		Objekte erziehungswissenschaftlicher Aussagen	
		Pädagogische Profession	Professionelles Handeln einer Lehrkraft
Zeitliche Konnotation der getroffenen Aussagen	Professionalität	(I) Was macht den Lehrberuf zu einer Profession?	(IV) Welche beobachtbaren Merkmale der Berufsausübung verdienen das Prädikat „professionell“?
		(II) Welches distinkte Anforderungsprofil besitzt der Lehrberuf?	(V) Was ermöglicht oder erleichtert es einer Lehrkraft, pädagogisch professionell zu agieren?
	Professionalisierung	(III) Welche Veränderungen erfuhr oder erfährt das berufliche Anforderungsprofil?	(VI) Welche Entwicklung haben individuelle Praktiken oder Handlungspotentiale genommen und lässt sich diese Entwicklung gezielt beeinflussen?

¹ Bei Meyer (2020) findet sich hingegen eine vertiefende Betrachtung speziell zu „Professionalisierung als kollektiver Prozess der Steigerung von Beruflichkeit“ versus „Professionalität als individuelle Handlungskategorie“.

Die Wege, die zur Durchdringung der einzelnen Leitfragen beschriftet werden, sind ausgesprochen vielfältig. Zur Begründung und Modellierung des jeweiligen Themenfeldes werden nämlich unterschiedliche theoretische Bezugssysteme verwendet, die ihrerseits verschiedenartige (aber jeweils modellkonforme) Analysekategorien nahelegen, um aktuelle Ausprägungen bzw. Entwicklungsverläufe zu beschreiben, zu erklären oder gar zu prognostizieren. Im Folgenden werden daher gemeinsame Erkenntnisinteressen ebenso wie prominente Modellierungen zu jeder der sechs Leitfragen näher beleuchtet.

Um allen differenzierten Zugängen zu den Leitfragen zumindest beispielhafte Publikationen aus der Sektion BWP zuordnen zu können, haben wir die Inhaber:innen ordentlicher Professuren in Deutschland recherchiert, die in der Lehrkräftebildung für das berufliche Schulwesen aktiv sind. Ausgangsbasis dafür bildete ein Beitrag von Porcher & Trampe (2021), in dem alle deutschen Hochschulstandorte mit Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schultypen überblicksartig dargestellt werden. Wir haben die Publikationslisten dieses so recherchierten Personenkreises, die über die jeweiligen Homepages der Hochschulen verfügbar waren, abgerufen und gemeinschaftlich nach Beiträgen in Zeitschriften gescannt, die gemäß Titel und Abstract als Ankerbeispiele für die einzelnen Leitfragen unserer Klassifikation dienen können. Hierbei haben wir die Recherche begrenzt auf deutsch- und englischsprachige Beiträge, die ab 2010, also nach Veröffentlichung des Sammelbands „Lehrprofessionalität“ von 2009 erschienen sind (vgl. auch Kap.9).

3 Die Leitfrage „Was macht den Lehrberuf zu einer Profession?“

Noch in den 2010er Jahren wird die fundamentale Frage aufgeworfen, ob pädagogische Arbeit überhaupt den Status einer Profession beanspruchen könne (vgl. etwa die Kontroverse zwischen Baumert/Kunter 2006 und Helsper 2007). Um sie beantworten zu können, sind zunächst Kriterien festzulegen, die eine Unterscheidung zwischen ‚echten‘ Professionen (professions) und anderen Berufsgruppen (occupations) erlauben; danach ist zu prüfen, inwieweit der Lehrberuf den für Professionen konstitutiven Kriterien entspricht. Erziehungswissenschaftliche Beiträge orientieren sich zu diesen Zwecken stärker an den strukturfunktionalistischen Überlegungen von Parsons als an professionssoziologischen Merkmalskatalogen (im Überblick: Schmeiser 2006; Reinisch 2009). Eine Grundannahme ist dabei, dass sich die Leistungen bestimmter Berufsgruppen den Koordinations- und Kontrollmechanismen des Marktes ebenso wie denjenigen der Bürokratie entziehen. Dies gilt für solche Leistungen, die gesellschaftlich hoch geachtete Werte betreffen und deren Erbringung wie auch Qualitätsbeurteilung ein hoch entwickeltes Fachwissen erfordern, weshalb sie den Professionen treuhänderisch zur Ausführung und (Selbst-)Überwachung übertragen werden. Daraus ergeben sich mindestens drei Kennzeichen professioneller Leistungen (in Anlehnung an Kurtz 2009; Oevermann 2002; Helsper 2014): 1. *Problembearbeitung in Interaktionssituationen*, insbes. stellvertretende Krisenbewältigung; 2. *Ausrichtung auf Zentralwerte der Sozialgemeinschaft*, insbes. Aufrechterhaltung/Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit oder aber von leiblicher und psychosozialer Integrität; 3. *Überprüfung und strikt regelgeleitete Bearbeitung von Geltungsansprüchen in Wissenschaft*

und Kunst; 3. *Wissensbasierung und Fallorientierung*, wodurch in der professionellen Betätigung die scheinbar widerstrebenden Prozesse der Anwendung universeller Regeln und des Verstehens des konkreten Einzelanliegens verschmelzen. Aus diesem Leistungsangebot resultiert folgerichtig die *autonome Regulierung von Leistungserbringung und Arbeitsbedingungen* als viertes konstitutives Merkmal (Schmeiser 2006; Oevermann 2002), die zumeist ein eigenständiger Berufsverband übernimmt.

Aus den Reihen der BWP diskutiert bspw. Ziegler (2018) ausführlich grundlegende Fragen der Professionalität pädagogischer Arbeit an berufsbildenden Schulen und die Schwierigkeiten der Rekrutierung künftiger Lehrpersonen. Anknüpfend an die o.g. professionstheoretischen Bestimmungsgrößen arbeitet sie heraus, warum der Professionsstatus des Lehrberufs teilweise als brüchig erachtet wird. Hierzu gehört, dass die tätigkeitsrelevante (z. B. bildungswissenschaftliche) Wissensbasis von Lehrkräften zwar komplex ist, aber dennoch weder von den Berufsangehörigen selbst noch von der Gesellschaft als ebenbürtig zur (z. B. juristischen) Wissensbasis anderer Professionen eingestuft wird. Zudem erläutert sie die doppelt vermittelnde Funktion der gelebten Berufskultur, die nach außen das gesellschaftliche Image des Lehrberufs und nach innen die Sozialisierung des Lehrkräftenachwuchses prägt. Zudem stellt sie Unterschiede im Stand der Professionalisierung des Lehramts für berufliche Schulen zwischen verschiedenen beruflichen Fachgruppen heraus, die u. a. abhängig von der jeweiligen Fachgenese bestehen. Im Rückgriff auf Berufswahltheorien legt die Autorin dar, dass der Zugang zum Studium des beruflichen Lehramts anderen Mustern folgt als der Zugang zum Lehramt an allgemeinbildenden Schulen und sich stärker als individueller Zugang zur Profession kennzeichnen lässt.

Kremer und Weyland (2023) beleuchten vor dem Hintergrund des aktuellen Lehrkräftemangels im berufsbildenden Bereich kritisch, inwieweit aufkommende Vorschläge der Studienganggestaltung angemessene Lernsettings anbieten, die den besonderen Herausforderungen an Lehrkräfte an beruflichen Schulen, aber auch grundlegenden Standards der Professionalisierung gerecht werden. Es werden dabei entsprechend der oben angeführten Professionskennzeichen (1) und (3) angenommen, dass die Sicherung der Versorgung mit adäquat ausgebildeten Lehrkräften für berufliche Schulen eine wichtige Aufgabe des Staates ist. Zudem wird argumentiert, dass diese Gruppe von Lehrkräften spezifische Expertise (z. B. bezüglich des doppelten Theorie-Praxis-Bezugs) benötigen, die für andere Schultypen ausgebildete Lehrkräfte nicht erfüllen können.

4 Die Leitfrage „Welches distinkte Anforderungsprofil besitzt der Lehrberuf?“

Die Abgrenzung der Anforderungen verschiedener Professionen untereinander erfordert die Definition berufstypischer Aufgaben, Prozesse und Probleme, die im Arbeitsalltag regelmäßig zu bewältigen sind (z. B. Kiel et al. 2016). So unterscheidet etwa die Kultusministerkonferenz (2022) vier wesentliche Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen, für die in sequenziellen Ausbildungsphasen systematisch Kompetenzen (siehe Leitfrage V in Tabelle 1) aufgebaut werden

sollten: *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren*. Über diese aufgabenbezogene Einteilung hinaus werden zur Modellierung von *Differentia specifica* der pädagogischen Profession verschiedene theoriegestützte Zugänge gewählt, von denen die drei vermutlich bekanntesten kurz umrissen werden.

4.1 Die strukturtheoretische Perspektive

Die strukturtheoretische Perspektive widmet sich der Bestimmung von „allgemeinen, fach- und altersstufenübergreifenden Struktureigenschaften [...] der pädagogischen Beziehung“ (Oevermann 2002, 20). Hieraus ergeben sich *charakteristische Antinomien der pädagogischen Betätigung* (Helsper 2014), die in der professionsübergreifenden Grundspannung aus Subsumption und Rekonstruktion wurzeln und von jeder Lehrkraft auszutarieren sind: Nähe versus Distanz, Organisation versus Interaktion, Freiheit versus Zwang, Person versus Sache, Einheitlichkeit versus Differenz. Darüber hinaus wird betont, dass pädagogische Arbeit u. a. aufgrund der Vielfalt und Komplexität unterrichtlicher Interaktionen hochgradig *unsicherheitsbehaftet*, möglicherweise sogar unsteuerbar ist (z. B. Wernet 2005). Diesem Urteil wird jedoch mit Verweis auf ein *professionsspezifisches Handlungsrepertoire und Methodenarsenal* für eine „planvoll herstellbare Ordnung“ in institutionalisierten Settings auch heftig widersprochen (Tenorth 2006; Seidel 2014).

Aus den Reihen der BWP argumentiert bspw. Riedl in einem gemeinsamen Beitrag mit Seidel et al. (2023), dass zwei wesentliche Anforderungen der pädagogischen Profession darin bestehen, *Kompetenzorientierung* bei der Unterrichtsgestaltung sowie *Evidenzbasierung* beim Treffen didaktischer Entscheidungen konsequent zu gewährleisten. Auch verweisen die Autor:innen neuerlich auf die Bedeutung eines geeigneten Methodenrepertoires für das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen. Wie zukünftige Lehrkräfte unter diesem Anspruch ausgebildet werden können, konkretisieren sie im Programm Teach@TUM durch Konzepte wie etwa das „Clearing House“ (vgl. hierzu auch Leitfrage VI in Tabelle 1).

Kärner, Röhrig und Warwas (2020) identifizieren auf Basis eines Literaturreviews und Befragungsergebnissen *situative Anforderungen lernprozessbegleitender Diagnostik* im Unterricht. Die ermittelten Anforderungsdimensionen in diesem spezifischen Aufgabenfeld von Lehrpersonen – darunter *unsichere Informationsgrundlage, Gefahr situativer Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrungen, hohe Entscheidungsverantwortung* sowie *fehlende Regeln und Handlungsschemata* – bieten durchaus Anknüpfungspunkte an die gedankliche Figur der tätigkeitsimmanenten Antinomien.

4.2 Der arbeitswissenschaftlich inspirierte Zugriff

In diesem Zugriff werden Konzepte der Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie herangezogen, um Inhalte, Organisiertheit und Rahmenbedingungen der pädagogischen Betätigung zu beschreiben, Fehlbeanspruchungen und Risiken zu erklären und Empfehlungen für eine produktive und gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung zu geben (siehe bspw. die Beiträge in Rothland 2013). Aus diesem Blickwinkel erscheint der Lehrberuf bspw. als „Prototyp

eines personenbezogenen, durch viele soziale Kontakte und Interaktionen geprägten Dienstleistungsberufs“, der durch beständige Emotionsarbeit erbracht wird (Krause/Dorseman 2014). Damit zählt bspw. die Beherrschung von Strategien der Emotionsregulation zum professionellen Anforderungsprofil (z. B. Sieland 2008; Hagenauer & Hascher 2021).

Ein Beitrag aus dem Kreis der Beruf- und Wirtschaftspädagogik von Boldrini, Sappa und Aprea (2019) beleuchtet über eine qualitative Studie Herausforderungen und Ressourcen von Lehrkräften an beruflichen Schulen und greift damit den arbeitswissenschaftlichen Zugang aus der Perspektive der Resilienzforschung auf. Zur Beantwortung der Leitfrage 2 trägt der Artikel bei, indem er *spezifische Herausforderungen des Lehrberufs in der Berufsbildung* auf unterschiedlichen Systemebenen lokalisiert. In der Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte sind dies u. a. vielfältige *bildungspolitische Reformen* (Makrosystem), schwierige *Abstimmungsprozesse mit Ausbildungsverantwortlichen* in den betrieblichen Lernorten (Esosystem), Anpassungsdruck an *Veränderungen der Arbeitswelt* (Mesosystem) sowie eine wenig motivierte *Schüler-schaft* (Mikrosystem). Zu den spezifischen Herausforderungen der Lehrtätigkeit in der unterrichtlichen Interaktion zählen sie neben der bereits angeklungenen emotionalen Beziehungsarbeit bspw. auch die Begleitung und Unterstützung von Lernenden bei der Entwicklung einer eigenen *beruflichen Identität*.

4.3 Organisationstheoretische Zugänge

Aus dem Spektrum organisationstheoretischer Zugänge sei die Denkfigur der lose gekoppelten Teileinheiten als charakteristische Akteurskonstellation in Expertenorganisationen herausgegriffen (zsf. Scherrer/Thomann 2020). In diesem wissensbasierten Organisationstypus mit bürokratischer Grundorientierung und ausgeprägten Gestaltungsfreiheiten einer akademisch und fachlich spezialisierten Belegschaft erfolgt die Handlungskoordination bevorzugt über strukturelle Regelungselemente wie Lehrpläne, Lehrbücher, Verfahrensvorschriften, Prüfungsmodalitäten und Gewohnheitsrecht (Altrichter/Eder 2004). Ihr psychologisches Pendant findet die Expertenorganisation in einer konservativen und individualistischen Handlungsorientierung ihrer Mitglieder (Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Deren Berufskultur ist traditionell einer impliziten Nicht-Einmischungsnorm verpflichtet (sog. Autonomie-Paritäts-Muster), auch wenn jüngere Schulentwicklungsprogramme verstärkt Anreize für starke Kooperationskulturen schaffen (vertiefend Fabel-Lamla/Gräsel 2022).

In den gesichteten Zeitschriftenbeiträgen von Autor:innen aus der BWP werden organisationale Bedingungsfaktoren der Arbeit von Lehrkräften an beruflichen Schulen durchaus nuanciert betrachtet, auch wenn hierzu nur in Ausnahmefällen spezifische Organisationstheorien herangezogen werden. So schlüsseln bspw. Horneber und Wilbers (2021) das Aufgabenspektrum von Bereichsleitungen (auch als Abteilungsleitungen oder Bildungsgangkoordinatoren bekannt) in verschiedene Felder auf und legen dabei u. a. Modelle der pädagogischen Führung und Forschungsarbeiten zum Mittleren Management in schulischen und betrieblichen Organisationen zugrunde. Die resultierenden Aufgabenfelder umfassen die Weiterentwicklung eines Teils der Schule (pädagogische Führung), die Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus deren Mitte (als Teil des Qualitätsmanagements), Schulmanagement und Administration,

Team- und Netzwerkentwicklung sowie Unterrichts- und Beratungsaufgaben sowie kollegiale Aufgaben (im pädagogischen Kerngeschäft; u. a. eigene Unterrichtsvorbereitungen).

Schulz und Fischer (2016) rekurrieren explizit auf die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham sowie auf governance- und systemtheoretische Überlegungen und befragen Akteure an berufsbildenden Schulen, inwiefern das Instrument von Zielvereinbarungen in Schulen etabliert werden konnte. Die deskriptiv ausgewerteten Fragebogendaten geben erste Hinweise, dass das Instrument durchaus wie vorgesehen Schulen in ihrer operativen Eigenständigkeit unterstützt. Die Autor:innen empfehlen dennoch für die Anwendung im beruflichen Schulwesen Modifikationen und flankierende Maßnahmen.

5 Die Leitfrage „Welche Veränderungen erfuhr bzw. erfährt das berufliche Anforderungsprofil?“

Das in dieser Leitfrage gebündelte Erkenntnisinteresse eint eine breite Palette an Beiträgen, die retrospektiv oder prospektiv ergründen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Gründen sich Tätigkeitsfelder und Arbeitsprozesse der pädagogischen Profession gewandelt haben bzw. aktuell entwickeln (Overhoff 2014). Speziell in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik füllt dieses vielschichtige Themengebiet ganze Themenhefte (vgl. etwa die Beiträge in *bwp@* Ausgabe 45 samt dem Editorial von Naeve-Stoß et al., 2023). Zumindest analytisch lassen sich dabei Einflussgrößen voneinander abgrenzen, die überwiegend *innerhalb* oder *außerhalb* des Bildungssystems auf das Anforderungsprofil von Lehrkräften wirken, auch wenn diese Größen faktisch in gegenseitigen Abhängigkeiten auftreten und auch in zugehörigen Beiträgen selten isoliert thematisiert werden. Zentral sind dabei v.a. Themen wie Digitalisierung und Künstliche Intelligenz sowie Nachhaltigkeit bzw. Nachhaltige Entwicklung.

Als konkretes Beispiel aus der BWP kann etwa eine umfängliche Befragung von Delcker und Ifenthaler (2022) gelten, die für eine Diagnose veränderter Anforderungen an den Lehrberuf infolge von (initial) pandemisch bedingten Umstellungen von Präsenz- auf Distanzunterricht an beruflichen Schulen durchgeführt wurde. Inhaltsanalytisch wurden dabei acht Anforderungskategorien sowie Gelingensbedingungen herauskristallisiert, die sich aus diesen forcierten Umstellungsprozessen ergeben haben oder hierdurch deutlich aufgewertet wurden. Sie betreffen nicht nur die unmittelbar naheliegenden *arbeitsorganisatorischen Aufgaben*, *Abstimmungsbedarfe* und *technologischen Vorkehrungen* in der Unterrichtsplanung auf individueller und kollegialer Ebene, sondern auch unterrichtsnahe Aktivitäten wie den Entwurf von Regeln und Prozeduren für das *Erteilen von Feedback* in Online-Lernumgebungen sowie die didaktische Maßnahmen der *Motivierung* von Lernenden in diesen Umgebungen.

Welche Konsequenzen eine Arbeitswelt mit intelligenten Maschinen sowie aktuelle Forschungsströmungen zu Künstlicher Intelligenz auf Inhalte und Prozesse der beruflichen Bildung haben, erörtern die Beiträge in einem von Seufert, Guggemos, Ifenthaler, Ertl und Seifried (2021) herausgegebenen Themenheft der ZBW. Veränderte Anforderungen im pädagogischen Kerngeschäft des Unterrichts werden dabei bspw. in Form von neuartigen Einsatzmöglichkeiten von *Learning Analytics* zwecks *Individualisierung und Begleitung* von Lernprozessen oder

aber von *Augmented/Virtual Reality* in erfahrungsbasiert zu gestaltenden Lernumgebungen thematisiert.

Erheblich steigende Anforderungen in den pädagogischen Aufgabenfeldern der *förderbezogenen pädagogischen Diagnose* sowie der *gezielten Förderung und Integration in zunehmend heterogenen Klassenverbänden* erhielten in den letzten Jahren ebenfalls große Aufmerksamkeit (zsf. Seifried 2023). Erforderliche Maßnahmen der Sprachförderung und Inklusion an beruflichen Schulen gehören wohl zu den prominentesten Beispielen in diesem Themenbereich (z. B. Döll et al. 2024; Bach et al. 2016; Wrywal/Zinn 2016). Letztere sind nicht zuletzt durch jüngste Flucht- und Migrationsbewegungen nach Deutschland und die starke Einbindung des Berufsschulsystems in die Beschulung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter bedingt.

Zwischenfazit

Die unter die Leitfragen I-III gefassten Ausführungen führen die Vielfalt, Komplexität und Dynamik der *professionellen Aufgaben* im Lehrberuf eindrücklich vor Augen. Offen bleibt jedoch die für Gestaltungsempfehlungen relevante Frage, welche Varianten der *Aufgabenerfüllung* als gut, vorzugswürdig oder gar ideal einzustufen wären. Auch liefern sie noch keine unmittelbaren Erkenntnisse darüber, unter welchen Voraussetzungen die als qualitativ hochwertig identifizierten pädagogischen Aktivitäten mit großer Wahrscheinlichkeit tatsächlich umgesetzt werden, unter welchen Bedingungen sie sich bei bestimmten Professionsmitgliedern entwickeln konnten oder durch welche Maßnahmen sie sich gezielt aufbauen lassen. Hiermit befassen sich die Leitfragen IV-VI in Tabelle 1.

6 Die Leitfrage „Welche beobachtbaren Merkmale der Berufsausübung verdienen das Prädikat ‚professionell‘?“

Mit dieser Frage ist die Absicht verbunden, manifeste berufliche Praktiken zu identifizieren, die eine Unterscheidung zwischen professioneller und unprofessioneller Anforderungsbewältigung erlauben (z. B. Seifried/Türling/Wuttke 2010; Willems 2016). Nur bestimmten Formen der Berufsausübung wird also das Prädikat ‚professionell‘ zugeschrieben, was voraussetzt, dass manche Berufsangehörige diese Handlungsweisen erkennbar demonstrieren, während andere sie mehr oder minder verfehlen (Pfadenhauer 2003). Für derlei tätigkeitsgebundene Spezifikationen von Lehrprofessionalität bedarf es deshalb begründbarer Qualitätsmaßstäbe der Unterrichtsgestaltung (Heid 2013). Drei Wege werden hierzu besonders häufig beschrritten:

6.1 Die empirische Bestimmung unterrichtlicher Gestaltungselemente, die in systematischer Beziehung zu externen Validierungskriterien stehen

Seit den 1960er Jahren konzentriert sich die sog. Prozess-Produkt-Forschung mit zunehmend elaborierten Analysetechniken und wachsender fachdidaktischer Ausdifferenzierung auf Merkmale des Lehr-Lern-Geschehens, die ein ‚effektives‘ pädagogisches Handeln auszeichnen (z. B.

Themenheft Unterrichtsqualität der UWi 2020, 48(3); Achtenhagen/Weber 2020). Die Wirkungsfeststellung stützt sich dabei zumeist auf überdurchschnittliche Leistungen oder erzielte Leistungszuwächse der Schüler:innen, obwohl auch nicht-kognitive Zielgrößen zunehmend berücksichtigt werden (zsf. Helmke 2014). Die wohl prominenteste Klassifikation firmiert unter dem Namen *Basisdimensionen der Unterrichtsqualität*. Sie erlaubt eine Unterscheidung nach der äußeren Ordnung von Lernaktivitäten (effiziente Klassenführung), dem inhaltlichen Niveau der Lernaktivitäten (kognitive Aktivierung) und der ermutigenden Begleitung und Förderung der Lernaktivitäten (konstruktive Unterstützung), auch wenn deren theoretisches Fundament von Kritikern als brüchig eingestuft wird (Rothland 2024).

Zu den hier verortbaren Forschungsbeiträgen der BWP gehört u. a. der Artikel von Minnameier und Kolleg:innen (2015), der die *Qualitätsdimensionen der kognitiven Aktivierung und konstruktiven Unterstützung für einen problemorientierten Unterricht* theoriegeleitet ausdifferenziert und in indikatorengestützte Kodiersysteme überführt. Hierzu werden lernanregende Stimuli der Lehrkraft für die Unterrichtssequenz der *Probleminduktion* sowie Binnenstimuli in den Sequenzen der schülerseitigen Entwicklung, Umsetzung und Bewertung von Lösungsansätzen unterschieden. Die Abgrenzung verschiedenartiger Binnenstimuli erfolgt analytisch nach inhaltlichen Kriterien (z. B. Überwindung eines Fehlers) sowie interaktionalen Kriterien (z. B. Hinterfragung eines Hinweises der Lehrkraft).

Schumann und Eberle (2010) untersuchen, welche *Formen der instruktionalen Unterstützung im problemorientierten sowie im traditionellen Unterricht* gewährt werden und ob diese mit der Entwicklung von intrinsischer Motivation und fachlichem Interesse seitens der Schüler:innen zusammenhängen. Ihre Ergebnisse auf Basis von Befragungsdaten aus der 10. und 11. Jahrgangsstufe legen nahe, dass die intrinsische Motivation der Lernenden besonders in problemorientierten Lernumgebungen von der instruktionalen Unterstützung profitiert. Die wahrgenommene Relevanz von Lerninhalten und die erfahrene Selbstbestimmtheit und Kompetenz sind dabei vermittelnde internale Prozesse.

6.2 Die normative Setzung oder kritische Diskussion von Leitbildern und Standards

Die insbes. von Institutionen der Lehrer:innenbildung sowie berufsständischen Vertretungen verabschiedeten Professionsstandards verfolgen ebenfalls das Ziel, erstrebenswerte Gestaltungselemente pädagogischer Arbeit strukturiert und umfassend zu definieren (Frey/Jung 2014). Diskussionswürdig erscheinen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur u. a. die konzeptionelle Vermischung von manifesten Performanzen und internalen Handlungsvoraussetzungen (z. B. Beck 2006) sowie eine unzureichende Graduierung der Ausführungsgüte pädagogischer Aktivitäten, um unentbehrliche Mindeststandards von fortgeschrittenen, aber erwartbaren Regelstandards und erstrebenswerten, jedoch erst mit langjähriger Berufserfahrung erreichbaren Höchststandards trennen zu können (Tulodziecki 2012). Angesichts der gesellschaftlichen Verantwortungszuweisung an die pädagogische Profession und der ihr zugestandenen Autonomie (siehe Leitfrage I) existieren in der wissenschaftlichen Literatur aber auch Vorschläge für einen verbindlichen ethischen Code als Bindeglied und Orientierungspunkt aller

Professionsangehörigen (im Überblick Harder 2014). Hierzu gehört bspw. das prozessuale Lehrerethos (Oser/Zutavern/Patry 1990).

In der BWP setzt sich bspw. Schlegel-Matthies (2015) kritisch mit der Frage auseinander, welche gesundheitsrelevanten Inhalte im haushaltsbezogenen Unterricht gelehrt werden können und sollten. Dabei distanziert sie sich von reduktionistischen Gleichsetzungen von Ernährungs- und Verbraucherbildung mit der Wissensvermittlung über ‚gesunde Ernährung‘ in Bildungsplänen und Richtlinien und deren unreflektierte Übernahme durch Lehrkräfte. Stattdessen müssten Unterrichtsziele und -inhalte *sorgfältiger gewählt und überzeugender legitimiert* werden, etwa anhand eines *umfassenderen Gesundheitskonstrukts*.

6.3 Die Ableitung von Handlungsempfehlungen aus pädagogisch-psychologischen Theorien und didaktischen Prinzipien

Der größte Teil der in diesen Bereich fallenden Beiträge in den Erziehungswissenschaften orientiert sich gegenwärtig an konstruktivistischen Modellen, die schulisches Lernen als Teilhabe und Teilnahme an einer gemeinschaftlichen Generierung und Erprobung von Deutungs- und Handlungsmustern aus vielfältigen Blickwinkeln sowie in vielfältigen Anwendungskontexten begreifen (Bada/Olusegun 2015). Folgerichtig bemisst sich der individuell erreichte Professionalitätsgrad des Unterrichtens vor allem danach, inwieweit die von der einzelnen Lehrkraft geschaffene Umgebung dazu anregt und dabei unterstützt, sich Einsichten und Problemlösefähigkeiten durch eigenständiges Durchdenken, Ausprobieren, Überprüfen, aber auch Rechtfertigen in sozialen Aushandlungsprozessen aktiv anzueignen (Pauli/Reusser 2000; Sembill et al. 2007).

Wenig überraschend finden sich in den leitfragenrelevanten Zeitschriftenaufsätzen aus der BWP zahlreiche fachdidaktische bzw. berufsfeldspezifische Konzepte. So verknüpfen etwa Darmann-Finck und Kolleg:innen (2021) ein *interaktionistisches pflegedidaktisches Modell mit mediendidaktischen Prinzipien*, um eine digital unterstützte Lernumgebung in der Pflegeausbildung zu begründen und deren Umsetzung zu erläutern. Engartner et al. (2015) legen dar, wie Lehrkräfte mithilfe von *Planspielen* die Auseinandersetzung mit Themen der *politischen Bildung* intensivieren können. Bartsch und Brandl (2015) entwerfen ein Konzept einer *subjektorientierten Didaktik für die Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Weyland und Stommel (2016) nehmen gängige Aufgabenformate im *Wirtschaftsunterricht* kritisch unter die Lupe und stellen ihnen Kriterien für eine *kompetenzorientierte Aufgabenkultur* gegenüber.

Daneben existieren aber auch berufsfeldübergreifend nutzbare Konzepte etwa zur *sprachsensiblen Gestaltung von Lernaufgaben* (Buschfeld 2021), zur *Schaffung von hybriden Lernlandschaften* (Gromer/Pittich 2021) oder zum *Entwurf von Tageslernsituationen* im Sinne einer Lebensweltorientierung (Frehe-Halliwell/Kremer 2020). Hierunter fallen auch grundsätzliche Darstellungen dazu, wie Lehrkräfte in der beruflichen Bildung auf Basis von arbeitsprozessorientierten Lehrplänen *handlungssystematisch fundierte Lernsituationen und -projekte* für ihren Unterricht entwickeln sollten (Gessler/Howe 2015).

7 Die Leitfrage „Was ermöglicht oder erleichtert es Lehrkräften, professionell zu agieren?“

Hinter dieser Leitfrage steht das Anliegen, internale und auch externale Ressourcen der Berufsangehörigen zu identifizieren, welche ihnen die Realisierung wünschenswerter bzw. nachweisbar erfolgreicher Formen der pädagogischen Betätigung erlauben (Terhart 2011). Zu unterscheiden sind hierbei mindestens die folgenden Modellierungsansätze.

7.1 Persönlichkeits-/Eigenschaftsansatz

Die Suche nach einem „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006, 183) beschäftigt nicht nur Erziehungswissenschaftler:innen anhaltend, sondern korrespondiert auch mit den subjektiven Theorien zahlreicher Praktiker:innen (im Überblick Bromme/Haag 2008). Das Fünf-Faktoren-Modell nach McCrae und Costa (2008) bildet dabei nach wie vor einen wichtigen Bezugspunkt, da zumindest dessen Grunddimension ‚Gewissenhaftigkeit‘ konsistente Zusammenhänge mit allgemeinen Leistungs- und Zufriedenheitsindikatoren in schulischen Praktika und der Lehrtätigkeit aufweist (vertiefend Mayr 2014). Für die Vorhersage spezifischer Merkmale der Unterrichtsgestaltung haben sich hingegen stärker tätigkeitsbezogene Einstellungen und fähigkeitsbezogene Selbstbewertungen bewährt, die zwar nicht angeboren, aber zumindest habitualisiert und damit ebenfalls veränderungsresistent sind. Hierzu gehören neben der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit (z. B. Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2012) auch berufsbezogene Interessen und Berufswahlmotive (z. B. Kiel et al. 2015) sowie habituelle Stressreaktivität und Bewältigungsstile angesichts berufstypischer Belastungseinwirkungen (z. B. Eckert/Ebert/Sieland 2013).

In der BWP untersuchen bspw. Burda-Zoyke et al. (2023) *inklusionsbezogene Einstellungen* von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, die annahmegemäß eine erfolgreiche inklusive Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Dabei unterscheiden sie drei Faktoren: Einschätzungen zur Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen (*Fachliche Förderung*), Einschätzungen zur Einbindung von Schülern mit Förderbedarf in inklusiven Klassen (*Soziale Inklusion*) und die persönliche Bereitschaft der Lehrkräfte zum Umsetzen von Inklusion (*Handlungsbereitschaft*). Kärner et al. (2021) ermitteln im Zuge einer Befragung bei Referendar:innen und praktizierenden Lehrkräften individuell variierende Tendenzen im Umgang mit Stresseinwirkungen (*Flexibilität, Resistenz, Dynamik*) während der Lehrkräfteausbildung bzw. -tätigkeit. Clusteranalytisch können die Autor:innen drei ‚*Resilienztypen*‘ unter den Befragten voneinander abgrenzen, die sich in ihrer Wahrnehmung belastender Arbeitsbedingungen und -mengen, aber auch hinsichtlich des Erlebens von Angst sowie im Ausmaß selbstberichteten Arbeitsengagements unterscheiden.

7.2 Kompetenz- und Expertiseansatz

Ausgehend von der Grundidee, dass sich Experten von Laien durch herausragende Leistungen in einem abgrenzbaren Handlungsfeld unterscheiden (Gruber/Degner 2016), konzentrieren sich

Studien zur Lehrexpertise auf das domänenspezifische Wissen berufserfahrener Lehrkräfte (vertiefend zu Domänenzuschnitt und relevanten Vergleichsgruppen Bromme 2014). Von diesem Wissen wird angenommen, dass es (1) die beobachtbare Leistungsüberlegenheit bei der Erfüllung pädagogischer Aufgaben ursächlich hervorbringt sowie (2) im Zuge institutionalisierter Ausbildungsgänge in relevanten Grundzügen erworben und im Zuge langjähriger Berufspraxis stetig erweitert und verfeinert wird (ebd.). Hierbei kommt es zu einer steigenden Integration professioneller Wissensinhalte sowie einer Ausbildung von Routinen des Wahrnehmens und Entscheidens, die Flexibilitäts- und Geschwindigkeitsgewinne bei der Ausführung pädagogischer Aufgaben erlauben (König 2010). Ähnlich geht auch die Kompetenzforschung davon aus, dass erfolgsrelevante individuelle Voraussetzungen professionellen Handelns domänenspezifisch und erlernbar sind und sich in verantwortungsbewussten Problemlösungen manifestieren (im Überblick z. B. Abele et al. 2021). Sie betont aber auch die Multidimensionalität von Kompetenz und das situativ variable Zusammenspiel dieser Dimensionen (Deutscher/Winther 2022), welche sich bei genauer Betrachtung ihrerseits als facettenreich und komplex erweisen (z. B. König/Rothland 2022).

Neben den in der allgemeinen Charakterisierung der Perspektive bereits zitierten Kolleg*innen sollen weitere beispielhafte Beiträge aus der BWP in der gebotenen Kürze gewürdigt werden. So gehen etwa Marx et al. (2017) mithilfe eines digitalen Testinstrumentes mit text- und video-basierten Aufgabenformaten der Frage nach, ob das *pädagogisch-psychologische Wissen (PKK)* von Lehrkräften in Schule und Erwachsenenbildung *bildungsbereichs- und fachübergreifend ausgeprägt* ist. Ihre Analysen für zwei erfasste Facetten des PKK – ‚Wissen über Lehr- und Lernziele‘ und ‚Wissen über Individual- und Lernprozessdiagnostik‘ – unterstützen diese Annahme und weisen auf ähnliche Strukturen und aufgabenbezogene Fähigkeiten in den Teilstichproben hin. Förster, Happ und Zlatkin-Troitschanskaia (2012) überprüfen, inwieweit der Wirtschaftskundliche Bildungstest das volkswirtschaftliche Fachwissen von Studierenden (auch der Wirtschaftspädagogik) im Hochschulbereich valide erfasst. Dabei wird die curriculare Passung auch weitestgehend von den Lösungshäufigkeiten der Items gestützt, da sich die Lösungshäufigkeiten mit steigender Studiumsdauer erhöhen. Für exaktere Veränderungsmessungen dieses fachwissenschaftlichen Wissensbereichs angehender Lehrkräfte werden aber weitere Verbesserungen des Tests angeregt.

Greiten, Bienengräber, Retzmann et al. (2019) beleuchten angesichts einer notwendigerweise *kooperativen Organisation von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung*, welche Kompetenzen Lehrkräfte für diese Anforderungen ihrer Berufstätigkeit benötigen. Auf Basis von multiprofessionellen Gruppendiskussionen lassen sich das *Wissen über SchülerInnen (insbes. spezifische Förderbedarfe)* und *Wissen zur Praktikumsorganisation* als zentrale Wissensbereiche erkennen. Darüber hinaus erachten Beteiligten u. a. *die direkte pädagogische Arbeit* mit Schüler:innen mit SFB, das *Matching* von Praktikant:innen und Betrieben sowie das *Kooperieren* auf mehreren systemischen Ebenen als wesentliche lehrendenseitige Handlungsvoraussetzungen einer gelingenden inklusiven Berufsorientierung. Roll und Ifenthaler (2021) stellen ein Modell *digitaler Kompetenzen* für berufsschulische Lehrkräfte vor, welches neben *Einstellungen* zur Digitalisierung auch die Facetten *Umgang mit digitalen Geräten, Informationskompetenz, Anwendung digitaler Sicherheitsstandards, virtuelle Zusammenarbeit, digitale*

Problemlösung sowie eine *reflektierte Beurteilung des eigenen Handelns* in einer vernetzten und digitalen Umgebung umfasst. Auf Basis eines Fragebogens und einer Testumgebung mit szenisch eingebetteten Aufgaben wird bei angehenden Berufsschullehrer:innen u. a. überprüft, ob sich die Selbsteinschätzung in den Kompetenzfacetten für eine Vorhersage von Testleistungen eignet.

7.3 Ethoskonzepte als tätigkeitsrelevante Wertbindungen

In Fortführung des Persönlichkeitsansatzes wird zunehmend das authentische Auftreten einer ihren tiefsten Überzeugungen stets treu bleibenden Lehrperson ergründet (z. B. Mattstedt 2024). Vor allem in Handlungssituationen, die widersprüchliche Anforderungen beinhalten oder nicht durch formale Vorschriften reguliert sind, kommt annahmegemäß dem Berufsethos eine wichtige Rolle zu (im Überblick Drahmann/Cramer 2019). Dessen Kern bilden professionsbezogene Werte, die in der einschlägigen Literatur mit Leitideen wie Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Verantwortungsübernahme, Respekt, Förderung oder Achtung von Individualität umschrieben werden. Empirische Untersuchungen legen indes nahe, dass Lehrkräfte derartige Leitideen durchaus unterschiedlich priorisieren und relationieren, so dass sich eine gewisse Bandbreite unterschiedlich akzentuierter Ethoi abzeichnet (z. B. Harder 2014). Durchgängig wird aber individuellen Werten vor allem deshalb eine entscheidungserleichternde und handlungsleitende Funktion attestiert, weil Menschen bestrebt sind, sich kongruent zu eingegangenen Selbstverpflichtungen zu verhalten (Verplanken/Holland 2002).

Lehrkräfteethos ist als explizites Thema weniger präsent in den gesichteten Publikationen aus der BWP. Zu den wenigen Ausnahmen zählt eine schriftliche Befragung von Wirtschaftspädagogikstudierenden verschiedener Hochschulstandorte von Ziegler und Goller (2021). Sie untersuchen, welche initiale Ausprägungen eines Berufsethos in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung erkennbar und ob es mit der Berufswahlmotivation der Studierenden verknüpft ist. Mit Blick auf dieses ‚Anfangsstadium‘ des Berufsethos findet sich eine hohe Gewichtung der beiden Ethosdimensionen *Sozialbeziehung* (im Sinne einer Anerkennung der Individualität und Heterogenität von Lernenden) sowie *Sinnhaftigkeit* (bezogen auf die antizipierte Sinnhaftigkeit des künftigen beruflichen Wirkens).

Heinemann und Sarabi (2020) fokussieren spezifisch die Erteilung von Deutschunterricht und die damit einhergehende Aufgabe, mit dem doppelten Zwiespalt „der Notwendigkeit, die deutsche Sprache für das Empowerment der Lernenden zu unterrichten“ einerseits und der resultierenden „Reproduktion der hegemonialen Norm einer monolingualen Gesellschaft“ andererseits umzugehen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, wie die Lehrkräfte ihre Arbeit durch zwei zentrale Positionen gestalten. Die erste kann als „*paternalistisches Wohlwollen*“ und die zweite als „*Ermöglichung von Gewalt*“ bezeichnet werden. Letzteres entspricht einer kritischen Haltung, die über den Schaden nachdenkt, der in Lernräumen angerichtet wird und der in Nationalstaaten, die sich als monolinguale Einheiten konstruieren, unvermeidlich ist.

7.4 Konzepte externaler bzw. kollektiver Ressourcen

Bei der Bearbeitung berufsspezifischer Aufgaben wie der Unterrichtsplanung und -entwicklung, aber auch bei der Bewältigung berufstypischer Belastungseinwirkungen können einzelne Lehrkräfte von sog. externalen bzw. kollektiven Ressourcen in ihrem Kollegium profitieren (im Überblick z. B. Fabel-Lamla/Gräsel 2022). Derartige Ressourcenausstattungen werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bspw. anhand des Ausmaßes an sozialer Unterstützung sowie der Stärke kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfasst (z. B. Keller-Schneider/Keller 2023). Die Intensität, mit der kollektive Ressourcen produktiv verwertet werden, wird konzeptionell oftmals in Form von Kooperationsstufen oder Professionellen Lerngemeinschaften gefasst (im Überblick z. B. Bloh 2021).

In der BWP fokussieren bspw. Kremer und Kückmann (2016) die Zusammenarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen, da diese Bildungsgänge besonders stark mit der Herausforderung der Inklusion konfrontiert werden. Als Lösungsansatz wird *multiprofessionelle Teamarbeit* angeführt. Anhand von Fallanalysen in Berufskollegs arbeiten die Autoren heraus, wie sich die dort eingerichteten Teams in den Aspekten (i) *Abgrenzung* der Professionen und zugrunde liegendes *Professionsverständnis*, (ii) *Rolle und Aufgabenfelder* der Professionen, (iii) *Struktur* der Zusammenarbeit und *Verankerung* der Professionen in der Teamstruktur sowie (iv) *Entwicklung der Professionen in den Teams* ähneln bzw. unterscheiden. Conty, Grundmann und Langen (2023) stellen den Aufbau eines *kooperativen Coaching-Formats (Kooperationslabor)* vor. Darüber hinaus zeigen anhand eines Best-Practice-Beispiels, wie in diesem Format *Unterrichtsaufgaben* zur Anwendung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft unter Berücksichtigung fachspezifischer Qualitätskriterien gemeinschaftlich entwickelt und erprobt werden können.

8 Die Leitfrage: „Welche Entwicklung haben individuelle Praktiken oder Handlungspotentiale genommen und lässt sich diese Entwicklung gezielt beeinflussen?“

Die veränderungsorientierte Erforschung des professionellen Handelns von Lehrkräften und dessen internalen Voraussetzungen wird in den Erziehungswissenschaften typischerweise aus zwei Blickrichtungen unternommen.

8.1 Berufsbiografische Zugänge

Diese Strömung widmet sich vorrangig retrospektiv und rekonstruierend oder gar prozessbegleitend der Teilfrage, wie sich individuelle Praktiken (bspw. der Klassenführung) und/oder Potentiale der Berufsausübung (bspw. pädagogische Einstellungen und fachdidaktisches Wissen) im Laufe der Erwerbstätigkeit entwickelt haben bzw. entwickeln. Forschende interessieren sich hierbei folglich weniger für „Professionalität“ im Sinne eines zum Zeitpunkt X individuell erreichten Grades an domänenspezifischer Könnerschaft, sondern für den „Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes hineinfließen und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben“ (Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2019). Im Fokus

steht damit vorrangig der Nachvollzug individueller Entwicklungsaufgaben und -schritte, der Aufbau oder gar Verlust von Handlungskompetenzen oder die Genese von spezifischen Handlungsstrategien.

Auch wenn in den gesichteten Zeitschriften und entsprechend der Auswahlkriterien keine Laufbahnstudien mit mehrjähriger Erstreckung gefunden wurden, sind dennoch einige Beispielpublikation aus der BWP an diese Perspektive auf Professionalisierung anschlussfähig. So gehen Zinn et al. (2022) im Rückgriff auf das TPACK-Modell professioneller Wissensbereiche der Frage nach, wie sich diesbezügliche Selbsteinschätzungen von *Lehramtsstudierenden im Laufe der Studienzeit* verändern. Im Vergleich von Studierenden im frühen und fortgeschrittenen Stadium der universitären Ausbildung zeigen sich allerdings *nur bei den inhaltsbezogenen, pädagogischen und fachdidaktischen Wissensbereichen erwartbare Zunahmen*. Der Befund weitgehend ausbleibender Anstiege in den Bereichen technologisches Wissen, technologisch-inhaltsbezogenes Wissen, technologisch-pädagogisches Wissen und technologisch-pädagogisch-inhaltsbezogenes Wissen veranlasst die Autoren zu weiterführenden Überlegungen, um Lerngelegenheiten für digitalisierungsbezogene Wissensbereiche im Studium zu verbessern.

Welche Einflüsse *universitäre und außeruniversitäre Lerngelegenheiten* auf das *Fachwissen und fachdidaktische Wissen im Rechnungswesen* hatten, analysiert wiederum ein Beitrag von Bouley, Berger, Fritsch, Wuttke, Seifried et al. (2015). Hierzu werden Wirtschaftspädagogikstudierende im Bachelor- und Masterstudium in beiden Komponenten getestet. Während sich in den Auswertungen allerdings für die universitären Veranstaltungen keine Erklärungsbeiträge ergeben, profitiert insbes. das fachdidaktische Wissen nachweislich vom Absolvieren einer kaufmännischen Ausbildung vor dem Universitätsbesuch.

8.2 Interventionsansätze und Evaluationsstudien

Der zweite Zugang zur veränderungsbezogenen Leitfrage ist ein intervenierender und evaluierender. Er vereint konzeptionelle Entwürfe und effektorientierte Untersuchungen unter dem Anliegen, professionelle Entwicklungsverläufe gezielt zu beeinflussen. Das weite Spektrum der zugehörigen erziehungswissenschaftlichen Beiträge reicht von themenspezifischen, einzelnen Fördermaßnahmen (z. B. Baumgartner 2018) bis hin zu programmatischen Zuschnitten ganzer Phasen der Lehrkräftebildung (Bosse et al. (2012)). Zusätzlich zum inhaltlichen Abdeckungsgrad unterscheiden sich die Beiträge auch hinsichtlich ihrer diagnostischen Granularität: Programmatische Beiträge leiten oftmals aus neuartigen oder bislang unzureichend adressierten Anforderungen des Lehrberufs (Leitfragen II und III in Tabelle 1) grundlegende Entwicklungsbedarfe für alle (angehenden) Berufsvertreter:innen ab und erörtern, wie diese konsequent in bestimmten Qualifizierungsabschnitten zu berücksichtigen wären. Empirische Beiträge zu ausgewählten Fördermaßnahmen nehmen typischerweise Ausgangs- und Abschlussmessungen intendierter Entwicklungsziele bei den Teilnehmenden vor, um den Erfolg einer maßgeschneiderten didaktischen Intervention zu beurteilen. (Rein) konzeptionelle Beiträge zu ausgewählten Fördermaßnahmen konzentrieren sich hingegen noch stärker auf die didaktische Begründung und Darstellung der Maßnahmen an sich.

Stellvertretend für programmatische Beiträge aus der BWP können Überlegungen zur Revision von Qualifizierungsformaten und -inhalten in den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen angeführt werden. Auf der Betrachtungsebene von Modulangeboten stellen etwa Dehn, Schlegel-Mathies et al. (2022) beispielhaft *Online-Module* für den Ausbildungsberuf Hotelfachfrau/-mann vor, um Lehramtsstudierende für sprachbildenden Fachunterricht zu sensibilisieren. Hofmeister und Pilz (2020) stellen auf Basis einer Befragung von Lehrkräften berufsbildender Schulen zur Wahrnehmung und Akzeptanz von *E-Learning-Angeboten in der Lehrkräftefortbildung* konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung solcher Online-Formate an.

Exemplarisch für die Evaluation fokussierter Fördermaßnahmen kann eine Studie von Findeisen, Deutscher und Seifried (2021) aufgeführt werden. Sie analysieren, inwieweit die *Erklärfähigkeit angehender Lehrkräfte* mit einem Training während des Studiums gefördert werden kann. Anhand von videografierten Rollenspiel-Interaktionen zu zwei Messzeitpunkten können sie vor allem *Treatmenteffekte für das Qualitätsmerkmal der Prozessstruktur* (u. a. Einbezug von Vorwissen, Anbieten von Zusammenfassungen) in den beobachteten Erklärungen dokumentieren.

9 Schlussbetrachtung

Unsere Sichtung der Publikationslisten von professoralen Vertreter:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland lässt erkennen, dass Zeitschriftenartikel zu allen anhand von Leitfragen umrissenen erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern der Lehrprofessionalität und -professionalisierung veröffentlicht wurden. Es ergibt sich dabei ein *erster Eindruck*, dass einzelne Felder in den letzten knapp 15 Jahren vermehrte Aufmerksamkeit zu erhalten haben. So fällt eine Vielzahl an Artikeln auf, die programmatische Überlegungen oder gezielte Interventionen in die professionelle Entwicklung von Lehrkräften beinhalten (Abschnitte 8.1 und 8.2). Damit eng verknüpft sind Analysen der besonderen Veränderungsdynamik pädagogischer Aufgaben in den arbeitsprozessnahen Lehr-Lern-Kontexten der beruflichen Bildung (Abschnitt 5), wobei ebenso wie bei den Überlegungen zu Ausbildungsprogrammen und Fördermaßnahmen zumeist das Anforderungsprofil des Lehrpersonals bestimmter beruflicher Fachrichtungen adressiert wird. Des Weiteren finden sich auch zahlreiche Aufsätze, die wünschenswerte Gestaltungsmerkmale des Unterrichts (und damit beobachtbare Merkmale des professionellen Handelns) darlegen und dabei fach- bzw. berufsfelddidaktisch oder aber allgemeindidaktisch begründen (Abschnitt 6.3). Schließlich sind im Nachgang des Sammelbandes zur Lehrprofessionalität aus der BWP im Jahre 2009 (siehe Einleitung) auch vermehrt Konzepte und Diagnoseinstrumente von erlernbaren Handlungspotenzialen i. S. v. Expertise und Kompetenz (Abschnitt 7.2) entwickelt bzw. verfeinert worden.

Mit der geschilderten Vorgehensweise erheben wir aber keinesfalls den Anspruch, die Veröffentlichungen in der Disziplin systematisch und vollständig analysiert zu haben. So wurden in unsere stark vereinfachte Recherche keine Beiträge in Sammelbänden, Monographien sowie Stellungnahmen bzw. Gutachten aufgenommen. In der Publikationsstichprobe fehlen zudem Arbeiten von Professor:innen der BWP, die an anderen als den ausgewählten Studienstandorten

in Deutschland tätig sind, d.h. an Hochschulen in Österreich oder in der Schweiz. Zudem wurden auch keine Arbeiten berücksichtigt, die von bereits emeritierten Professor:innen verfasst oder vom wissenschaftlichen Nachwuchs ohne professorale Co-Autor:innen angefertigt wurden. Auch die Begrenzung des Suchzeitraums auf Zeitschriftenbeiträge ab dem Jahr 2010 schränkt unseren Bericht ein. Damit blieben weitere gehaltvolle und gut sichtbare Beiträge von Kolleg:innen aus der Disziplin unberücksichtigt, die sich ebenfalls den formulierten Leitfragen mühelos zuordnen ließen, aber eben ein von uns vorab ausgeschlossenes Publikationsformat oder -jahr besitzen. Alleine ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse der *Jahrbücher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* lässt aber die Kontinuität und Vielfalt der thematischen Befassung unmittelbar erkennen. So sei hier wiederum nur beispielhaft verwiesen auf einen *Sammelband zur Unterrichtsplanung* von Klusmeyer und Söll (2021; passend überwiegend zu Leitfrage IV), ein *Handbuch zum Lehrkräfte-Ethos* (Oser et al. 2021; passend zu Leitfrage V) sowie ein *Sammelwerk zu aktuellen hochschuldidaktischen Konzepten zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen* (Jahn et al. 2020; passend zu Leitfrage VI). Diese Einschränkungen sind aber im Lichte unseres Primärziels, eine Klassifikation erziehungswissenschaftlicher Zugänge zum weiten Themenspektrum der Lehrprofession und Lehrprofessionalisierung vorzustellen, zu bewerten.

Zum Abschluss unseres Artikels wollen wir nun noch einen Blick auf die Arbeiten der Jubilarin richten und deren Verbindungslinien zur Lehrprofessionalität und -professionalisierung aufzeigen. Susan Seeber beleuchtet seit Jahren im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung (Kapitel „Berufliche Bildung“ seit 2018 im Nationalen Bildungsbericht und „Ländermonitor berufliche Bildung“ bis 2019) mit herausragender Akribie *die systemischen und makrostrukturellen Bedingungen, unter denen sich die pädagogische Arbeit an beruflichen Lernorten vollzieht* (z. B. Seeber/Michaelis 2016). Sie widmet sich zudem intensiv der Modellierung und Messung von Kompetenzen, die *Lernende* in beruflichen Bildungsgängen erwerben sollen (z. B. Fischer/Seeber 2014; Geiser/Seeber et al. 2021). Damit befasst sie sich sowohl mit der *validen Erfassung von Zielgrößen, an deren Erreichung sich letztlich auch erfolgreiches Lehrhandeln zu bewähren* hätte. Hinzu kommen mit adäquaten Maßnahmen zur *Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte* (Blömeke/Seeber et al. 2009; Seeber/Minnameier 2010; Michaelis/Seeber 2022). Bemerkenswert sind weiterhin ihre forschungs- und transferorientierten Beiträge zu professionellen Standards im pädagogischen Betätigungsfeld „Beurteilen“. Hierunter fallen etwa die technologiegestützte *Konstruktion problemhaltiger Prüfungsaufgaben* sowie die Schaffung und Evaluation von hierauf bezogenen *Schulungsangeboten* (Wuttke/Seeber et al. 2023). Auch in der Nachwuchsförderung entstanden unter Susan Seebers Betreuung bereits *Promotionen* zum pädagogischen „Kerngeschäft“ des Unterrichtens (z. B. Gestaltung von Lernaufgaben; Zhou 2021) sowie zu hochschuldidaktischen Maßnahmen zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte in neuartigen Bildungsbereichen (z. B. Nachhaltigkeitsmanagement; Greiwe 2020).

Der Blick auf Susan Seebers Publikationen verdeutlicht ihr Wirken am universitären Standort Göttingen, ihre inhaltlichen Impulse für die Disziplin und ihr großes Engagement als Vertreterin der Disziplin in nationalen und internationalen Gremien und Kontexten. Dafür sei ihr an dieser Stelle herzlich gedankt. Wir freuen uns aber nicht nur darauf, Susan Seeber weiterhin als

Expertin im Dienst der Berufsbildungsforschung zu erleben. Auch als interessierte, unterstützende und sympathische Kollegin möchten wir sie nicht missen. Wir wünschen ihr daher von Herzen persönlich und beruflich alles Gute.

Literatur

Abele, S./Deutscher, V. K./Nickolaus, R./Rausch, A./Seeber, S./Sembill, D./Seifried, J./Walker, F./Weyland, U./Winther, E./Wittmann, E./Wuttke, E. (2021): Potenziale technologiebasierter Kompetenztests der ASCOT-Initiative aus der Perspektive der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade. In Beck, K./Oser, F. (Hrsg.): Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 13-42.

Achtenhagen, F./Weber, S. (2020): Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 651-665.

Altrichter, H./Eder, F. (2004): Das «Autonomie-Paritäts-Muster» als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, 195-221.

Bach, A./Schmidt, C./Schaub, C. (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-24. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (12.10.2024).

Bada, S. O./Olusegun, S. (2015): Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. In: Journal of Research & Method in Education, 5, H.6, 66-70.

Bartsch, S./Brandl, W. (2015): Von der Didaktischen Rekonstruktion zu einer Didaktik, subjektorientierten Lernens und Lehrens. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 4, 116-125.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

Baumgartner, M. (2018): Performanzfortschritt in der Lehrerausbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, H. 6, 1135-1155.

Beck, K. (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung, 58, 44-54.

Blömeke, S./Seeber, S./Kaiser, G./Schwarz, B./Lehmann, R./Felbrich, A./Müller, C. (2009): Differentielle Item-Analysen zur Entwicklung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte während der Lehrerausbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, 311-327.

Bloh, T. (2021): Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Wiesbaden.

- Boldrini, E./Sappa, V./Aprea, C. (2019): Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. In: *Teachers and Teaching*, 25, H.1, 125-141.
- Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.) (2012): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen.
- Bouley, F./Berger, S./Fritsch, S./Wuttke, E./Seifried, J./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch berufsbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 100-115.
- Bromme, R. (2014): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Reprint der Erstausgabe von 1992). Münster/New York.
- Bromme, R./Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, 803-819.
- Burda-Zoyke, A./Jahn, R. W./Driebe, T./Götzl, M. (2023): Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 55-82.
- Buschfeld, D. (2021): Aufgaben sprachsensibel gestalten. In: *Zeitschrift Pädagogik*, 9, 18-21.
- Conty, V./Grundmann, S./Langen, N. (2023): Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung: Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer:innenbildung und Unterricht*, 5, H. 2, 44-55.
- Darmann-Finck, I./Wolf, K. D./Schepers, C./Küster, J. (2021): Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeausbildung: Die Care Reflection Online (CARO) – Lernumgebung. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16, 317-345.
- Dehn, F./Meyer, A./Niederhaus, C./Schlegel-Matthies, K. (2022): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für sprachbildenden Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: *Haushalt in Bildung und Forschung*, 3, 3-17.
- Delcker, J./Ifenthaler, D. (2022): Digital Distance Learning and the Transformation of Vocational Schools From a Qualitative Perspective. In: *Frontiers Education*, 7. Online: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.908046>.
- Deutscher, V./Winther, E. (2022): Assessment of Vocational Competences – Definitions, Issues and Quality Criteria. In: Harteis, C./Gijbels, D./Kyndt, E. (Eds.): *Research approaches on workplace learning: Insights from a growing field*. Cham, 305-320.
- Döll, M./Kimmelman, N./Michalak, M./Schwibach, A. (2024): Sprachdiagnose zu Beginn der Berufsausbildung mit dem NBD-T. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29, H.1, 65-87.

- Drahmann, M./Cramer, C. (2019): Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Cramer, C./Oser, F. (Hrsg.): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Münster/New York, 15-36.
- Eckert, M./Ebert, D./Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, 191-211.
- Engartner, T./Siewert, M.B./Messner, M.T./Borchert, C. (2015): Politische Partizipation ‚spielend‘ fördern? Charakteristika von Planspielen als didaktisch-methodische Arrangements handlungsorientierten Lernens. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 25, H.2, 189-217.
- Fabel-Lamla, M./Gräsel, C. (2022): Professionelle Kooperation in der Schule. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, 1-21.
- Findeisen, S./Deutscher, V./Seifried, J. (2021): Fostering prospective teachers' explaining skills during university education – Evaluation of a training module. In: Higher Education, 81, 1097-1113.
- Fischer, A./Seeber, S. (2014): Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf (15.10.2024).
- Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (2020): Tageslernsituationen (TLS) – Ein Format zur lebensweltorientierten Didaktik in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Potenziale und Grenzen eines Praxiskonzepts. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-25. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell_kremer_bwpat38.pdf (30.09.2024).
- Frey, A./Jung, C. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 712-744.
- Förster, M./Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2012): Valide Erfassung des volkswirtschaftlichen Fachwissens von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik – eine Untersuchung der diagnostischen Eignung des Wirtschaftskundlichen Bildungstests (WBT). In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 22, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe22/foerster_etal_bwpat22.pdf (12.10.2024).
- Geiser, P./Seeber, S./Busse, J./Schumann, M./Lange, A./Weber, S./Achtenhagen, F./Hiller, F./Zarnow, S./Hackenberg, T. (2021): Kompetenzfacetten in digitalisierten kaufmännischen Arbeitsplatzsituationen – Eine vergleichende Perspektive von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ZBW, 117, H. 4, 630-657.
- Gessler, M./Howe, F. (2015): From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German Vocational Education and Training: Background, Concept and Tools. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 2, H.3, 214-238.

Greiten, S./Bienengräber, T./Retzmann, T./Turhan, L./Schröder, M. (2019): Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika. In: *Journal für Psychologie*, 27, H.2, 313-335.

Greiwe, C. (2020). Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement. Eine Interventionsstudie mit angehenden kaufmännischen Lehrkräften. Bielefeld.

Gromer, A./Pittich, D. (2021): Was kann wie sinnvoll im berufsschulischen Unterricht digitalisiert werden? Umsetzungsbeispiele einer hybriden Lernlandschaft (HLL). In: *Bildung und Beruf*, 4, H.11/12, 366-372.

Gruber, H./Degner, S. (2016): Expertise und Kompetenz. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, 173-180.

Hagenauer, G./Hascher, T. (2021). 16 Emotionen und Emotionsregulation von Lehrpersonen im Unterricht. In: Gläser-Zikuda, M./Hofmann, F./Frederking, V. (Hrsg.): *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart, 217-230.

Harder, P. (2014): Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den „guten“ Lehrer. Bamberg.

Heid, H. (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, H.2, 405-431.

Heinemann, A. M. B./Sarabi, S. A. (2020): Paternalistic Benevolence – Enabling Violence: Teaching the Hegemonic Language in a Double Bind. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11, H. 3, 309-320.

Helmke, A. (2014): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 807-821.

Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, H.4, 567-579.

Helsper, W. (2014): Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 216-240.

Hericks, U./Keller-Schneider, M./Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: Gläser-Zikuda, M./Rohlf, C./Harring, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, 597-607.

Hofmeister, C./Pilz, M. (2020): Using E-Learning to Deliver In-Service Teacher Training in the Vocational Education Sector: Perception and Acceptance in Poland, Italy and Germany. In: *Education Sciences*, 10, H. 7, 1-17.

Horneber, U./Wilbers, K. (2021): Aufgabenprofil einer Führungskraft auf der mittleren Ebene an beruflichen Schulen: Forschungsstand, praktische Ausgestaltung und Bewertung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 41, 1-20. Online:

https://www.bwpat.de/ausgabe41/horneber_wilbers_bwpat41.pdf (15.09.2024).

Jahn, R.W./Seltrecht, A./Götzl, M. (2020): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld.

Kärner, T./Bottling, M./Friederichs, E./Sembill, D. (2021): Between adaptation and resistance: A study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers. In: *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16.

Kärner, T./Röhrig, F./Warwas, J. (2020): Situative Anforderungscharakteristika lernprozessbegleitender Diagnostik im Unterricht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116, H.4, 643-676.

Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 355-367.

Keller-Schneider, M./Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung. Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In: Hinze, J.-H./Keller-Schneider (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Klinkhardt, 197-219.

Kiel, E./Heimlich, U./Markowetz, R./Weiß, S. (2015): Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 7, H. 4, 303-319.

Kiel, E./Lerche, T./Kollmannsberger, M./Oubaid, V./Weiß, S. (2016): The pedagogic signature of the teaching profession. In: *Journal of Education and Learning*, 5, H.4, 201-220.

Kipp, M. (2006): *Arbeitspädagogik*. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 27-28.

Klusmeyer, J./Söll, M. (2021) (Hrsg.): *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge*. Wiesbaden.

König, J. (2010): Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: König, J./Hofmann, B. (Hrsg.): *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin, 40-105.

König, J./Rothland, M. (2022): Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, H. 4, 771-813.

KMK (2022): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (15.10.2024).

Krause, A./Dorsewagen, C. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster, 987-1013.

Kremer H.-H./Weyland U. (2023): Zur aktuellen Entwicklung der Lehrkräftebildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse. In: Erziehungswissenschaft, 34, H. 67, 53-61.

Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2016): Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf (10.10.2024).

Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K. /Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 45-54.

Marx, C./Goeze, A./Voss, T./Hoehne, V./Klotz, V. K./Schrader, J. (2017): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 32, 165-200.

Mattstedt, S. (2024): Zwischen Personalität und Professionalität. „Authentisierung“ als Möglichkeit der Eignungsreflexion. In: Holle, J./Gollup, P./Böttcher, W. (Hrsg.): Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge. Münster, 367-382.

Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 189-215.

Mayr, J./Neuweg, G. H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die -Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M./Greiner, U. (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien, 183-206.

McCrae, R. R./Costa, P. T. jr. (2008): The five-factor theory of personality. In: John, O. P./Robins, R. W./Pervin, L.A. (Eds.): Handbook of Personality. New York, 159-181.

Meyer, R. (2020): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 547-559.

Michaelis, C./Seeber, S. (2022): Perspective Taking and Empathy as Predictors of Competencies in Sustainability Management among Prospective VET Teachers. In: Berding, F./Michaelis, C. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. Bielefeld, 191-208.

Minnemeier, G./Hermkes, R./Mach, H. (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 6, 837-856.

Naeve-Stoß, N./Windelband, L./Kohl, M./Walter, A. (2023): Editorial zu Ausgabe 45: Veränderungen der Arbeitswelt: Anforderungen, Gestaltungsfelder und Zukunftsfragen für die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 45, 1-7. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/editorial_bwpat45.pdf (10.10.2024).

Oser, F./Heinrichs, K./Bauer, J./Lovat, T. (2021): The international handbook of teacher ethos: Strengthening teachers, supporting learners. Cham.

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

Oser, F./Zutavern, M./Patry, J.-L. (1990): Professionelle Lehrermoral: Das „Gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In: Alisch, L. M./Baumgart, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, 227-252.

Overhoff, J. (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs: Neue und überraschende Perspektiven auf ein jahrhundertealtes, variationsreiches Berufsbild. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 73-79.

Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 19-64.

Pauli, C./Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22, H.3, 421-442.

Pfadenhauer, M. (2003): Macht – Funktion – Leistung: Zur Korrespondenz von Eliten- und Professionstheorien. In: Mieg, H./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz, 71-88.

Porcher, C./Trampe, K. (2021): Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: Berufsbildung, 75, H.190, 13-16.

Reinisch, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, 33-43.

Roll, M./Ifenthaler, D. (2021): Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 13, H.1, 1-25.

Rothland (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden.

Rothland, M. (2024): Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher „Theorie“ zu verankern. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 14, H.1, 41-53.

Scherrer, C./Thomann, G. (2020): Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38, H.3, 380-393.

Schlegel-Matthies, K. (2015): Gesundheit und Selbstverantwortung – Was kann und was sollte gelehrt werden? In: Zeitschrift: Haushalt in Bildung und Forschung, 4, H. 2, 18-30.

Schmeiser, M. (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt, 57, H. 3, 295-318.

Schulz, C./Fischer, M. (2016): Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 33, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/schulz_fischer_bwpat31.pdf (30.10.2024).

Schumann, S./Eberle, F. (2010): Der Einfluss instruktionaler Unterstützung durch die Lehrperson auf die Entwicklung der Lernmotivation im problemorientierten und im traditionellen Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 38, H. 2, 134-151.

Seeber, S./Michaelis, C. (2016): Zur Entwicklung des Schulberufssystems: eine Analyse im Kontext demografischer Veränderungen und arbeitsmarktbezogener Herausforderungen. Recht der Jugend und des Bildungswesens, H.3/2015, 271-290.

Seeber, S./Minnameier, G. (2010): Zur Erfassung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen von Lehrenden im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik, 2010, Sonderheft, 126-147.

Seidel, T. (2014): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, E./Bennewitz, H. /Rothland, M.(Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 781-806.

Seidel, T./Diery, A./Schöppner, P./Nerdel, C./von Wachter, J. K./Lewalter, D./Riedl, A. et al. (2023): „Praktisch kompetent und wissenschaftlich fundiert“ – Kompetenzorientierung und Evidenzbasierung als Säulen der Lehrkräftebildung an der Technischen Universität München. In: SEMINAR, 29, H. 3, 50-68.

Seifried, J./Türling, J. M./Wuttke, E. (2010): Professionelles Lehrerhandeln – Schülerfehler erkennen und für Lernprozesse nutzen. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hrsg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Baltmannsweiler, 137-156.

Seifried, J. (2023): Die Zukunft der Berufsschule – Zwischen Digitalisierung, Heterogenität und Lehrer:innenmangel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119, H. 1, 3-17.

Sembill, D./Wuttke, E./Seifried, J./Egloffstein, M./Rausch, A. (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13, 1-33. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe13/sebill_etal_bwpat13.shtml (12.10.2024).

Seufert, S./Guggemos, J./Ifenthaler, D./Ertl, H./Seifried, J. (2021): Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung – Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Menschen?! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31.

- Sieland, B. (2008): Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, 101-126.
- Tenorth, H. E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 580-597.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57(Beiheft), 202-224.
- Tilch, H. (2006): Betriebspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 177-179.
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesvto, H./Gell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden, 271-297.
- Verplanken, B./Holland, R. W. (2002): Motivated decision making: effects of activation and selfcentrality of values on choice and behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, 82, H. 3, 434-447.
- Warwas, J. (2019): Lehrprofessionalität an beruflichen Schulen – Empirische Analysen zur Gestaltung unterrichtlicher Interaktionen und zur Funktion internaler und externaler Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte. Universität Bamberg.
- Wernet, A. (2005): Über pädagogische Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, 125-144.
- Weyland, M./Stommel, P. (2016): Kompetenzorientierte Aufgabenkultur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, 6, H. 4, 52-56.
- Willems, A. S. (2016): Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In: Porsch, R. (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster, 289-337.
- Wuttke, E./Seeber, S./Meiners, H./Turhan, L. (2023): Entwicklung und Evaluation eines Trainingskonzeptes für die Gestaltung problemhaltiger technologiebasierter Lern- und Prüfungsaufgaben. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 8, S. 1-21. Online: https://www.bwpat.de/profil8_fuerstenau/wuttke_etal_profil8.pdf (10.10.2024).
- Wrywal, M./Zinn, B. (2016): Förderung von Lernenden im technischen Unterricht an Werkreal- und Gemeinschaftsschulen. In: Journal of Technical Education, 4, H. 1, 22-24.
- Zeitschrift Unterrichtswissenschaft 2020, 48(3): Themenheft „Unterrichtsqualität: Fachspezifisch oder generisch? Fachdidaktische Perspektiven auf ein komplexes Thema“.
- Zhou, Y. (2021): Cognitive Requirements of Accounting Tasks. A Task Analysis in Chinese Vocational School Textbooks. Bielefeld.

Ziegler, B. (2018): Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 4, 578-608.

Ziegler, S./Goller, M. (2021): Zum Zusammenhang von Berufsethos und der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog:innen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Spezial 18, 1-29. Online:

https://www.bwpat.de/spezial18/ziegler_goller_spezial18.pdf (30.09.2024).

Ziegler, B./Wuttke, E./Heinrichs, K. (in Druck): Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Wissenschaftliche Karrieren im Spiegel der Disziplingenese. In: Büchter, K./Kögler, K./Kremer, H.-H./Weyland, U. (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven – Eine Festschrift.

Zinn, B./Brändle, M./Pletz, C./Schaal, S. (2022): Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ein? Eine hochschul- und fächerübergreifende Studie. In: Die Hochschullehre, 8, 156-171.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M. (2012): Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Baum, E./Idel, T./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden, 181-190.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität. Begingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien – Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M.

Zitieren dieses Beitrags

Warwas, J./Schadt, C./Heinrichs, K. (2024): Professionalität und Professionalisierung bei Lehrkräften: Klassifikation von Beiträgen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Profil 10: Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung. Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Michaelis, C./Busse, R./Wuttke, E./Fürstenau, B., 1-29. Online:

https://www.bwpat.de/profil10_seeber/warwas_etal_profil10.pdf (24.11.2024).

Die Autor:innen



Prof. Dr. habil. JULIA WARWAS

Universität Hohenheim, Professur für Wirtschaftspädagogik
insbesondere Theorie und Didaktik beruflicher Bildung

Fruhvirthstraße 47, D-70593 Stuttgart

julia.warwas@uni-hohenheim.de

<https://wipaed.uni-hohenheim.de/julia-warwas>



Dr. CHRISTIAN SCHADT

Hochschule Coburg, Projekt Entrepreneurial Track for Regional
Impact on Global Challenges (ERIC)

Friedrich-Streib-Straße 1-2, D-96450 Coburg

christian.schadt@hs-coburg.de

<https://www.hs-coburg.de/hochschule/zentrale-drittmittelprojekte/eric/>



HS-Prof. Dr. habil. KARIN HEINRICHS

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Professur für Lehren
und Lernen im Beruf

Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz

Karin.heinrichs@ph-ooe.at

<https://pro.ph-ooe.at/karin-heinrichs>