

Mag. (FH) Susanne Fürstner

## **Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften.**

**Ein Vergleich zwischen der Wirtschaftspädagogik und  
dem Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz**

### **Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Master of Science  
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik  
an der Karl-Franzens-Universität Graz

**Begutachterin:** Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock

**Institut:** Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Graz, Juli 2016

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

20. Juli 2016

Unterschrift:

## Danksagung

Ein kleines Wort: Danke! Es ist mir wichtig, mich bei jenen Personen zu bedanken, die mich in meinem Studium begleitet und unterstützt haben.

- Frau Dr. Michaela Stock und Frau Dr. Elisabeth Riebenbauer für ihre wertvollen Tipps und ihre Zeit.
- Meinem Ehemann und bestem Freund, dafür, dass er mit mir den Weg gegangen ist, mich bestärkt hat und mir das Ziel vor Augen gehalten hat, wenn ich dachte, es sei unerreichbar.
- Unserer Tochter, die in ihren jungen Jahren noch nicht wissen kann, wie sehr auch sie mich motiviert hat.
- Meiner Mutter und meinen Schwiegereltern, die sich so liebevoll um unsere Tochter kümmern.
- Meinen Brüdern dafür, dass sie immer für mich da sind.
- Meiner Studienkollegin und Freundin Marion für das Mitdenken.
- Sabine, Sepp und Klaus für das Korrekturlesen und die wertvollen stilistischen Ideen.
- Meinen Freundinnen und Freunden für ihre mentale Unterstützung und Abwechslung, wenn ich sie nötig hatte.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1	Forschungsfragen .....	2
1.2	Zielsetzung der Masterarbeit.....	3
1.3	Disposition .....	3
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen.....</b>	<b>5</b>
2.1	Profession .....	5
2.2	Professionalisierung .....	6
2.3	Professionalität.....	7
2.4	Lehrprofessionalität.....	8
2.4.1	Professionstheoretische Ansätze .....	13
2.4.2	Professionelles Handeln als Ausdruck von Lehrprofessionalität .....	19
2.4.3	Wissensformen von Lehrprofessionalität .....	21
2.4.4	Modell professioneller Handlungskompetenz.....	22
2.4.5	Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium .....	32
<b>3</b>	<b>Entwicklung von Lehrprofessionalität in Graz.....</b>	<b>39</b>
3.1	Wirtschaftspädagogik in Graz .....	39
3.1.1	Rechtlicher Rahmen.....	41
3.1.2	Analyse zentraler Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität.....	42
3.1.3	Professionalisierungsprozess Wirtschaftspädagogik in Graz .....	48
3.2	Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz.....	49
3.2.1	Rechtlicher Rahmen.....	52
3.2.2	Analyse zentraler Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität.....	53
3.2.3	Professionalisierungsprozess Lehramt in Graz .....	58
3.3	Vergleichende Betrachtung.....	59
3.4	Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik .....	62
<b>4</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>87</b>
6.1	Anhang I: Bachelorstudium Betriebswirtschaft .....	87
6.2	Anhang II: Masterstudium Wirtschaftspädagogik.....	88
6.3	Anhang III: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.....	89
6.4	Anhang IV: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung.....	91

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Modell professioneller Handlungskompetenz .....	22
<b>Abbildung 2:</b> Kompetenzmodell der Handlungsfähigkeit .....	24
<b>Abbildung 3:</b> Kriterienkatalog Lehrprofessionalität .....	26
<b>Abbildung 4:</b> Dimensionen pädagogischer Professionalität .....	29
<b>Abbildung 5:</b> Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität .....	31
<b>Abbildung 6:</b> Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität .....	33
<b>Abbildung 7:</b> Professionalisierungsprozess der Wirtschaftspädagogik .....	49
<b>Abbildung 8:</b> Professionalisierungsprozess des Lehramtes .....	58

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel .....	30
<b>Tabelle 2:</b> Kompetenzdimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität .....	32
<b>Tabelle 3:</b> Verknüpfung zentraler Merkmale: Bachelorstudium Betriebswirtschaft .....	44
<b>Tabelle 4:</b> Verknüpfung zentraler Merkmale: Masterstudium Wirtschaftspädagogik .....	45
<b>Tabelle 5:</b> Zusammenführende ECTS-Betrachtung: Wirtschaftspädagogik .....	48
<b>Tabelle 6:</b> Verknüpfung zentraler Merkmale: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung .....	54
<b>Tabelle 7:</b> Verknüpfung zentraler Merkmale: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung .....	56
<b>Tabelle 8:</b> Zusammenführende ECTS-Betrachtung: Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung ....	58
<b>Tabelle 9:</b> Vergleichende Betrachtung der Studien .....	62
<b>Tabelle 10:</b> Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Bachelorstudium Betriebswirtschaft .....	87
<b>Tabelle 11:</b> Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Masterstudium Wirtschaftspädagogik .....	88
<b>Tabelle 12:</b> Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung .....	90
<b>Tabelle 13:</b> Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung .....	91

# 1 Einleitung

Die beruflichen Tätigkeiten einer Lehrkraft scheinen jeder Bürgerin und jedem Bürger vertraut und zugleich fremd zu sein. Durch die (zumindest neunjährige verpflichtende) Schulerfahrung in Österreich erhält jede Schülerin und jeder Schüler eine gewisse Einsicht, gleichzeitig bleiben jedoch die tatsächlichen Anforderungen an einen Lehrkörper, mit denen dieser täglich konfrontiert ist, verschlossen.<sup>1</sup> Lehrpersonen sind mit immer höheren Ansprüchen konfrontiert, die an Komplexität und Vielfalt kaum zu überbieten sind.<sup>2</sup> So müssen Lehrende in regelmäßigen Abständen mit einer Vielfalt an Widerständen zurechtkommen (z. B. in Bezug auf das eigene Können und die eigene Weiterentwicklung, die komplexen Themengebiete oder den Umgang mit Lernenden).<sup>3</sup>

Der Begriff der Professionalität hat dabei Einzug in unseren täglichen Sprachgebrauch gehalten, wird aber uneinheitlich verwendet. Die Wissenschaft versucht die Begrifflichkeit zu beschreiben, deren Resultat durch verschiedene Professionstheorien bis heute diskutiert wird.<sup>4</sup> Ab den 1980er-Jahren sprach die Bildungsforschung von einem *Lehrberuf als Profession*, wobei u. a. verschiedene Leistungen eines Lehrkörpers beschrieben wurden. Demzufolge entstand eine große Diskussion um ein Professionalitätsverständnis in Verbindung mit dem Berufsfeld der Lehrkräfte.<sup>5</sup>

Für die Erlangung der Befähigung zur Ausübung einer Lehrtätigkeit im Schulwesen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die je nach gewünschter Spezialisierung angestrebt werden können. Die wissenschaftliche Vorbildung für das Lehren von berufsbildenden Fächern ist im Unterschied zur Vorbildung angehender Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer ein grundsätzlich anderer. Das Masterstudium der *Wirtschaftspädagogik* an der Karl-Franzens-Universität Graz ist mehrfach qualifizierend und durch Polyvalenz gekennzeichnet. Sein Fokus liegt einerseits auf der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für den Lehrberuf für kaufmännische und ökonomische Fächer, hier vor allem an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, andererseits auf der Ausübung von umfassenden Tätigkeiten in den Bereichen Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung.<sup>6</sup> Als ein Bildungsziel wird die „Bereitschaft und Fähigkeit zur Dynamisierung der eigenen Professionalisierung im Sinne eines lebenslangen Lernens“<sup>7</sup> gesehen.

---

<sup>1</sup> vgl. Cramer (2012), S. 14

<sup>2</sup> vgl. Tietgens (1988), S. 28; vgl. Stern (2009), S. 355

<sup>3</sup> vgl. Meyer (2015), S. 186

<sup>4</sup> vgl. Terhart (2011), S. 202

<sup>5</sup> vgl. Besser/Krause (2009), S. 73

<sup>6</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 1

<sup>7</sup> Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 1

Die Vorbildung für die Lehrbefähigung für das Unterrichten von allgemeinbildenden Fächern folgt einem anderen Zugang. Mit der neuen Rechtsgrundlage durch die „*PädagogInnenbildung NEU*“<sup>8</sup> wurde ein Rahmen geschaffen, wo z. B. am Standort Graz ein Masterstudium *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung* entwickelt wurde. Dieses Studium berechtigt dazu, allgemeinbildende Fächer an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zu unterrichten<sup>9</sup>, wobei auf „eine fundierte professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung in den für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen“<sup>10</sup> abgezielt wird. Des Weiteren sollen die Studierenden ein begründetes Professionsverständnis erwerben.<sup>11</sup>

Die Berufsvorbildung und die Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften der Wirtschaftspädagogik ist im Unterschied zu angehenden Lehrkörpern allgemeinbildender Fächer von ihrer Historie, ihrem Aufbau und ihrem Verständnis unterschiedlich begründet. Dies betrifft auch die Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften der Wirtschaftspädagogik im Gegensatz zu jenen des Lehramtes.

## 1.1 Forschungsfragen

Aus dem dargelegten thematischen Aufriss ergibt sich folgende Forschungsfrage. Diese soll im Zuge dieser Masterarbeit aufgearbeitet werden:

*Wie kann Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften entwickelt werden?*

Aus dieser Fragestellung ergeben sich zwei Teilfragen. Diese lauten:

- *Welche Unterschiede weisen die Entwicklung von Lehrprofessionalität von angehenden Lehrkräften der Wirtschaftspädagogik im Vergleich zu angehenden Lehrkräften des Lehramtes Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz auf?*
- *Ergeben sich aus dem Vergleich Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik mit Standort Graz im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität?*

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen wird eine hermeneutische Herangehensweise verfolgt. Verschiedene Literaturansätze werden in der gegenständlichen Masterarbeit beschrieben und diskutiert.

---

<sup>8</sup> BMBF (2016), [online]

<sup>9</sup> vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016a), [online]

<sup>10</sup> Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4

<sup>11</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

## 1.2 Zielsetzung der Masterarbeit

Diese Masterarbeit befasst sich mit der Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften. Dabei soll das professionelle Handeln im Lehrberuf fokussiert werden. Verschiedene Modelle sollen beschrieben und daraus zentrale Kriterien zur Analyse der Entwicklung von Lehrprofessionalität erarbeitet werden. Mit diesen Kriterien soll ein Vergleich zwischen den angehenden Lehrkräften von berufsbildenden Fächern im Unterschied zu jenen von allgemein bildenden Fächern herausgearbeitet werden. Dafür sollen zwei unterschiedliche Bildungswege dargestellt und diese dann gegenübergestellt werden. Die *Wirtschaftspädagogik* mit Standort Graz soll mit dem des *Lehramtes Sekundarstufe Allgemeinbildung*, ebenso in Graz, verglichen werden. Durch die zuvor festgelegten Kriterien soll ein möglicher Vergleich beider Curricula in Hinblick auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität erreicht werden. Weiters sollen die jeweiligen Professionalisierungsprozesse dargestellt werden. Diese Vergleiche sollen abschließend mögliche Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik in Graz aufzeigen.

Der Fokus wird auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität von Studierenden gelegt, ausgehend vom Ende der Schulbildung durch die Ablegung der Reifeprüfung bis zum Eintritt in den Schuldienst. Damit klammert diese Masterarbeit die Frage nach der Entwicklung sowie Weiterentwicklung von bereits im Beruf befindlichen Lehrpersonen aus. Des Weiteren wird kein Vergleich zur Erwachsenenbildung oder anderen angrenzenden Disziplinen erfolgen.

## 1.3 Disposition

Der Aufbau dieser Masterarbeit gliedert sich in fünf Teilkapitel. Im ersten Kapitel werden die Forschungsfragen, Disposition und Zielsetzung der aufliegenden Arbeit beschrieben. Im zweiten Kapitel wird die theoretische Grundlage geschaffen und werden jene Begrifflichkeiten beschrieben, die für das Verständnis dieser Masterarbeit von Nöten sind. Dabei werden die Begriffe Professionalität, Professionalisierung und Profession allgemein erläutert, um dann den Fokus auf die Lehrprofessionalität zu legen. Durch verschiedene professionstheoretische Ansätze soll aufgezeigt werden, wie Lehrprofessionalität beschrieben werden kann und welche Besonderheiten sowie Probleme für die Professionalisierung im Lehrberuf auftreten können. Gebündelt betrachtet soll dadurch dargestellt werden, welchen Strukturkern die Lehrprofessionalität besitzt und was als Ausdruck von Lehrprofessionalität beschrieben werden kann.

Verschiedene Modelle sollen schließlich beschreiben, welche Komponenten Lehrprofessionalität umfassen. Eine mögliche Kategorisierung wird aufgezeigt, um damit die wich-

tigsten Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium festlegen zu können. Dadurch kann eine Vergleichbarkeit zwischen der *Wirtschaftspädagogik* und dem *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*, beides in Graz, geschaffen werden.

Dafür werden im dritten Kapitel beide Studien vorgestellt, die unterschiedlichen, gesetzlichen Grundlagen aufgezeigt und schließlich beide Curricula in Hinblick auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität angehender Lehrkräfte durch die festgelegten Kriterien analysiert. Die unterschiedlichen Professionalisierungsprozesse sollen dargestellt und eine vergleichende Betrachtung der Wirtschaftspädagogik mit dem Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung erfolgen. Abschließend für dieses Kapitel sollen zur Beantwortung der letzten Forschungsfrage mögliche Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik diskutiert werden.

Das vierte Kapitel wird schließlich der Beantwortung der Forschungsfragen dienen. Weiters werden eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick diese Masterarbeit abschließen.

## 2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel dient der Schaffung einer theoretischen Grundlage für die vorliegende Arbeit. Es beleuchtet zuerst die Begrifflichkeiten Profession, Professionalisierung und Professionalität allgemein zur grundlegenden Klärung der Terminologie. Dies ist wichtig für die späteren Ausführungen innerhalb dieser Arbeit. Schließlich wird der Fokus auf die Lehrprofessionalität und professionstheoretischen Ansätze im Lehrberuf gelegt. Die Bestimmung des Lehrberufs als Profession ist entscheidend, um mithilfe verschiedener theoretischer Modelle aufzuzeigen, welche Komponenten eine Lehrkraft mitbringen muss, sodass professionell gehandelt werden kann. Dabei kann nur eine Auswahl jener theoretischen Modelle getroffen werden, die in der Literatur die größte Resonanz erhalten haben. Schließlich sollen daraus die wichtigsten Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium herausgearbeitet werden.

### 2.1 Profession

Der Begriff Profession wird aus dem Lateinischen *pro-fiteri* abgeleitet, welcher (öffentlich) *bekennen*<sup>12</sup> oder *erklären*<sup>13</sup> bedeutet. Jene Berufe wurden als Professionen bezeichnet, die einem öffentlichen Bekenntnis entspringen, z. B. einem (Ordens-)Gelübde.<sup>14</sup> Stichweh (1994) beschreibt dabei in einem standespolitischen Abgrenzungsmechanismus, dass nur die Tätigkeiten von Richterinnen und Richtern, Ärztinnen und Ärzten sowie akademisch gebildete Geistlichen als Professionen gelten. Eine akademisch ausgerichtete Vorbildung ist dabei Voraussetzung.<sup>15</sup>

Büschges (2007) fasst den Begriff weiter. Profession ist „ein für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberuf mit hohem Prestige und Einkommen, der hochgradig spezialisiertes und systematisches, nur im Laufe langer Ausbildung erwerbbares technisches und/oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwendet“<sup>16</sup>. Miegl (2003) definiert Profession mit Hilfe von charakteristischen Rahmenbedingungen. So seien diese ein gesellschaftlich relevanter Problembereich mit zugeordnetem Handlungs- und Erklärungswissen, der Bezug zu einem gesellschaftlichen Zentralwert (wie z. B. in der Medizin Gesundheit), eine weitgehend akademische Ausbildung, sowie die Existenz einer berufsständischen Vertretung.<sup>17</sup> Diese Vertretungen stellen organisierte gesellschaftliche Interessensgruppen dar, deren Verbände den Anspruch auf ein höheres Einkommen so-

---

<sup>12</sup> vgl. Witt (2009), S. 93

<sup>13</sup> vgl. Roters (2012), S. 18

<sup>14</sup> vgl. Motzke (2014), S. 72–73

<sup>15</sup> vgl. Rapold (2006), S. 20; vgl. Vanderstraeten (2008), S. 99

<sup>16</sup> Büschges (2007), S. 514; vgl. Kessel (2015), S. 365

<sup>17</sup> vgl. Miegl (2003), zitiert nach: Motzke (2014), S. 73

wie einen gehobenen sozialen Status behaupten.<sup>18</sup> Angehörige einer Profession erbringen als Individuen besondere gesellschaftliche Leistungen, die auf vorbeugende, helfende oder heilende Bewältigung existentiell wichtiger, persönlicher oder sozialer Krisen basieren. Dafür benötigt es spezielle fachliche und soziale Fähigkeiten, Motive und Orientierungen. Zentrale, gesellschaftliche Wertevorstellungen, wie Wahrheit, Gerechtigkeit sowie körperliche und geistige Gesundheit stehen dabei im Zentrum.<sup>19</sup> Außerdem wird es als üblich angesehen, dass innerhalb der Berufsstände voneinander gelernt und das Professionswissen weitergegeben wird.<sup>20</sup> Eine Profession weist eine hohe persönliche und sachliche Gestaltungsfreiheit in der Tätigkeit und eine ausgeprägte Berufsethik auf. Als Leistung kann angesehen werden, dass bei den Angehörigen einer Profession die Ausrichtung auf das Gemeinwohl beobachtbar ist<sup>21</sup>, festgehalten z. B. in der Medizin durch den hippokratischen Eid.<sup>22</sup> Ihre eindeutige Zuständigkeit ist durch ein Monopol markiert, so dürfen nur Ärztinnen und Ärzte operieren oder Richterinnen und Richter verurteilen.<sup>23</sup>

Im klassischen Verständnis von Profession muss immer eine gewisse Distanz gewahrt werden.<sup>24</sup> Nach Oevermanns Theorie des professionellen Handelns verlangt das Arbeitsbündnis, dass sich die Patientin oder der Patient verpflichtet, sich vorbehaltlos als ganze Person zu öffnen und somit im Sinne Parsons (1968) eine diffuse Sozialbeziehung zur oder zum Professionellen eingeht. Diese oder dieser wiederum hebt diese Intimität auf und ist verpflichtet, eine analytische Distanz zu wahren.<sup>25</sup> Um nun dieser Fülle an Kriterien einer Profession zu entsprechen, bedarf es dem Prozess der Professionalisierung.<sup>26</sup>

## 2.2 Professionalisierung

Bereits im 19. Jahrhundert wurden die klassischen Berufe mit dem Begriff der *Professionalisierung* in Verbindung gebracht.<sup>27</sup> Der Begriff selbst stammt ursprünglich aus der angelsächsischen Soziologie und beschreibt den Prozess der Entstehung eines neuen Berufs wie auch der Sicherung durch Ausbildung, Berufsethik und Berufsverbände.<sup>28</sup> Für Schwänke (1998) ist Professionalisierung die „Herausbildung eines neuen Berufs und die damit verbundene Umwandlung einer theoretischen Wissenschaft zu einer anwendungs-

<sup>18</sup> vgl. Lempert (2010), S. 21; vgl. Roters (2012), S. 19

<sup>19</sup> vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 134; vgl. Lempert (2010), S. 20

<sup>20</sup> vgl. Friehs (2004), S. 166

<sup>21</sup> vgl. Roters (2012), S. 20

<sup>22</sup> vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 134

<sup>23</sup> vgl. Cramer (2012), S. 26

<sup>24</sup> vgl. Koring (1992), S. 78

<sup>25</sup> vgl. Parsons (1968), S. 180–205; vgl. Oevermann (1996), S. 117

<sup>26</sup> vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 134

<sup>27</sup> vgl. Roters (2012), S. 23

<sup>28</sup> vgl. Sandfuchs/Keck/Feige (2004), S. 349

bezogenen<sup>29</sup>. Während eine Profession durch Merkmale erklärbar ist, ist die Professionalisierung durch eine Prozesskomponente bestimmt – nämlich durch den Prozess der Verwandlung eines Berufes in eine Profession.<sup>30</sup> Dieser Prozess ist als lang andauernd, theoretisch fundiert und systematisch organisiert definiert.<sup>31</sup> Hier wird zwischen der individuellen Ebene und der kollektiven Ebene unterschieden. Auf individueller Ebene schafft der Prozess der Professionalisierung die Entwicklung von beruflichem Wissen und Können durch das Individuum. Dazu bedarf es einer wissenschaftlich fundierten und akademischen Berufsausbildung oder -vorbildung. Bei der Ausübung der Tätigkeiten selbst ist ein persönlicher Gestaltungsraum ersichtlich.<sup>32</sup> Das individuelle Subjekt wird damit als Trägerin bzw. Träger gesehen.<sup>33</sup>

Auf kollektiver Ebene findet der Professionalisierungsprozess durch den Zusammenschluss der Mitglieder zu einer Gemeinschaft statt. Diese agiert als Interessensvertretung.<sup>34</sup> Professionen gelten als Sonderformen beruflichen Handelns, zu deren Merkmalen wissenschaftliches Wissen, Wertbezug (hier vor allem die auf das Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung) und Selbstkontrolle gehören.<sup>35</sup> Ein gemeinsamer Wissenskanon, ein Austausch von Wissen und eine gemeinsame Definition professioneller Handlungskompetenzen<sup>36</sup> werden dabei fokussiert.<sup>37</sup> Dieser individuelle und kollektive Prozess der Professionalisierung führt schließlich zur Ausbildung von Professionalität.<sup>38</sup>

## 2.3 Professionalität

Der Begriff der Professionalität wird als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses gedeutet, wo spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen (durch den Prozess der Professionalisierung) gewonnen werden.<sup>39</sup> Professionalität bedeutet weiter, die Fähigkeit, breit gelagerte, wissenschaftlich fundierte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können.<sup>40</sup> Ohne Rückgriff auf die jeweilige Profession lässt sich der Begriff der Professionalität nicht definieren, denn die

<sup>29</sup> Schwänke (1988), S. 13

<sup>30</sup> vgl. Hörmann (2006), S. 97; vgl. Roters (2012), S. 21

<sup>31</sup> vgl. Müller (1988), S. 134

<sup>32</sup> vgl. Roters (2012), S. 22

<sup>33</sup> vgl. Jungwirth (2005), S. 143

<sup>34</sup> vgl. Roter (2012), S. 22

<sup>35</sup> vgl. Combe/Helsper (1996), S. 9

<sup>36</sup> Nach Weinert (2014) werden unter Kompetenzen die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten (fachlichen Kompetenzen) und Fertigkeiten zur Problemlösung (fachübergreifende Kompetenzen) verstanden. Handlungskompetenzen enthalten neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen, die es erlauben, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich sowie verantwortlich zu nutzen, vgl. Weinert (2014), S. 28

<sup>37</sup> vgl. Roters (2012), S. 29

<sup>38</sup> vgl. Terhart (2011), S. 203; vgl. Roters (2012), S. 21

<sup>39</sup> vgl. Reinisch (2009), S. 37

<sup>40</sup> vgl. Tietgens (1988), S. 37

Organe einer Profession zeigen die Ansprüche an das Handeln und die Voraussetzungen an deren Mitglieder auf. Diesem Handeln unterliegen Entwicklungen; daher muss sich dementsprechend auch die Professionalität selbst stets verändern.<sup>41</sup>

Hesse (1968) fasst eine Reihe von Charakteristika zu dem Begriff *Professionalität* von verschiedenen Autoren zusammen.<sup>42</sup> Diese Eigenschaften finden sich weitgehend auch bei Terhart (1998):<sup>43</sup>

- Eine lang andauernde, fundierte Berufsvorbildung in einem umfassenden theoretischen Rahmen.
- Die Bindung an bestimmte Verhaltensregeln.
- Der Zusammenschluss an einen Berufsverband mit weitgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt.
- Die Tätigkeiten sind überwiegend nicht-manuell.
- Es wird vor allem generell-abstraktes Wissen auf konkrete Fälle angewendet, die nicht standardisierbar sind.
- Berufsethische Grundsätze werden eingehalten und von Kolleginnen und Kollegen sowie Berufsverbänden kontrolliert.
- Die Ausübung dieser Tätigkeiten sind wichtige Dienstleistungen für einzelne Personen.
- Die Berufstätigkeit dient dem öffentlichen Wohl.
- Sie ist nicht egoistisch, sondern altruistisch motiviert.
- Durch ihren Status werden sie als Expertinnen und Experten anerkannt und sind in der Berufsausübung weitgehend autonom.
- Diese Autonomie findet im eigenen Verantwortungsbewusstsein und durch die Kontrolle von Kolleginnen und Kollegen ihre Grenzen.
- Die Berufsangehörigen besitzen ein hohes gesellschaftliches Ansehen.

Eine Profession, die im Prozess der Professionalisierung zu Professionalität führt, ist stark von unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen geprägt.<sup>44</sup> Im folgenden Schritt soll beschrieben werden, inwieweit diese Merkmale auch auf die Lehrtätigkeit zutreffen.

## 2.4 Lehrprofessionalität

Der Begriff der *Professionalisierung* wurde erstmals 1967 mit der Lehrbildung in Deutschland in Verbindung gebracht.<sup>45</sup> Ab den 1980er Jahren entwickelte sich eine Forschungsliteratur dazu<sup>46</sup>, welche jedoch bislang nicht durchdringend empirisch überprüft wurde.<sup>47</sup> Ob

<sup>41</sup> vgl. Tietgens (1988), S. 40; vgl. Mulder/Messmann/Gruber (2009), S. 402; vgl. Sinha (2010), S. 112

<sup>42</sup> vgl. Hesse (1968), S. 46–48

<sup>43</sup> vgl. Terhart (1998), S. 578

<sup>44</sup> vgl. Reinisch (2009), S. 34; vgl. Sinha (2010), S. 112

<sup>45</sup> vgl. Schwänke (1988), S. 8

<sup>46</sup> vgl. Besser/Krause (2009), S. 73

<sup>47</sup> vgl. Seifried/Ziegler (2009), S. 83

der Lehrberuf einer Profession angehört, ist umstritten.<sup>48</sup> Typische Kriterien, die dafür sprechen, erfüllen Lehrende: Sie üben eine wichtige soziale Funktion aus, der Lehrberuf ist durch eine längere Phase der Hochschulbildung wissenschaftlich fundiert und die Lehrenden müssen mit Situationen umgehen können und Probleme bewältigen, die nicht der Routine unterliegen.<sup>49</sup> Auch die Ansprüche an Lehrende sind hoch und entwickeln sich immer weiter, allein die Vermittlungsarbeit ist anspruchsvoll.<sup>50</sup> So sind sie mit komplexen Aufgaben konfrontiert, die nicht durch mechanische Muster gelöst werden können.<sup>51</sup>

Jedoch fehlen andere wichtige Kriterien, die den Lehrberuf zu einer Profession machen.<sup>52</sup> Lehrkräfte sind z. B. in ihrem Umgang mit Lernenden relativ autonom, jedoch nicht zur beschäftigenden Organisation, wo sie oft großen Reglementierungen, Verrechtlichungen und bürokratischen Verfahren ausgesetzt sind.<sup>53</sup> Auch können die Lehrenden nicht strikt von ihrem Beruf getrennt werden.<sup>54</sup> Eine gewisse Distanz muss gewahrt werden. Nicht ganz beantwortet werden kann bisweilen, ob dies dem Lehrberuf so zuträglich sein kann.<sup>55</sup> Die Sozialbeziehung zur Lehrkraft ist diffus, da sie auf partikulares Verständnis gerichtet und durch emotionale Zuwendung erfahrbar ist. Demgegenüber sieht sich die Lehrkraft damit konfrontiert, sachlich und spezifisch den Anforderungen in der Schule, dem Bildungssystem und der Gesellschaft gerecht zu werden. Dies wird als Dilemma bezeichnet, da moralische auf epistemische Wahrheitsansprüche treffen.<sup>56</sup> Auch die gesetzlich verankerte Schulpflicht spricht gegen die genannten Merkmale klassischer Professionen, da ein Schulzwang ersichtlich ist.<sup>57</sup>

Aus diesem Grund wird oft dem Lehrberuf eine *Semi-Profession* zugeschrieben.<sup>58</sup> Werden jedoch die klassischen Berufe genauer betrachtet, stellt sich die Frage, ob sie selbst noch die eindeutigen Kriterien erfüllen können. Die Monopolstellung von Ärztinnen und Ärzten, Juristinnen und Juristen oder Theologinnen und Theologen ist z. B. durch eine Pluralität an Angeboten im Bereich von alternativen Heilmethoden und Beratungseinrichtungen gewichen.<sup>59</sup> Oevermann (1996) und auch Terhart (1996/2011) sprechen sogar von einer Deprofessionalisierung der traditionellen Professionen.<sup>60</sup>

---

<sup>48</sup> vgl. Friehs (2004), S. 164

<sup>49</sup> vgl. Martinuzzi (2007), S. 46

<sup>50</sup> vgl. Tietgens (1988), S. 28; vgl. Lempert (2010), S. 20; vgl. Herzog/Makarova (2011), S. 83 und S. 91

<sup>51</sup> vgl. Cramer (2012), S. 27

<sup>52</sup> vgl. Terhart (1998), S. 578

<sup>53</sup> vgl. Sanfuchs/Keck/Feige (2004), S. 349; vgl. Herzog/Makarova (2011), S. 91–92

<sup>54</sup> vgl. Herzog/Makarova (2011), S. 93

<sup>55</sup> vgl. Koring (1992), S. 78

<sup>56</sup> vgl. Terhart (1998), S. 579; vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 470

<sup>57</sup> vgl. Helsper (2014), S. 220

<sup>58</sup> vgl. Etzioni (1970), S. 646

<sup>59</sup> vgl. Cramer (2012), S. 27

<sup>60</sup> vgl. Oevermann (1996), S. 106; vgl. Terhart (1996), S. 328; vgl. Terhart (2011), S. 203

Ein neues Begriffsverständnis soll mit neuen Professionen ergänzt werden.<sup>61</sup> Für eine wissenschaftliche Klärung ist es unerlässlich, die Wesensmerkmale des Berufsbildes genau zu beschreiben, um auch die Charakteristika der Profession von Lehrenden zu bestimmen.<sup>62</sup> Die Erziehungswissenschaft hat sich hinsichtlich der Professionalisierung des Lehrberufs gegen eine Orientierung im klassischen Sinne ausgesprochen.<sup>63</sup> Meyer (1997) erarbeitete bereits frühzeitig folgende Kriterien:<sup>64</sup>

- Das Bekenntnis zu einem Berufsethos
- Nutzen von wissenschaftlichen Theorien
- Eine klare Zielorientierung
- Verfügung über ein Handlungsrepertoire
- Reflexionsfähigkeit, kritische Betrachtung des eigenen Handlungswirkens
- Erfahrungswissen durch reflektierte Routinebildung
- Nutzen einer Berufssprache
- Kooperierendes Arbeiten mit dem Kollegium

Für den Prozess der Professionalisierung werden bei Lehrenden vor allem neben der wissenschaftlichen Vorbildung und dem starken Berufsethos auch die altruistisch eingestellte Berufsmotivation, die verhältnismäßig autonome Ausübung des Berufes sowie das relativ hohe Sozialprestige angesprochen. Ob der Lehrberuf dieses Sozialprestige besitzt, ist fraglich – oft wird es auch als relativ gering eingestuft, weil das professionelle Selbstbewusstsein nicht ausreichend vorhanden ist.<sup>65</sup> Einerseits werden durch hohe Erwartungshaltungen Anforderungen gestellt, die sich durch ein immer breiteres Aufgabenspektrum niederschlagen, und andererseits stehen sie einer mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung, höheren Stressfaktoren und hierarchischer Unterordnung gegenüber.<sup>66</sup>

Im Wesentlichen zeigt sich Professionalität von Lehrpersonen auch darin, inwieweit diese in der Lage sind, durch die Gestaltung von Lernumgebungen Bedingungen für vollständige und nachhaltig fachliche und überfachliche Lernprozesse zu schaffen.<sup>67</sup> Das Verhalten und die Unterrichtsdurchführung einer Lehrperson beeinflusst maßgeblich den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.<sup>68</sup> Dabei wird oft aufgrund des Leistungszuwachses der Lernenden gedeutet, ob eine Lehrperson professionellen Unterricht durchführt.<sup>69</sup> Es ist aber schwierig, beschreibbare und analysierbare Zusammenhänge zur Professionalität im Lehrberuf in der Empirie zu erfassen, da dabei immer Persönlichkeitseigenschaften pro-

---

<sup>61</sup> vgl. Oevermann (1996), S. 71

<sup>62</sup> vgl. Cramer (2012), S. 14

<sup>63</sup> vgl. Terhart (2007), S. 460

<sup>64</sup> vgl. Meyer (1997b), S. 39–44

<sup>65</sup> vgl. Schwendenwein (1990), S. 360–362; vgl. Sanfuchs/Keck/Feige (2004), S. 349

<sup>66</sup> vgl. Friehs (2004), S. 164;

<sup>67</sup> vgl. Halbheer/Reusser (2009), S. 466

<sup>68</sup> vgl. Dubs (2008), S. 11

<sup>69</sup> vgl. Denzler/Wolter (2009), S. 641

fessioneller Lehrkräfte zu identifizieren sind.<sup>70</sup> Zwei zentrale Aspekte daraus sollen näher beschrieben werden, da sie bei der Entwicklung von Lehrprofessionalität nicht vernachlässigt werden dürfen: die subjektiven Theorien wie auch das Ausbilden eines Berufsethos.

### Subjektive Theorien

Subjektive Theorien fokussieren die individuelle Ebene einer Lehrkraft. Sie beschreiben kognitive Strukturen einer Lehrperson und nehmen Einfluss auf ihr Verhalten. Sie umfassen Annahmen, Sichtweisen und Wissensbestände, die es ermöglichen, Orientierung im alltäglichen Leben zu finden und komplexe Situationen zu vereinfachen.<sup>71</sup> Sie sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien zu sehen, nur ohne deren Gütekriterien (durch beispielsweise Systematik oder Falsifizierbarkeit) aufweisen zu können.<sup>72</sup> Subjektive Theorien, die Lehrkräfte über das Lehren und Lernen besitzen, beeinflussen die Zielvorstellungen und das professionelle Handeln, z. B. durch die Wahrnehmung und Deutung einer Unterrichtssituation oder die Erwartungen an Lernende.<sup>73</sup> Dann (1994) beschreibt folgende Definitionsmerkmale:<sup>74</sup>

- Subjektive Theorien stellen relativ stabile Kognitionen dar, die jedoch auch durch Erfahrung veränderbar sind.
- Subjektive Theorien sind teilweise implizit, teilweise aber auch bewusst der handelnden Person zugänglich.
- Subjektive Theorien besitzen eine implizite Argumentationsstruktur, werden also zur Erklärung und Prognose herangezogen, um Schlussfolgerungen zu ermöglichen.
- Subjektive Theorien haben handlungsregulierende Funktionen und steuern gleichzeitig mit anderen Faktoren (wie Emotionen) das Verhalten.

Bauer (2005) gibt in der „Taxonomie pädagogischer Kompetenzen“<sup>75</sup> vor allem den impliziten Kompetenzkonstrukten, und hier den subjektiven Theorien, großen Raum. Er beschreibt neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen auch spezielle pädagogische Kompetenzen wie mentale Fertigkeiten und subjektiven Theorien. Diese sollen durch Selbstreflexion zugänglich gemacht werden.<sup>76</sup> Das Denken und Handeln wird immer durch den Emotionshaushalt geprägt und gehört damit zu den Herzstücken der Lehrprofessionalisierung.<sup>77</sup> Sie stellen eine Form des professionellen Wissens dar, aufgrund des-

<sup>70</sup> vgl. Terhart (2006), S. 42; vgl. Bromme/Haag (2008), S. 806

<sup>71</sup> vgl. Fussangel (2008), S. 69

<sup>72</sup> vgl. Helmke (2014), S. 115

<sup>73</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 499

<sup>74</sup> vgl. Dann (1994), S. 174–175

<sup>75</sup> Bauer (2005), S. 30

<sup>76</sup> vgl. Bauer (2005), S. 29–30

<sup>77</sup> vgl. Neuweg (2005), S. 40

sen täglich Entscheidungen getroffen werden.<sup>78</sup> In diesem Zusammenhang steht auch die Ausbildung eines Berufsethos.

### **Berufsethos**

Das Berufsethos wird als „eigener genetischer Code“<sup>79</sup> definiert, den jede Person mit sich trägt.<sup>80</sup> Nach Tenorth (2006) vereint die Lehrkraft subjektiv Gesinnung mit Handwerk, das heißt Berufsethos mit umfassenden Kompetenzen.<sup>81</sup> Aus professioneller Sicht ist Berufsethik kein Gegenstand an sich, sondern mit Inhalt verbunden. Sie ist immer gekoppelt mit einer spezifischen Handlung.<sup>82</sup> „Moralische Regeln sind Sollensaussagen, die sich auf menschliches Handeln richten. Sie fordern, erlauben oder verbieten bestimmtes Denken oder Tun.“<sup>83</sup> Dabei kann die Lehrkraft eine relevante Regel befolgen oder nicht – sie entscheidet selbst im Zuge ihrer Handlungsautonomie. Die Berufsethik ist ein Entscheidungskriterium, an dem sie die Legitimität des Handelns misst.<sup>84</sup> Da Professionalität mit Autonomie und Entscheidungsspielräumen einhergeht, ist es wichtig, ein Berufsethos zu entwickeln, um diese Freiheiten nicht zu missbrauchen.<sup>85</sup> Diskutiert wird dabei, ob es sinnvoll ist, einen hippokratischen Eid wie bei Ärztinnen und Ärzten zu etablieren. Hentig (1993) verfasste dazu einen „sokratischen Eid“<sup>86</sup>, wo u. a. beschrieben wird, dass eine Lehrkraft sich verpflichten soll, die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und es darauf vorzubereiten, Verantwortung zu übernehmen (auch in der Gesellschaft). Der Lehrperson muss ihre Vorbildwirkung bewusst sein.<sup>87</sup>

Die ethischen Ansprüche an eine Lehrkraft ergeben sich aus den Beziehungen, die diese hat: zu Lernenden, zu den Familien, aber auch zur Gesellschaft. Gewisse Prinzipien und Werte, also sittliche und moralische Grundsätze wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Respekt, Wahrhaftigkeit und Uneigennutz, sind einzuhalten.<sup>88</sup> Koring (1992) weist auf zwei Merkmale einer Berufsethik für Lehrkräfte hin: die nach Fairness und die nach Takt oder Diskretion. Mit Fairness ist Gerechtigkeit gemeint, mit Takt die Integrität und Würde der Adressantin oder des Adressaten.<sup>89</sup> Des Weiteren ist ein ethischer Code auch deshalb für Lehrpersonen wichtig, da er für einen sinnvollen, subjektiv befriedigenden

<sup>78</sup> vgl. Fussangel (2008), S. 73

<sup>79</sup> Meyer (2015), S. 188

<sup>80</sup> vgl. Meyer (2015), S. 188

<sup>81</sup> vgl. Tenorth (2006), S. 590

<sup>82</sup> vgl. Oser (2009), S. 390

<sup>83</sup> Beck (2008), S. 41

<sup>84</sup> vgl. Hentig (1993), S. 258–259; vgl. Sloane (2004), S. 135; vgl. Rinderle (2007), S. 347; vgl. Beck (2008), S. 41; vgl. Kesselring (2009), S. 303

<sup>85</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 11

<sup>86</sup> Hentig (1993), S. 258–259

<sup>87</sup> vgl. Hentig (1993), S. 258–259

<sup>88</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 474; vgl. Neuweg (2010a), S. 26–27; vgl. Herzog/Makarova (2011), S. 93

<sup>89</sup> vgl. Koring (1992), S. 102

Arbeitsplatz unerlässlich ist<sup>90</sup>, auch deshalb, weil es an Schulen eine große Heterogenität subjektiver Wertevorstellungen gibt.<sup>91</sup> Terhart (1990) sieht das Berufsethos sogar als das Leitmotiv an.<sup>92</sup> Auch, weil die im Bildungsprozess stehenden Heranwachsenden noch nicht selbst uneingeschränkt autonom handlungsfähig sind.<sup>93</sup>

Es stellt sich nun die Frage, mit welche Besonderheiten, aber auch Problemen Lehrkräfte während ihrer Berufsausübung konfrontiert sind. Die Klärung der Frage soll durch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen erfolgen.<sup>94</sup>

#### **2.4.1 Professionstheoretische Ansätze**

Verschiedene professionstheoretische Ansätze versuchen die Profession des Lehrberufes zu beschreiben. Das letzte Jahrhundert wird als Neukonstituierung von Professionalisierungsentwicklungen bezeichnet, die durch die Expansion verschiedener Dienstleistungen und Anforderungen entstand. Neben den klassischen Professionen sind neue professionalisierungsbedürftige Felder, wie idealtypisch der Lehrberuf (wie in dem Kapitel 2.4 *Lehrprofessionalität* beschrieben), hinzugekommen. Durch diese Ausdifferenzierung wurde auch der Wille nach einer theoretischen Präzisierung laut. Für die Lehrarbeit bedeutete dies eine Diskussion über die kritische Sichtung der professionellen Rolle von Lehrpersonen. Diese Auseinandersetzung mündete in unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen<sup>95</sup>, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

---

<sup>90</sup> vgl. Hentig (1993), S. 246–247

<sup>91</sup> vgl. Lunkenbein/Sauer (2012), S. 49

<sup>92</sup> vgl. Terhart (1990), S. 159

<sup>93</sup> vgl. Helsper (2014), S. 218

<sup>94</sup> vgl. Cramer (2012), S. 25

<sup>95</sup> vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg (2000), S. 5

Theoretische Perspektive	Definition von Professionalität	Besonderheiten pädagogischer Professionen	Probleme pädagogischer Professionen
Machttheoretischer Ansatz	Sicherung von Monopolen und Privilegien	Verflechtung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen	Mögliche Bevormundung von Laien durch Professionelle, Semi-Profession im Lehrberuf
Kriterienbezogener Ansatz	Beschreibung von Kriterien, die Professionen auszeichnen	Auf das Gemeinwohl ausgerichtet Dienstleistungen	Autonomiedefizit von Lehrenden, Semi-Profession
Systemtheoretischer Ansatz	Funktionelle Differenzierung der Moderne zur Lösung existentieller Probleme	Dichte des Kontaktes, Mitwirkung des Klientels, Interaktionssensibel	Unsicherheit, Technologiedefizit
Strukturtheoretischer Ansatz	Stellvertretende Krisenbewältigung – verbunden mit erfüllungszentralen, gesellschaftlichen Werten	Autonomie des Klientels, Tragende Bedeutung der Lehrenden-Lernenden-Beziehung	Ambivalenz von Schulpflicht und Neugierde, Autonomieparadoxie
Antinomischer Ansatz	Professionalität als Wirkungsgefüge von Antinomien	Tragende Bedeutung der Lehrenden-Lernenden-Beziehung	Näheantinomie, Sachantinomie, Differenzantinomie, Organisationsantinomie, Autonomieantinomie
Interaktionistischer Ansatz	Arbeit an zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses	Umsichtige Vermittlung von Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse	Interaktionsparadoxie, Sinnweltparadoxie, Fallbearbeitungsparadoxie, Organisationsparadoxie, Herrschaftsparadoxie
Kompetenz- bzw. aufgabentheoretischer Ansatz	Bewältigung speziell pädagogischer Arbeitsaufgaben	Zusammenspiel von Handlungsrepertoire und professionellem Selbst	Erwerb des komplexen Handlungsrepertoires
Berufsbiographischer Ansatz	Fachspezifische Sozialisation, Professionalität als Entwicklungsproblem	Reflexion und Balancierung von Widersprüchen	Erwerb von Kompetenzen während der Praxis, Blinde Flecken aufspüren

**Tabelle 1:** Übersicht über verschiedene theoretische Perspektiven auf Professionalität<sup>96</sup>

Zu den ersten verschriftlichten Ansätzen in der Professionstheorie zählen der *machttheoretische* Ansatz nach Wilensky (1972)<sup>97</sup> sowie der *kriterienbezogene* Ansatz nach Kurtz.<sup>98</sup> Diese sehen den Lehrberuf als eine Semi-Profession an.<sup>99</sup> Der *strukturfunktionalistische* Ansatz mit dem klassischen Professionsmodell von Parsons (1968) fokussiert die klassischen Berufe mit den, in dem Kapitel 2.1 *Profession* definierten Professionsmerkmalen. Auch hier wird die Lehrtätigkeit, aufgrund der fehlenden Autonomie, als Semi-Profession angesehen.<sup>100</sup> Diese Ansätze werden daher in dieser Arbeit nicht näher behandelt.<sup>101</sup>

In dem *systemtheoretischen* Ansatz beschreibt Stichweh (1996) im Sinne Luhmans, dass die Berufsidee reflexiv gehandhabt wird und das Wissen bewusst kultiviert, kodifiziert,

<sup>96</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an: Ewert (2008), S. 59–60; Winkelbauer/Handler/Mittermair (2013), S. 552

<sup>97</sup> vgl. Wilensky (1972), zitiert nach: Schützenmeister (2002), S. 24

<sup>98</sup> vgl. Stock (2015), S. 3

<sup>99</sup> Weiterführende Literatur: vgl. Combe/Helsper (1996), S. 10; vgl. Wildt (1996), S. 146–149; vgl. Ewert (2008), S. 45–46 und S. 59; vgl. Helsper (2014), S. 216

<sup>100</sup> Weiterführende Literatur: vgl. Parsons (1968), S. 160; vgl. Oevermann (2008), S. 56–57; vgl. Helsper (2014), S. 216; vgl. Motzke (2014), S. 91–93; vgl. Kessel (2015), S. 365;

<sup>101</sup> Eine Übersicht über professionstheoretischen Ansätze liefern: Ewert (2008), S. 59–60; Winkelbauer/Handler/Mittermair (2013), S. 552

vertextet und dadurch in eine akademische Lehrbarkeit überführt wird.<sup>102</sup> Durch die unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommt es zu einer Asymmetrie.<sup>103</sup> Gezeichnet sind Professionen durch den Klientelbezug und das fehlende Eigeninteresse. Es werden individuelle Probleme in den Funktionssystemen bearbeitet, die das Individuum selbst nicht lösen kann. Daher ist die Interaktionsebene sehr ausgeprägt. Ein Leistungsethos wird durch die Berufskultur erworben.<sup>104</sup> In der Lehrrolle wird die Vermittlungsfunktion zwischen der Sache und den Lernenden unterstrichen.<sup>105</sup> Das Handeln ist durch Ungewissheit bestimmt. Professionell gehandelt wird unter Handlungszwang durch das Anwenden von Wissen, wobei keine standardisierten Unterrichtsrezepte angewendet werden können.<sup>106</sup>

Dieser Handlungszwang wird ebenso im *strukturtheoretischen Ansatz* nach Oevermann thematisiert. Dieser Ansatz findet großes Interesse in der Literatur.<sup>107</sup> Oevermann stellt die Probleme durch die Handlung in den Fokus.<sup>108</sup> Die Lernenden haben eine ausgeprägte, diffuse Sozialbeziehung zu der Lehrkraft.<sup>109</sup> Die Lehrenden übernehmen die Krisenbewältigung für die Schülerinnen oder Schüler bei dem Erlernen von neuen Inhalten.<sup>110</sup> Dabei besteht die Gefahr, dass die Schülerin oder der Schüler von dieser Hilfestellung abhängig wird, da durch das Eingreifen der Lehrperson ein Autonomieverlust entsteht. Eine Hilfestellung zur Selbsthilfe muss daher versucht werden.<sup>111</sup> Zwei Phasen der Krisenbewältigung werden unterschieden: in der ersten Phase der spontane und intuitive Handlungszwang und schließlich, in der zweiten Phase, die Rekonstruktion und Begründung der Entscheidung, um neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen.<sup>112</sup> Die Lehrperson muss weiter eine prophylaktisch therapeutische Funktion innehaben. Dies kann sich positiv wie negativ auf die Lernenden auswirken, da eine wesentliche Erziehung zu einer mündigen Staatsbürgerin oder einem mündigen Staatsbürger durch die Lehrkraft erfolgt. Das spricht wiederum für die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufes.<sup>113</sup> Die Schulpflicht unterstelle laut Oevermann, dass Lernende keine Neugierde für den Unterricht hätten. Er fordert daher die Abschaffung der Schulpflicht, rechtfertigt aber die Einfüh-

---

<sup>102</sup> vgl. Stichweh (1996), S. 51

<sup>103</sup> vgl. Stichweh (1996), S. 49

<sup>104</sup> vgl. Stichweh (1996), S. 59–60 und S. 62–64

<sup>105</sup> vgl. Stichweh (1996), S. 64–65; vgl. Koring (1996), S. 320

<sup>106</sup> vgl. Stichweh (1994), S. 296

<sup>107</sup> vgl. Helpser (2007), S. 567; vgl. Ewert (2008), S. 51; vgl. Kessel (2015), S. 365

<sup>108</sup> vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg (2000), S. 7; vgl. Combe (2005), S. 70

<sup>109</sup> vgl. Oevermann (2002), S. 39

<sup>110</sup> vgl. Oevermann (2002), S. 23; vgl. Oevermann (2008), S. 56 und S. 63; vgl. Helsper (2014), S. 216

<sup>111</sup> vgl. Oevermann (2002), S. 25–27

<sup>112</sup> vgl. Diehl/Krüger (2011), S. 4–5

<sup>113</sup> vgl. Oevermann (2002), S. 38–39; vgl. Diehl/Krüger (2011), S. 4–6

nung dieser damit, dass u. a. Lernende aus bildungsfernen Schichten damit eine Ausbildung erhalten.<sup>114</sup>

Combe/Helsper (1996) verfassten aufbauend auf den strukturtheoretischen Ansatz die *Antinomien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns*, oder auch *antinomischer Ansatz* genannt. Sie greifen die Frage nach der diffusen Sozialbeziehung heraus und sehen die Professionalität als ein Wirkungsgefüge von Antinomien an. Folgende Antinomien müssen dabei bewältigt werden:<sup>115</sup>

- *Nähe versus Distanz (Näheantinomie)*: Lehrkräfte unterstützen Lernende bei auftretenden Selbstzweifeln in Lernprozessen. Zu große Nähe birgt das Risiko, bei der Beurteilung die notwendige Distanz nicht zu wahren.<sup>116</sup>
- *Subsumtion versus Rekonstruktion (Sachantinomie)*: Aufgrund stellvertretender Hilfestellung rekonstruiert die Lehrperson Annahmen und Konzepte, wie Schülerinnen oder Schüler exemplarisch lernen. Diese Verallgemeinerung birgt die Gefahr, individuelle Spezifika des konkreten Falls außer Acht zu lassen.
- *Einheit versus Differenz (Differenzantinomie)*: Es liegt eine Spannung vor zwischen einer homogenisierten, generalisierten Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler (z. B. etwa durch Klassenstufen oder Schuleintrittsalter) und der Notwendigkeit, zwischen einzelnen Lernenden zu unterscheiden.
- *Organisation versus Interaktion (Organisationsantinomie)*: Die Reglementierungen im Lehrberuf bieten einerseits Belastung, andererseits Entlastung. Formale, universale Verfahrensregeln und Ablaufmuster treffen auf die Notwendigkeit des kreativen Lehrhandelns.
- *Autonomie versus Heteronomie (Autonomieantinomie)*: Wenn Lehrkräfte eine Hilfestellung anbieten, besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Autonomie verlieren und sich auf diese Hilfe durch die Lehrkraft in Zukunft verlassen.

Die Lehrperson ist ständig mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, daher auch der Ausdruck eines unmöglichen Berufes.<sup>117</sup> Professionalität liegt in der „Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und Antinomien sachgerecht handhaben zu können“<sup>118</sup>.

Wird der *interaktionistischen Professionalisierungsansatz* nach Schütze et al. (1996) betrachtet, wird ein sehr ähnliches Bild erkennbar. Auch bei diesem Ansatz zeichnet sich das professionelle Handeln durch den Umgang mit Paradoxien aus, denen die Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag begegnen. Dieser Ansatz kann daher auch zu den strukturtheoretischen Ansätzen gezählt werden. Irritierenden Problemkomplexen muss durch das professionelle Handeln Rechnung getragen werden. Eine situationsflexible, umsichtige Handlung von Lehrenden in Bezug auf die konkrete Schülerin oder den konkreten Schüler ist

<sup>114</sup> vgl. Oevermann (1996), S. 43–45; vgl. Oevermann (2008), S. 66–68

<sup>115</sup> vgl. Combe/Helsper (1996), S. 530–536; vgl. Helsper (2004), S. 77–78 und S. 82–83; vgl. Helsper (2014), S. 217–221

<sup>116</sup> vgl. Helsper (2004), S. 56 und S. 77

<sup>117</sup> vgl. Terhart (2011), S. 206

<sup>118</sup> Terhart (2010), S. 93

deshalb wichtig. Paradoxien erzeugen Antinomien, die zu Dilemmasituationen führen. Paradoxien professionellen Handelns entstehen beispielweise, weil routinierte Handlungsabläufe im Schulalltag auf Individualität und Spezifität in einem besonderen Fall, beispielsweise der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler, treffen.<sup>119</sup> Solche Situationen verlangen nach raschen Handlungen, obwohl keine optimale Lösung gefunden werden kann. Professionalität bedeutet demnach, die gegensätzlichen Pole der Antinomien für die jeweilige Handlungssituation auszubalancieren. Pädagogisches Handeln ist dadurch nicht routinisierbar.<sup>120</sup> Schütze et al. (1996) beschreiben folgende Paradoxien:<sup>121</sup>

- *Interaktionsparadoxien*: In der Lehrtätigkeit muss eine Vertrauensbasis unterstellt werden, die faktisch noch nicht vorhanden sein kann.
- *Sinnweltparadoxien*: Komplexe Wissensgebilde müssen in die alltägliche Existenzwelt der Lernenden heruntergebrochen werden.
- *Fallbearbeitungsparadoxien*: Im Zuge der handlungsgemäßen Problembearbeitung wird vorausgesetzt, dass diese mit dem spezifischen Fall verbunden und vereinbart wird.
- *Organisationsparadoxien*: Zur Herstellung von Organisationsroutinen muss eine konkrete Handlung immer in der aktuellen Interaktionssituation betrachtet werden.
- *Herrschaftsparadoxien*: Das Wohl des Individuums muss mit dem Wohl des Kollektivs in Einklang gebracht werden.

Im Vergleich zu dem *antinomischen Ansatz* kann die Näheantinomie mit der Interaktionsparadoxie, die Sachantinomie mit der Sinnweltparadoxie, die Differenzantinomie mit der Fallbearbeitungsparadoxie und die Organisationsantinomie mit der Organisationsparadoxie sowie Herrschaftsparadoxie verglichen werden. Neu aufgegriffen wird jedoch im interaktionistischen Professionsansatz die Reflexivität sowie Begründungsfähigkeit, da dadurch Fehlentwicklungspotentiale ersichtlich werden.<sup>122</sup> Auch wird darauf hingewiesen, dass bereits in der Lehrbildung auf die Paradoxien und widersprüchlichen Anforderungen aufmerksam gemacht werden sollen, da es ansonsten zu Beeinträchtigungen des professionellen Handelns kommen kann.<sup>123</sup>

Eine andere Herangehensweise wird im *kompetenz- bzw. aufgabentheoretischen Ansatz* nach Bauer/Kopka/Brindt (1996) verfolgt. Hier soll die Frage beantwortet werden, *wie* Arbeitsaufgaben bewältigt werden<sup>124</sup> und ist in der Form in den zuvor erwähnten professionstheoretischen Ansätzen noch nicht diskutiert worden. Sechs Dimensionen wurden, als

<sup>119</sup> vgl. Schütze et al. (1996), S. 333–334 und S. 338

<sup>120</sup> vgl. Diehl/Krüger (2011), S. 7–8

<sup>121</sup> vgl. Schütze et al. (1996), S. 334–335

<sup>122</sup> vgl. Schütze et al. (1996), S. 335

<sup>123</sup> vgl. Krüger (2014), S. 80

<sup>124</sup> vgl. Bauer (1997), S. 16

pädagogische Basiskompetenzen gebündelt, beschrieben und stellen das professionelle Handlungsrepertoire im Sinne einer Theorie pädagogischer Professionalität dar:<sup>125</sup>

- *Soziale Strukturen bilden*: Leiten und Führen, soziale Bindungen fördern, Großgruppen und Kleingruppen anleiten, Regeln entwickeln
- *Interaktion steuern*: Moderieren, Diskussionen anleiten, Wertschätzung und Humor zeigen, Gefühle wahrnehmen
- *Kommunizieren und informieren*: Aktiv zuhören, Feedback geben und empfangen, Beratungsgespräche führen, visualisieren, Diskussionen leiten
- *Lernumgebungen gestalten*: Anfänge/Abschlüsse inszenieren, Körper einsetzen, Rituale schaffen, aus Räumen Lernräume machen
- *Hintergrundarbeit leisten*: Rollen klären, planen, organisieren, evaluieren, subjektive Theorien überprüfen
- *Ziele erklären und Inhalte strukturieren*: Ziele klären, Wichtiges hervorheben, logisch verknüpfen, sequentiell ordnen, reduzieren

Die sechste Dimension wurde von Bauer (2005) hinzugefügt. Alle diese Basiskompetenzen wirken aufeinander.<sup>126</sup> Eingebettet ist dieses Handlungsrepertoire in ein berufliches Selbst, das sich im Berufsverlauf entwickelt.<sup>127</sup> Dabei werden diese Dimensionen automatisch abgerufen und durch Reflexion zugänglich gemacht.<sup>128</sup>

Die Entwicklung eines Handlungsrepertoires während der Berufstätigkeit spielt auch im *berufsbiografischen Ansatz* eine zentrale Rolle. Dieser fokussiert die Handlungssituation der Lehrenden, stellt jedoch die Biografie der Lehrkraft in den Fokus.<sup>129</sup> Insbesondere Terhart (2001) führte durch zahlreiche Publikationen die These des berufsbiografischen Entwicklungsproblems zur Lehrprofessionalität ein.<sup>130</sup> Als Schlüsselkompetenz für Professionalität wird die Reflexivität der eigenen Biografie und des eigenen Tuns gesehen. Dabei wird das eigene Selbstbild, die individuellen Entwicklungen wie auch das Aufspüren von blinden Flecken betrachtet.<sup>131</sup> Die Professionalität wird als Entwicklungsproblem gesehen, welches während des Berufslebens bewältigt wird.<sup>132</sup> Im Prozess der beruflichen Lebenszeit werden Kompetenzen aufgebaut und entwickelt, was als lebenslange Aufgabe angesehen wird.<sup>133</sup>

Aus den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen wird ersichtlich, dass der Zugang zur Entwicklung von Lehrprofessionalität unterschiedlich betrachtet bzw. unter-

<sup>125</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 26; vgl. Bauer (1997), S. 16–20; vgl. Bauer (2005), S. 20–27

<sup>126</sup> vgl. Bauer (2005), S. 20

<sup>127</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), 15

<sup>128</sup> vgl. Bauer (1997), S. 16

<sup>129</sup> vgl. Combe/Kolbe (2008), S. 859

<sup>130</sup> vgl. Terhart (2001), S. 28

<sup>131</sup> vgl. Kraul/Marotzki/Schwepe (2002), S. 9

<sup>132</sup> vgl. Terhart (2010), S. 93

<sup>133</sup> vgl. Terhart (2011), S. 208

schiedlich akzentuiert werden kann. Das Agieren in unsicheren Situationen, die nicht Standardisierbarkeit, das Bewältigen von Krisen und der Umgang mit unterschiedlichen Antinomien können jedoch zusammenfassend aus den professionstheoretischen Ansätzen heraus als Herausforderungen im Lehrberuf gesehen werden.<sup>134</sup> Auffallend ist, dass zumeist das professionelle Handeln als Strukturkern für Lehrprofessionalität beschrieben wird.<sup>135</sup> Dies kann daher als zentral für den Ausdruck für Professionalität im Lehrberuf angesehen werden und wird im weiteren Verlauf für diese Masterarbeit auch derart fokussiert.

#### 2.4.2 Professionelles Handeln als Ausdruck von Lehrprofessionalität

Zu den Arbeitsaufgaben einer Lehrkraft zählen das Erziehen, Unterrichten, Beraten und Betreuen.<sup>136</sup> Individuelle (Persönlichkeits-)Entwicklungen von Lernenden werden dabei durch Handlungen und Entscheidungen der Lehrkräfte stark beeinflusst.<sup>137</sup> Definiert wird das Handeln als „bewusstes und zielgerichtetes Tun“<sup>138</sup>. Wissen muss daher mit einer situativ relevanten Entscheidungskompetenz verknüpft werden.<sup>139</sup> Ein pädagogisches Handlungsrepertoire basiert auf verdichteten Wissensbeständen. Während der Handlungsausführung werden diese nicht vollständig bewusst abgerufen. Dieses Repertoire ist individuell und führt zu einem persönlichen Stil.<sup>140</sup>

Der pädagogische Bewährungsraum professionellen Handelns ist der Unterricht.<sup>141</sup> Unterricht ist immer mit Unsicherheit verbunden, weil eine Lehrperson nie bis ins kleinste Detail vorausplanen kann. Es gibt Situationen, in denen die Lehrkraft spontan handeln muss.<sup>142</sup> Neuweg (2002/2005) spricht von „intuitiv-improvisierendem Handeln“<sup>143</sup>, Oevermann (1996) von „krisenhafter Entscheidungssituation“<sup>144</sup>. Er sieht die Krise als Normalfall im Lehrberuf und begründet damit auch die Nichtstandardisierbarkeit.<sup>145</sup> Die Qualität des Plans entscheidet schließlich über die Qualität des professionellen Handelns. Dieses Handeln ist meist komplex und vielschichtig, allein aus der Tatsache heraus, dass sich die Lernenden ihrerseits in unterschiedlichen Lebensphasen befinden.<sup>146</sup> So kommt erschwerend hinzu, dass Lehrkräfte meist vor größeren Gruppen von Schülerinnen und Schülern

<sup>134</sup> vgl. Stock (2015b), S. 3

<sup>135</sup> vgl. Combe/Kolbe (2008), S. 859; vgl. Ewert (2008), S. 55; vgl. Mulder/Messmann/Gruber (2009), S. 406; vgl. Paseka/Schrank/Schrittesser (2011), S. 10

<sup>136</sup> vgl. Bauer (1997), S. 15

<sup>137</sup> vgl. Schmiel/Sommer (1985), S. 41; vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2009), S. 13

<sup>138</sup> Peterßen (2009), S. 14

<sup>139</sup> vgl. Kurtz (2009), S. 50

<sup>140</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 13

<sup>141</sup> vgl. Aff (2007), S. 7

<sup>142</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 476; vgl. Kurtz (2009), S. 47

<sup>143</sup> Neuweg (2002), S. 12; Neuweg (2005), S. 38

<sup>144</sup> Oevermann (1996), S. 76

<sup>145</sup> vgl. Oevermann (2008), S. 57 und S. 62

<sup>146</sup> vgl. Thonhauser (2007), S. 35

handeln und die Komplexität der Interaktionen berücksichtigen müssen.<sup>147</sup> Zusammenhänge müssen erkannt, analysiert und entsprechend gehandelt werden.<sup>148</sup> Die Lehrkraft nimmt infolgedessen eine Situation wahr, und fällt eine Handlungswahl. Sie verfügt über Situations- und Handlungsauffassungen, die eng verzahnt sind.<sup>149</sup>

Die pädagogische Identität kommt in dem Handlungsakt zum Tragen.<sup>150</sup> Bauer (1998) beschreibt pädagogisch professionell handelnde Personen als solche, die ein professionelles Selbst aufbauen. Die Lehrkraft verfügt dafür über ein umfassend pädagogisches Handlungsrepertoire. Sie übernimmt Verantwortung für die Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich.<sup>151</sup> Das professionelle Selbst wird beschrieben als „die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“<sup>152</sup>. Ebenso schafft sie die Übertragung von abstraktem Wissen auf konkrete Situationen, um Probleme zu lösen.<sup>153</sup> Als Grundlage für einzelne Handlungsschritte werden folgende Elemente genannt:<sup>154</sup>

- Wissenschaftsorientierung (Theoriewissen)
- In der beruflichen Sozialisation angeeignetes Erfahrungswissen
- Zielgerichtetheit und Planmäßigkeit
- Begründetes und reflektiertes Handeln
- Einhaltung eines Berufsethos
- (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit
- Übernahme von Verantwortung
- Verfügbares Handlungsrepertoire

Als Voraussetzung für professionelles Handeln wird das professionelle *Wissen* gesehen.<sup>155</sup> Es manifestiert sich weiters in der *Könnensfrage*, also dann, wenn das Wissen (*Was*) vorhanden ist und das Können (*Wie*) situationsgerecht umgesetzt wird.<sup>156</sup> Es stellt sich daraus die Frage, welche Kategorisierungen dieses Wissen und Können definieren. Verschiedene Modelle sollen daher im nächsten Schritt Aufschluss darüber liefern.

<sup>147</sup> vgl. Kurtz (2009), S. 49

<sup>148</sup> vgl. Sinha (2010), S. 114

<sup>149</sup> vgl. Lehner (2009), S. 68

<sup>150</sup> vgl. Wagner (1989), S. 58

<sup>151</sup> vgl. Bauer (1998), S. 344; vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 163

<sup>152</sup> Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 234

<sup>153</sup> vgl. Meyer (1997a), S. 153; vgl. Oser (2000), S. 104; vgl. Friehs (2004), S. 165

<sup>154</sup> vgl. Meyer (1997a), S. 156; vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 167

<sup>155</sup> vgl. Bromme (1992), S. 9

<sup>156</sup> vgl. Combe/Kolbe (2008), S. 859

### 2.4.3 Wissensformen von Lehrprofessionalität

Die Kategorisierung von Shulman (1986) hat sich in der Literatur durchgesetzt.<sup>157</sup> In seiner Arbeit fokussiert er folgende Wissensformen:<sup>158</sup>

- Content knowledge: Subject matter content knowledge
- Pedagogical content knowledge
- Curricular knowledge

Mit *content knowledge* ist das umfassende Fachwissen gemeint.<sup>159</sup> Unter *pedagogical content knowledge* wird das „knowledge for teaching“<sup>160</sup>, also das fachdidaktische Wissen und Können verstanden. Inhaltliche Wissensstrukturen müssen je nach Fach und Inhalt anders dargestellt werden. Auch muss die Lehrkraft entscheiden, welche Inhalte wichtig, und welche aus pädagogischer Betrachtung nicht relevant sind.<sup>161</sup> Dies inkludiert beispielsweise das Wissen, wie ein bestimmter Unterrichtsstoff leichter oder schwerer, je nach Altersstufe der Lernenden, unterrichtet werden kann.<sup>162</sup> Darunter fällt auch das Wissen über Klassen- und Gesprächsführung.<sup>163</sup> Unter *curricular knowledge* fällt das Wissen über Lehrpläne, deren Inhalte, Aufbau und Auswahl.<sup>164</sup> Das Wissen darüber reguliert den Unterricht, da die Lehrkraft diejenigen Unterrichtsmittel heranzieht, die einen bestimmten Inhalt repräsentieren. Wertvolle Querverbindungen können geschaffen werden, wenn die Lehrperson das gesamte Curriculum überschauen kann.<sup>165</sup> Für die richtige Auswahl von Inhalten ist das Wissen über Lehrpläne und deren Aufbau wichtig.<sup>166</sup> Im Jahr 1987 beschreibt Shulman schließlich folgendes weiter ausdifferenziertes Grundgerüst für Professionalität im Lehrberuf:<sup>167</sup>

- Content knowledge
- General pedagogical knowledge
- Curriculum knowledge
- Pedagogical content knowledge
- Knowledge of learners and their characteristics
- Knowledge of educational context
- Knowledge of educational ends, purposes, values and historical grounds

Es werden wiederum das Fachwissen, fachdidaktische Wissen und pädagogische Wissen hervorgehoben. Das fachdidaktische Wissen wird von Shulman als wichtigster Faktor ge-

<sup>157</sup> vgl. Oser (1997), S. 27; vgl. Baumert/Kunter (2011), S. 32; vgl. Meyer (2015), S. 180–182; vgl. Bouley et al. (2015), S. 102

<sup>158</sup> Shulman (1986), S. 9; Shulman (2013), S. 6

<sup>159</sup> vgl. Shulman (1986), S. 9; vgl. Shulman (2013), S. 6–7

<sup>160</sup> Shulman (1986), S. 9; Shulman (2013), S. 6

<sup>161</sup> vgl. Dick (1994), S. 122–123

<sup>162</sup> vgl. Shulman (1986), S. 9; vgl. Shulman (2013), S. 6–7

<sup>163</sup> vgl. Cramer (2012), S. 370

<sup>164</sup> vgl. Shulman (1986), S. 9; vgl. Shulman (2013), S. 6–7

<sup>165</sup> vgl. Dick (1994), S. 124

<sup>166</sup> vgl. Cramer (2012), S. 370

<sup>167</sup> vgl. Shulman (1987), S. 8

sehen, da dieses das Wissen (Fachwissen) und das Können (fachdidaktische Wissen) verschmelzen lässt.<sup>168</sup> Diese drei Aspekte werden auch im folgenden Modell aufgegriffen.

#### 2.4.4 Modell professioneller Handlungskompetenz

Baumert/Kunter (2006) erarbeiteten ein *Modell professioneller Handlungskompetenz* und fokussieren das Professionswissen. Die im Modell dargestellten Wissensbereiche sind von Shulman's Ausführungen (1986/1987) abgeleitet.

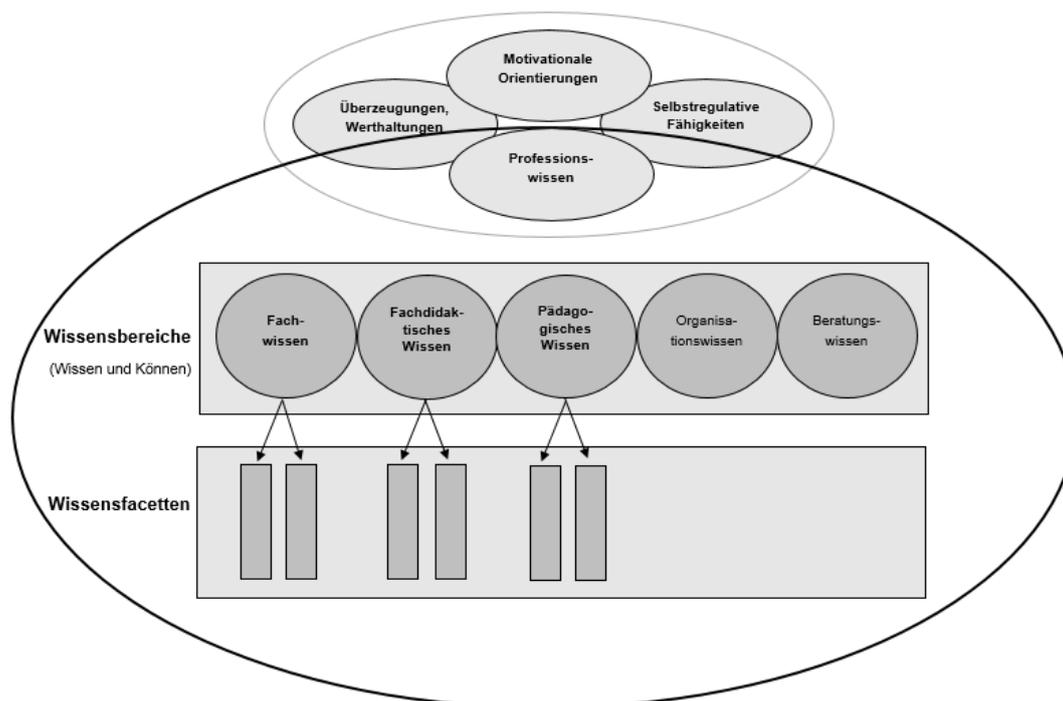


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz<sup>169</sup>

Unter *Fachwissen* wird dabei ein tiefes Verständnis des jeweiligen Schulfaches beschrieben. Unter *fachdidaktischem Wissen* verstehen Baumert/Kunter das Wissen über das fachspezifische Denken von Lernenden, das Erklärungswissen und das Wissen über die jeweiligen spezifischen Aufgaben.<sup>170</sup> Dieser Wissensbereich beschäftigt sich mit der Frage, wie Inhalte den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden können.<sup>171</sup> *Pädagogisches Wissen* bezeichnet Faktoren des Wissens über effektive Klassenführung und Lernprozesse von Lernenden.<sup>172</sup> Dabei ist immer auf die jeweilige Unterrichtssituation zu achten.<sup>173</sup> Das *Beratungswissen* ist für die Kommunikation mit Laien wichtig, wie auch das *Organisationswissen* aufgrund der Komplexität der Arbeit. Die *Wissensfacetten* sind

<sup>168</sup> vgl. Shulman (1987), S. 8

<sup>169</sup> Baumert/Kunter (2006), S. 482

<sup>170</sup> vgl. Baumert/Kunter (2011), S. 32

<sup>171</sup> vgl. Kunter/Klausmann/Baumert (2009), S. 156

<sup>172</sup> vgl. Kunter/Klausmann/Baumert (2009), S. 156; vgl. Baumert/Kunter (2011), S. 32

<sup>173</sup> vgl. Kunter/Klausmann/Baumert (2009), S. 154

je nach Unterrichtsfach verschieden ausdifferenziert und spezifiziert, und werden deshalb hier nicht weiter erläutert.<sup>174</sup> Der Schwerpunkt der professionellen Handlungskompetenz liegt auf dem Professionswissen, welches sich auf das professionelle Handeln bezieht. Es ist damit ein tiefes Verständnis des Schulstoffes gemeint, welches deutlich über ein Alltagswissen hinausgeht. Es zeigt aber die professionellen Kompetenzen einer Lehrkraft als ein Zusammenspiel des Professionswissens mit drei weiteren übergeordneten Kompetenzaspekten auf. *Motivationale Orientierungen* sind wichtig für eine konsequente Umsetzung von Wissen und Können. Die Motivation hält das berufliche Handeln aufrecht und überwacht sie. Es beschreibt, wie weit sich die Lehrperson engagiert, ihr Wissen auch anwendet und sich weiterbildet. Daher müssen die *selbstregulativen Fähigkeiten* hoch sein. Realistische Ziele müssen selbst gesetzt und eine ausgewogene Balance der eigenen Ressourcen geschaffen werden. Beeinflusst wird das Handeln im Unterricht immer auch von *Überzeugungen und Werthaltungen*.<sup>175</sup> Die Einstellung der Lehrkraft ist daher eine wichtige Bedingung des Unterrichtens<sup>176</sup> (siehe dazu ebenso Kapitel 2.4 *Lehrprofessionalität* – subjektive Theorien sowie Berufsethos).

Die Ausführungen nach Baumert/Kunter (2006) bzw. Shulman (1986/1987) finden sich größtenteils auch in den Ausführungen von Bromme (1997). Bromme unterscheidet das Fachwissen, das curriculare Wissen (Schulstoff), die Philosophie des Schulfachs, das pädagogische Wissen und das fachspezifisch-pädagogische (fachdidaktische) Wissen.<sup>177</sup> Durch diese unterschiedlichen Bereiche wird auch hier ersichtlich, dass pädagogisch professionelles Handeln nicht isoliert betrachtet werden kann.<sup>178</sup> Es bedarf den Aufbau verschiedener Kompetenzen, um handlungsfähig zu sein. Kompetenzen können dabei nicht vermittelt werden, sie müssen selbst erworben und (weiter-)entwickelt werden.<sup>179</sup> Peterßen (2009) spricht von einem ganzheitlich-integrativen Modell mit folgenden Kompetenzen:<sup>180</sup>

---

<sup>174</sup> siehe hier beispielsweise: Brunner et al. (2006), S. 523

<sup>175</sup> vgl. Kunter/Klausmann/Baumert (2009), S. 156–157; vgl. König (2010), S. 66

<sup>176</sup> vgl. Helmke (2014), S. 113

<sup>177</sup> vgl. Bromme (1997), S. 196–197

<sup>178</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 163

<sup>179</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 13–14

<sup>180</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 12



**Abbildung 2:** Kompetenzmodell der Handlungsfähigkeit<sup>181</sup>

Die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz werden als integrierender Bestandteil einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit gesehen. Als handlungsfähig gelten dabei jene, die selbstständig mit möglichst vielen Situationen fertig werden und vorfindbare Probleme eigenständig lösen können.<sup>182</sup> Für professionelles Handeln müssen Prozesse vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden. Sie bilden eine grundlegende Voraussetzung für die inhaltliche Bewältigung des Unterrichts.<sup>183</sup>

Dazu ist *Fachkompetenz*<sup>184</sup> notwendig, bei der die kognitive Leistungsebene betrachtet wird.<sup>185</sup> Die Lehrtätigkeit im Unterricht ist der wesentliche Handlungsrahmen einer Lehrkraft. Daher muss ein umfassendes Wissen über das Fach für den Unterricht gegeben sein.<sup>186</sup> Im Unterricht muss außerdem die Schaffung von anschlussfähigem Vorwissen ermöglicht werden. Dies ist nur dann möglich, wenn das Wissen auch umfassend vorhanden ist.<sup>187</sup> Lempert (2010) beschreibt, dass das Ansehen von Lehrkräften bei Jugendlichen, und folglich auch deren Einfluss auf sie, weitgehend von der Fachkompetenz abhängt.<sup>188</sup> Handlungsfähigkeit setzt also ein tiefes inhaltliches Verstehen voraus, denn ohne einer soliden Informationsbasis kann der Mensch Probleme nicht selbstständig lösen.<sup>189</sup> Die Fachkompetenz wird vor allem beim Fachwissen und -können verlangt.

<sup>181</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 14

<sup>182</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 10 und S. 13

<sup>183</sup> vgl. Dubs (2008), S. 26

<sup>184</sup> Peterßen spricht hier von Sachkompetenz, siehe Peterßen (2009), S. 12 und S. 14

<sup>185</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 15

<sup>186</sup> vgl. Helmke (2014), S. 111

<sup>187</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 179

<sup>188</sup> vgl. Lempert (2010), S. 25

<sup>189</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 11–12

Als unverzichtbaren Teil der Handlungskompetenz wird die *Methodenkompetenz* beschrieben.<sup>190</sup> Diese ermöglicht vielfältige Zugänge zu den Unterrichtsthemen. Selbstorganisierte Strukturierung, ein umfassendes Methodenrepertoire der Lehrenden und ein gut durchdachtes Zeitmanagement helfen auch den Lernenden selbst, ihre Lernprozesse selbstgesteuert zu organisieren.<sup>191</sup> Medien müssen dafür passend ausgewählt und Lernphasen richtig koordiniert werden.<sup>192</sup> Das fachdidaktische Wissen und auch Können, wie auch bei Shulman (1986/1987) und Baumert/Kunter (2006) beschrieben, wird u. a. auch in der Methodenkompetenz ersichtlich.

Kaum jemand handelt isoliert, es muss zusammengearbeitet und kommuniziert werden.<sup>193</sup> Daher müssen soziales und kooperatives Handeln ebenso betrachtet werden.<sup>194</sup> Dieser kommunikative Aspekt ist tief verwurzelt mit den *sozialen Kompetenzen*. Im Unterricht sind dafür beispielsweise Fähigkeiten wie Situationsgefühl, Konfliktmanagement, Vorbildwirkung (die im Lehrberuf sehr stark greift), Teamentwicklung<sup>195</sup>, Übernehmen von Verantwortung und Kooperation von Nöten.<sup>196</sup> Das Spektrum, welches Lernende über Beobachtung erlernen, ist sehr groß: von der Sprache, über lernrelevante Orientierungen bis hin zu allgemeinen Einstellungen. Dies beeinflusst den Unterricht und damit indirekt auch das Schülerinnen- oder Schülerverhalten und ihre Persönlichkeitsentwicklung.<sup>197</sup> Baumert/Kunter (2006) betrachtet dafür die übergreifenden Komponenten der Überzeugungen und Werthaltungen.

Im Lehrberuf ist die Selbststeuerung für professionelles Handeln wichtig. Unter *Selbstkompetenz*<sup>198</sup> fallen beispielsweise der Besitz von Kritik- und Urteilsfähigkeit, Ausdauerfähigkeit, Weiterentwicklungsbereitschaft und Selbstreflexion.<sup>199</sup> Die Reflexion dient der Selbstbeobachtung, um aufzuzeigen, welche Kompetenzen im Unterricht eingesetzt werden. Aufgrund der hohen Anzahl an notwendigen Kompetenzen der Lehrenden ist es wichtig, vorhandene, ausbaufähige und noch zu entwickelnde Kompetenzen durch Reflexion aufzuzeigen und sich damit auseinander zu setzen.<sup>200</sup> Peterßen (2009) begründet dies damit, dass keine Handlung ohne vorherige und begleitende Reflexion auf ihre Verantwortlichkeit und moralische Vertretbarkeit hin durchgeführt werden kann.<sup>201</sup>

---

<sup>190</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 12

<sup>191</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 179 und S. 182

<sup>192</sup> vgl. Petersen (1999), S. 266

<sup>193</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 12

<sup>194</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 16

<sup>195</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 180 und S. 182

<sup>196</sup> vgl. Petersen (1999), S. 266

<sup>197</sup> vgl. Helmke (2014), S. 109

<sup>198</sup> Peterßen (2009) spricht hier von Moralkompetenz, siehe Peterßen (2009), S. 12 und S. 14

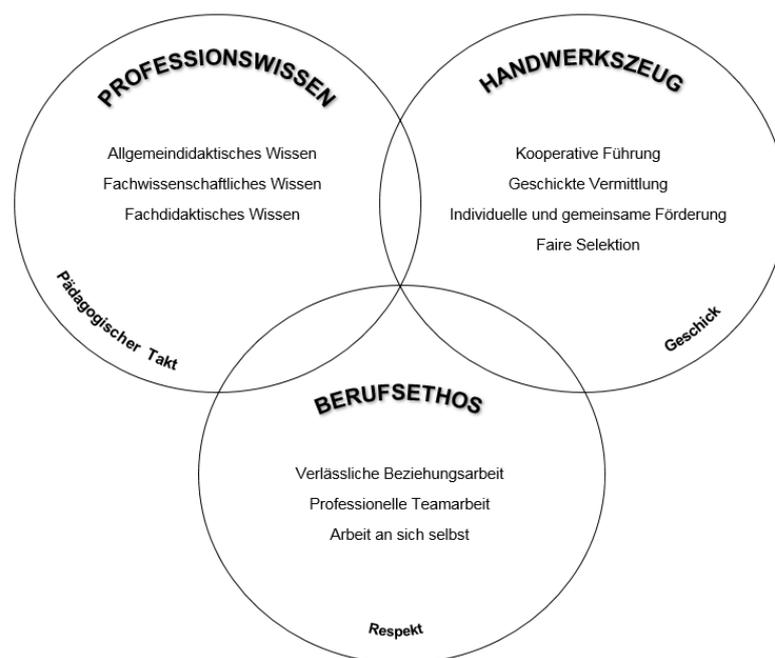
<sup>199</sup> vgl. Petersen (1999), S. 266

<sup>200</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 179

<sup>201</sup> vgl. Peterßen (2009), S. 12

Baumert/Kunter (2006) sprechen hier von den motivationalen Orientierungen und selbst-regulativen Fähigkeiten, die der Lehrperson bewusst sein sollte. Wie in Kapitel 2.4 *Lehrprofessionalität* beschrieben, sind dabei auch die subjektiven Theorien und das Berufsethos zu berücksichtigen.

Eine zusammenfassende, theoretische Begründungszusammenarbeit und zugleich ein mögliches Leitbild professioneller Lehrarbeit bietet Meyer (2015). Folgender Kriterienkatalog für Lehrprofessionalität wurde konzipiert:<sup>202</sup>



**Abbildung 3:** Kriterienkatalog Lehrprofessionalität<sup>203</sup>

In diesem Leitbild werden drei Dimensionen definiert: das Professionswissen, das Handwerkszeug und das Berufsethos. Alle drei Dimensionen greifen ineinander und sind nicht isoliert zu betrachten.<sup>204</sup> Jede Dimension wird weiters in konkrete Bereiche untergliedert. Die erste Dimension des *Professionswissens* stützt sich auf die Arbeiten von Shulman (1986/1987) und Kunter/Klausmann/Baumert (2009)<sup>205</sup>, die sich selbst auf das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Kunter/Baumert (2006) stützt. Folgende Dimensionen werden als zentrale Bereiche des Professionswissens unterschieden:<sup>206</sup>

<sup>202</sup> vgl. Meyer (2015), S. 179

<sup>203</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an: Meyer (2015), S. 180

<sup>204</sup> vgl. Meyer (2015), S. 184

<sup>205</sup> vgl. Kunter/Klusmann/Baumert (2009), S. 153–165

<sup>206</sup> vgl. Meyer (2015), S. 180–182

- das *allgemeindidaktische Wissen*: Darunter wird ein tiefes und breites Wissen über Ziele, Rahmenbedingungen und Wirkmechanismen von Schule wie auch Unterricht verstanden. Eine kompetente Lehrperson weiß, wie schulisch gelehrt und gelernt wird. Auch weiß sie, welche didaktischen, juristischen und institutionenspezifischen Standards gelten und welche Wechselwirkungen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden bestehen. Auch fallen darunter das Wissen über Entwicklungsprozesse von Jugendlichen und wie eine Klasse geleitet wird.
- das *fachwissenschaftliche Wissen*: Das tiefe und breite Wissen zu den jeweiligen Inhalten in den Unterrichtsfächern wird betrachtet. Wissenschaftliche Diskurse über das jeweilige Fach können, auch im privaten Bereich, verfolgt und kritisch beurteilt werden.
- das *fachdidaktische Wissen*: Es kombiniert das Fachwissen mit themenspezifischem, fachdidaktischem Wissen. Zentral steht hier die Frage, wie Fachinhalte Lernenden zugänglich gemacht werden können.

Diese drei Formen des *Wissens* werden von dem so genannten „pädagogischen Takt“<sup>207</sup> zusammengehalten, also der Fähigkeit, erworbenes Theoriewissen situationsangemessen einzusetzen. Der Takt wird als Vermittlungsinstanz zwischen Wissen und *Können* betrachtet. Das langfristig angereicherte Professionswissen ist auch Bestandteil von subjektiven Theorien. Herausgegriffen wird hier die Wichtigkeit einer Theorie-Praxisverschränkung für ein vertiefendes Wissen und Verständnis.<sup>208</sup>

Die zweite Dimension des *Handwerkzeuges* stützt sich u. a. auf Befunde aus der Professionsforschung sowie ebenso auf die COAKTIV-Studie von Kunter/Klausmann/Baumert (2009)<sup>209</sup>. Die Lehrperson soll ihr „Handwerk verstehen“<sup>210</sup> um je nach Situation kompetent zu handeln. Baumert/Kunter (2011) benennen dies als „knowing how“<sup>211</sup>. Diese Dimension beinhaltet folgende Aspekte:<sup>212</sup>

- die *kooperative Führung*: Unter kooperativer Führung ist die effiziente Führung des Lernverbandes gemeint sowie die gemeinsame Schaffung eines kooperativen Klassenmanagements. Eine aktive Störungsprävention sorgt für einen hohen Anteil an echter Lernzeit. Dabei nimmt die Lehrkraft verschiedene Rollen ein: Sie erzieht, instruiert, berät und bewertet. Die Lernenden werden in die Unterrichtsplanung miteingebunden und eine Feedbackkultur wird entfaltet.
- die *geschickte Vermittlung*: Darunter wird das Herunterbrechen der Unterrichtsinhalte auf das Schülerinnen- und Schülerniveau verstanden. Weiters auch die Hilfestellungen für Arbeitsprozesse, das richtige Formulieren von Aufgabenstellungen sowie das Anregen über fachliche Inhalte nachzudenken.

<sup>207</sup> Meyer (2015), S. 181

<sup>208</sup> vgl. Meyer (2015), S. 183–184

<sup>209</sup> Die COAKTIV-Studie (*Cognitive Activation in the Classroom*) widmet sich der Kompetenzmessung von angehenden bzw. berufstätigen Lehrkräften im Mathematikunterricht, weiterführende Literatur: vgl. Kunter/Klausmann/Baumert (2009), S. 153–165; vgl. Baumert/Kunter (2011), S. 29–54

<sup>210</sup> Meyer (2015), S. 184

<sup>211</sup> Baumert/Kunter (2011), S. 33

<sup>212</sup> vgl. Meyer (2015), S. 180–181 und S. 184–186

- die *individuelle und gemeinsame Förderung*: Die individuelle und gemeinsame Förderung (sowie auch Forderung) beinhaltet die Analyse von individuellen Lernbedürfnissen und -schwierigkeiten der Lernenden. Ein breites Methodenrepertoire ist wichtig. Die Gemeinschaft darf dabei trotzdem nicht vernachlässigt werden.
- die *faire Selektion*: Unter fairer Selektion fallen die gerechte Leistungsbeurteilung und Selektionsentscheidungen aufgrund diagnostischer Kompetenzen.

Das „handwerkliche Geschick“<sup>213</sup> hält diese zusammen, mit dem *Wissen* sowie *Können* genutzt werden.<sup>214</sup> Dabei ist die Lehrperson immer mit verschiedenen Paradoxien<sup>215</sup> konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Umfassende *Reflexion* und der Aufbau eines Handlungsrepertoires sind dabei wichtig für die Lehrperson, um Handlungssicherheit zu schaffen. Dafür ist wiederum das Ausprobieren in der Praxis entscheidend.<sup>216</sup>

Das *Berufsethos* beschreibt die dritte Dimension. Sie wird gegliedert in:<sup>217</sup>

- die *verlässliche Beziehungsarbeit*: Darunter fällt die pädagogische Arbeitsbeziehung zu den Lernenden, die beharrlich und enttäuschungsresistent ausfällt. Eine demokratische Unterrichtskultur soll durch die Herstellung eines Arbeitsbündnisses aufgebaut werden. Die Lehrperson bringt sich als ganze Person ein.
- die *professionelle Teamarbeit*: Spezifisch für die Lehrarbeit ist das Arbeiten im Team sowie das Verständnis, Mitglied einer professionellen Lerngemeinschaft zu sein.
- die *Arbeit an sich selbst*: Darunter fallen stabile Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dies beinhaltet das Setzen von eigenen Entwicklungsaufgaben, das gründliche Reflektieren von Lern- und Entwicklungsschritten und das Achten darauf, sich selbst zu fördern, ohne sich zu überfordern. Professionelle Hilfestellungen werden bei Aufgaben, die nicht selbst gelöst werden können, gesucht.

Als Grundlage für ein umfassendes Berufsethos wird *Respekt* gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen angesehen. Auch das Selbstvertrauen und die Annahme der Lernenden mit all ihren Stärken und Schwächen sind als wichtig zu betrachten.<sup>218</sup> Auch in dem Kapitel 2.4 *Lehrprofessionalität* wurden bereits das Berufsethos und subjektiven Theorien thematisiert. Bei den Ausführungen von Baumert/Kunter (2006) finden sich diese bei den Überzeugungen und Werthaltungen wieder.

Dieser gesamte Kriterienkatalog nach Meyer (2015) kann ebenso durch die Dimensionen pädagogischer sowie wirtschaftspädagogischer Professionalität untermauert werden. Pädagogisch professionelles Handeln erfordert nach Arnold/Gómez (2007) ebenso drei Dimensionen der pädagogischen Professionalität: neben dem *Wissen* und dem *Können*

<sup>213</sup> Meyer (2015), S. 181

<sup>214</sup> vgl. Meyer (2015), S. 181 und S. 186

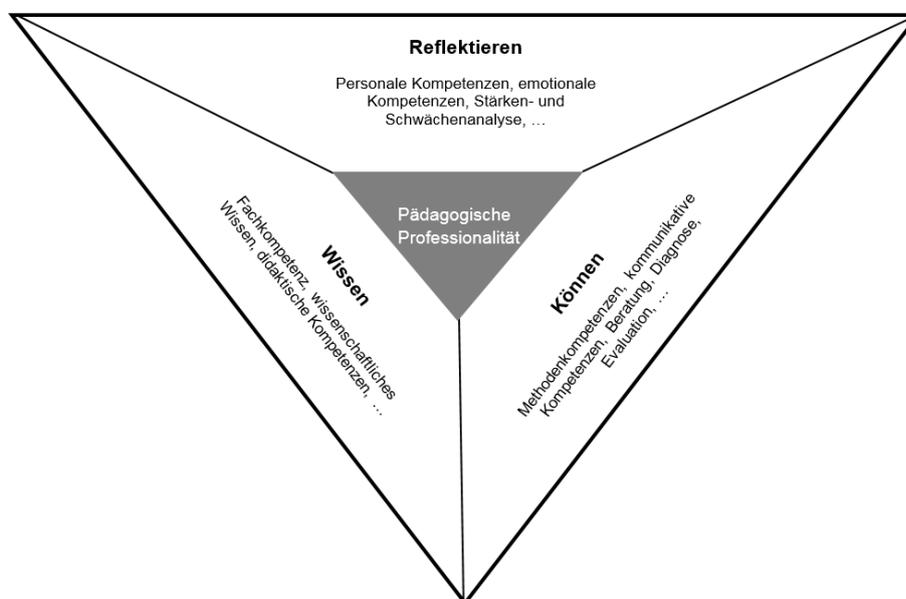
<sup>215</sup> siehe hierzu beispielsweise im Kapitel 2.4.1 *professionstheoretische Ansätze* den antinomischen Ansatz nach Combe/Helsper (1996) sowie interaktionistischen Ansatz nach Schütze et al. (1996)

<sup>216</sup> vgl. Meyer (2015), S. 186–188

<sup>217</sup> vgl. Meyer (2015), S. 180–181; 184–186

<sup>218</sup> vgl. Meyer (2015), S. 181

auch das *Reflektieren*.<sup>219</sup> Das Bildungsverständnis soll auf ein reflektiertes, selbstständiges und verantwortungsvolles Handeln ausgerichtet sein.<sup>220</sup> Alle einzelnen Dimensionen stehen immer in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander und erweisen sich als bedeutsam für die Entwicklung von Lehrprofessionalität.<sup>221</sup>



**Abbildung 4:** Dimensionen pädagogischer Professionalität<sup>222</sup>

In der Dimension *Wissen* wird das Planen, Organisieren und Evaluieren des Unterrichts und dessen Zielsetzungen beschrieben.<sup>223</sup> Als Fachwissen wird das Wissen über das Bildungs- und Ausbildungssystem, berufsspezifisches Wissen, Wissen über betriebliche Strukturen, (entwicklungs-)psychologisches Wissen, regionales Wissen sowie auch jugendspezifisches Wissen verstanden.<sup>224</sup>

In der Dimension *Können* wird der Unterricht im Sinne der Umsetzung von Methoden sowie Durchführung von Beratung, Diagnose und Evaluation auf Unterrichtsebene wie auch auf Organisationsebene gesehen.<sup>225</sup> Methodisch-didaktische Kompetenzen beinhalten die Methodenkompetenz, die Gestaltung von individuellen Lern-, Unterstützungs- und Förderprozessen wie auch die Gestaltung spezifischer Unterrichtssettings. Kommunikative

<sup>219</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164

<sup>220</sup> vgl. Schmiel/Sommer (1985), S. 41

<sup>221</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 104 und S. 122

<sup>222</sup> Abbildung: Arnold/Gómez (2007), S. 165

<sup>223</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164

<sup>224</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 108

<sup>225</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164

Kompetenzen beinhalten beispielsweise die Gestaltung von Beratungsprozessen und Interaktionen.<sup>226</sup>

In der dritten Dimension der *Reflexion* nimmt die Lehrkraft eine Beobachtungsposition ein, wo Lehr- und Lerngeschehnisse reflektiert werden. Die Lehrperson steht damit selbst in einem Lernprozess. Diese Dimension ist auch antizipierend gemeint, sprich die Planung und Durchführung wird vorab durchdacht, um danach eine Bewertung der Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen.<sup>227</sup> Die Reflexion betrachtet folgende Komponenten:<sup>228</sup>

- *Personenbezogene Eigenschaften*: Motivation und personale sowie soziale Fähigkeiten des pädagogischen Handelns im Einklang mit der Persönlichkeit
- *Haltung und Einstellungen*: spezifische Haltung, Einstellung, Ressourcen- und Kompetenzorientierung, Affinität zur Begleitung der Jugendlichen
- *Innovative Kompetenzen*: Reflexion der pädagogischen Prozesse, Gestaltung von Aneignungsprozessen (wie die Lernfähigkeit und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung)

Bei den drei Dimensionen stellt die Reflexionsfähigkeit die zentrale Dimension dar, da sie pädagogisches Handeln bearbeitet und dem Handeln Kontinuität verleiht.<sup>229</sup> Eigene Erfahrungen, das Berusehtos und auch die subjektiven Theorien als handlungsleitende Funktionen werden hinterfragt.<sup>230</sup> Die Dimensionen pädagogischer Professionalität können als ein Kompetenzbündel dargestellt werden, die gesamt eine berufliche Handlungsfähigkeit ausmachen:

Dimensionen pädagogischer Professionalität (Kompetenzbündel)			
	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
Berufliche Handlungsfähigkeit	<i>Fachwissen</i> (anschlussfähiges Vorwissen)	<i>Methodische Kompetenzen</i> (Planung und Strukturierung, um den Lernenden möglichst vielfältige Zugänge anzubieten)	<i>Personale Kompetenzen</i> (zur Bewältigung der Aufgaben, wie beispielsweise Selbstwirksamkeit; kontinuierliche Reflexion zur Verbesserung der Qualität pädagogischen Handelns)
	<i>Didaktische Kompetenzen</i> (Planung bzw. Steuerung der Themen bzw. von Lerngelegenheiten, unter Einbeziehung der Lernenden)	<i>Diagnosekompetenzen</i> (Analysefähigkeit, Eingangs- und Prozessdiagnostik, um individuelle Bedingungen der/des Lernenden zu erfassen)	<i>Emotionale Kompetenzen</i> (um gefühlsmäßige Reaktion in konstruktive Bahnen zu bringen, als Basis für professionelles Handeln, das auf Zuversicht und Einfühlungsvermögen gründet)
		<i>Kommunikative Kompetenzen</i> (Interaktion, Zusammenarbeit, Beratung, Moderation von Arbeits- und Entwicklungsprozessen)	<i>Soziale Kompetenzen</i> (gefordert für die Teamfähigkeit ebenso wie für pädagogisches Handeln)

**Tabelle 1:** Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel<sup>231</sup>

<sup>226</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164; vgl. Bylinski (2014), S. 116

<sup>227</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164 und S. 166

<sup>228</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 122

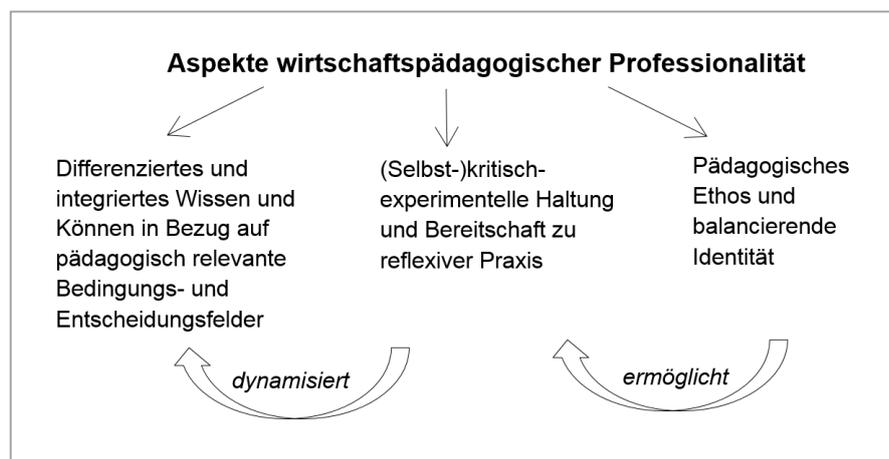
<sup>229</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 164

<sup>230</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 125

<sup>231</sup> Bylinski (2014), S. 105

Im Professionalisierungsprozess soll das Wissen erworben, das Können herausgebildet und das Reflektieren als Querschnittsdimension behandelt werden. Haltungen und Einstellungen sollen das pädagogische Handeln herausbilden.<sup>232</sup> Shulman (1986/1987) fokussiert vor allem das Wissen, Baumert/Kunter (2006) die Dimensionen des Wissens sowie Könnens. Die Reflexion wurde nicht betrachtet.

In weiterer Folge ist es ebenso interessant, die Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität zu betrachten, da für diese Masterarbeit, wie im Kapitel 1 *Einleitung* dargestellt, auch die Wirtschaftspädagogik relevant ist. Auch in dem wirtschaftspädagogischen Leitbild bilden sich die drei Aspekte des Wissens, Könnens und Reflektierens heraus. Als Ziel der wissenschaftlichen Vorbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen wird die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleiteten, reflexiven, verantwortlichen und erfahrungsoffenen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern gesehen.<sup>233</sup> Aus analytischer Betrachtungsweise wird die *Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität* in drei aufeinander verwiesene Dimensionen erfasst:



**Abbildung 5:** Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität<sup>234</sup>

Diese Abbildung ist als kompetenzorientiertes Leitbild zu sehen, wo kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen werden. Es dient als normative Leitvorstellung eines wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozesses.<sup>235</sup> Die erste Dimension bezieht sich auf ein differenziertes und integriertes *Wissen* und *Können* in pädagogisch relevanten Handlungsfeldern. Mit Differenzierung werden der Umfang und die Strukturierung, mit Integration die Fähigkeit der Vernetzung in fachbezogenen wie auch fachfremden Bereichen verstanden. *Reflexion* und *Selbstreflexion* sowie selbstkritische und experimentelle Haltungen sind dafür unabdingbare Voraussetzungen, um dieses

<sup>232</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 125

<sup>233</sup> vgl. Tramm (2000), S. 13

<sup>234</sup> vgl. Tramm (2000), S. 13; vgl. Tramm (2005), S. 40; vgl. Tramm/Schulz (2007), S. 5

<sup>235</sup> vgl. Tramm/Schulz (2007), S. 5

Wissen und Können zu dynamisieren, das heißt, nutzen und weiterentwickeln zu können. Um kritisch hinterfragen und reflektieren zu können, bedarf es der gesamten Persönlichkeit. Daraus begründet sind ein pädagogisches Ethos und eine balancierte Identität Voraussetzung<sup>236</sup>, da das Reflektieren ein mühsamer oder sogar leidvoller Prozess sein kann. Für einen Kompetenzaufbau bedarf es einer eingehenden Reflexion.<sup>237</sup> Folgende Kompetenzdimensionen lassen sich ableiten:

<b>Kompetenzdimensionen für die Wirtschaftspädagogik</b>
Eine pädagogisch-professionelle <i>Einstellung</i> zum Lehrberuf ausbilden, berufliche <i>Identität</i> entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen.
Individuelle <i>Lern- und Entwicklungsprozesse</i> sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, diese verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen.
Wirtschaftspädagogische <i>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</i> im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten.
<i>Unterricht</i> auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren.
Kompetenzorientierte <i>Curricula</i> konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren.
<i>Handlungs- und Gestaltungsspielräume</i> in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben.
Berufspädagogische <i>Systemstrukturen</i> in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen.

**Tabelle 2:** Kompetenzdimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität<sup>238</sup>

In diesem Kompetenzmodell wird die dritte Dimension des Berufsethos nach Meyer (2015) stark hervorgehoben. Ebenso finden sich die Dimension des Handwerkszeuges sowie des Professionswissens wieder. Aus diesem gesamten theoretischen Hintergrund lassen sich nun die zentralen Merkmale herausarbeiten, die für die Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. wissenschaftlichen Vorbildung bedeutsam sind.

#### **2.4.5 Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium**

Die Fähigkeit erfolgreich zu lehren und zu unterrichten ist weniger als Folge individueller Talente, sondern vielmehr als Ergebnis eines bewussten, professionellen Entwicklungsprozesses zu verstehen.<sup>239</sup> Dubs (2008) stellt dazu folgende Frage: Was benötigen Lehrpersonen am Ende ihrer Aus- und Vorbildung, um professionell handeln zu können?<sup>240</sup> In der Regel wird von einem komplexen Zusammenwirken von Lernangeboten und deren

<sup>236</sup> vgl. Stock (2015a), S. 24

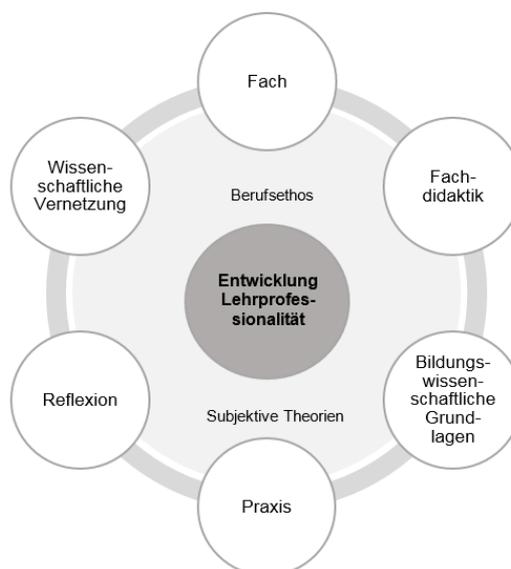
<sup>237</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 12–13

<sup>238</sup> vgl. Tramm (2005), S. 10 und S. 14; vgl. Tramm/Schulz (2007), S. 7

<sup>239</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 233; vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 475 und S. 507

<sup>240</sup> vgl. Dubs (2008), S. 13

Nutzen durch die Studierenden ausgegangen.<sup>241</sup> Aus den in Kapitel 2.4 *Lehrprofessionalität* vorgestellten Modellen sollen daher jene Merkmale von Lehrprofessionalität festgelegt werden, die besonders hervorgehoben wurden.



**Abbildung 6:** Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität<sup>242</sup>

Die zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität sind aus den, in den Kapiteln 2.4.2 *Professionelles Handeln als Ausdruck von Lehrprofessionalität* bis Kapitel 2.4.4 *Modell professioneller Handlungskompetenz* wichtigsten Merkmalen abgeleitet: die definierten Kompetenzen der Handlungsfähigkeit als ganzheitlich-integratives Modell; die Wissensformen nach Shulman; das Kompetenzmodell nach Baumert/Kunter; der Kriterienkatalog zur Lehrprofessionalität nach Meyer sowie die Dimensionen pädagogischer bzw. wirtschaftspädagogischer Professionalität. Zur Entwicklung von Lehrprofessionalität bedarf es demnach des Fachs, der Fachdidaktik, den bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Reflexion, der Praxis und der wissenschaftlichen Vernetzung. Das Berufsethos und die subjektiven Theorien sind Komponenten, die in alle erwähnten Merkmale einfließen. Im Folgenden sollen diese zentralen Merkmale näher beschrieben werden.

## Fach

„Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts.“<sup>243</sup> Der eigentliche Handlungsrahmen von Lehrkräften ist die Lehrtätigkeit. Das Wissen über das Fach wird dabei als wesentlich angesehen.<sup>244</sup> Wer andere für eine Disziplin begeistern oder interessieren will, muss selbst über ein breites und tiefes Wissen in diesem Fach verfü-

<sup>241</sup> vgl. Bouley et al. (2015), S. 103; dabei wird von dem so genannten *Angebot-Nutzen-Modell* gesprochen, vgl. Helmke (2007), S. 41–43

<sup>242</sup> Eigene Darstellung

<sup>243</sup> Baumert/Kunter (2006), S. 492

<sup>244</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 489–490; vgl. Helmke (2014), S. 111

gen.<sup>245</sup> Die Anforderungen an das Wissen im jeweiligen Fach sind keineswegs geringer als an jene von nicht-pädagogischen Fachleuten, denn wer anderen beim Verstehen helfen will, benötigt selbst ein hohes Verständnis.<sup>246</sup> Es muss auch die gesamte Breite des Faches beherrscht werden (anders als bei einer reinen Fachwissenschaftlerin oder einem reinen Fachwissenschaftler, der sich meist auf eine oder mehrere Spezialisierungen beschränkt).<sup>247</sup> Dieses Fachwissen muss didaktisch reduziert werden, da sich dieses ansonsten auf die Qualität des Unterrichtes auswirkt.<sup>248</sup> Die richtige Relevanz- und Gewichtungentscheidung muss getroffen werden.<sup>249</sup> Lehrkräfte beziehen ihr Fachwissen aus den Fachwissenschaften, die sowohl die Möglichkeiten und Notwendigkeiten fächerverbindender als auch fächerübergreifender Arbeiten ergeben.<sup>250</sup> Die Inhalte des Faches beeinflussen die Inhaltsauswahl durch die Lehrkraft, ihr Anspruchsniveau und das Ausmaß der Problemorientierung. Ebenso kann die Lehrkraft durch das Fachwissen Beiträge von Lernenden fachlich angemessen bewerten.<sup>251</sup> Dieses *Wissen* und *fachliche Können* bündelt sich in umfassenden *Fachkompetenzen*.

### **Fachdidaktik**

Die *Fachdidaktik* kann als Erklärungswissen verstanden werden.<sup>252</sup> Es ist die Fähigkeit, Fachwissen darzustellen.<sup>253</sup> Damit erfassen die Lernenden auch den Lehrstoff und reproduzieren diesen nicht nur.<sup>254</sup> Der Fachdidaktik ist viel Gewicht zu geben, da sie eine unabdingbare Voraussetzung für die inhaltliche Bewältigung des Unterrichtes ist.<sup>255</sup> Bromme (1992) spricht sogar davon, dass das *Können* (die Fachdidaktik) von Lehrkräften entscheidender ist als das *Wissen* (über das Fach) selbst.<sup>256</sup> Lehr- und Lernsituationen werden damit bewusst gesteuert.<sup>257</sup> Die Fachdidaktik entsteht durch aktive Konstruktions-, Integrations- und Transformationsleistungen. Die verständliche Lehrstoffdarbietung unter Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden ist darin integriert. Dies geschieht durch ein breites Methodenrepertoire, etwa über Beispiele, Erklärungen oder Illustrationen zum Lehrstoff. Fachinhalte werden Schülerinnen und Schülern dadurch zugänglich gemacht.<sup>258</sup> Sämtliche Visualisierungen wie beispielsweise via Flipchart oder Power Point bis hin zu komplexeren Methoden, wie das Planspiel oder Gruppenpuzzles, müssen gekonnt und

<sup>245</sup> vgl. Terhart (2000), S. 99–100; vgl. Arnold/Goméz (2007), S. 179

<sup>246</sup> vgl. Neuweg (2010a), S. 28; vgl. Neuweg (2010b), S. 107

<sup>247</sup> vgl. Terhart (2000), S. 99

<sup>248</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 102

<sup>249</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 106

<sup>250</sup> vgl. Terhart (2000), S. 99

<sup>251</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 102

<sup>252</sup> vgl. Oser (1998), S. 40

<sup>253</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 105

<sup>254</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 103 und S. 106

<sup>255</sup> vgl. Dubs (2008), S. 26

<sup>256</sup> vgl. Bromme (1992), S. 131

<sup>257</sup> vgl. Reiber (2006), S. 10–12; vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 179

<sup>258</sup> vgl. Meyer (2015), S. 35

passend eingesetzt werden. Die richtige Methode in den jeweiligen Lernprozessen einzusetzen, ist wichtig für einen gelingenden Wissensaufbau der Schülerinnen und Schüler.<sup>259</sup> Dieses *Können* wird in den *Fach- und Methodenkompetenzen* ersichtlich.

### **Bildungswissenschaftliche Grundlagen**

Die *bildungswissenschaftlichen Grundlagen* umfassen den allgemeinen Rahmen sowie die allgemeinen Ziele und Inhalte der Schule bzw. des Unterrichts.<sup>260</sup> Dieses Wissen ist unabhängig vom jeweiligen Fach gültig und nicht durch das Fach oder der Fachdidaktik abgedeckt.<sup>261</sup> Konzeptuelles, bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (wie beispielsweise die Geschichte der Erziehung, generelle Bildungsfragen von Frühkindpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, Bildungstheorien oder der Aufbau geltender Lehrpläne) sind hier verankert.<sup>262</sup> Auch die Wirkmechanismen in der Schule müssen verstanden werden.<sup>263</sup> Darunter fallen u. a. auch das Wissen über die Leistungsbeurteilung<sup>264</sup>, ein professionelles Verhalten im Kontext der Schule sowie die Klassenführung.<sup>265</sup> Bei der Steuerung von Lernprozessen ist immer auf die jeweilige Unterrichtssituation zu achten.<sup>266</sup> Für diese Führung bedarf es Situationsgefühl, Konfliktmanagement und das Bewusstsein der Vorbildwirkung als Lehrperson.<sup>267</sup> Das *Wissen* über die *sozialen Kompetenzen* fokussiert neben fachlichen vor allem auch *soziale Kompetenzen*.

### **Reflexion**

Reflexion wird als Kernstück von pädagogischer Professionalität gesehen. Konkrete Entscheidungs- und Handlungsverläufe sollen dabei analysiert werden.<sup>268</sup> Dewey beschrieb bereits im Jahr 1933 den Begriff der Reflexion als Schlüsselkonzept einer Lehrbildung und definiert Reflexion als „active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“<sup>269</sup>. Reflexion ist Grundvoraussetzung für eine umfassende Kompetenzentwicklung<sup>270</sup> und bedeutet eine intensive Auseinandersetzung mit bisherigen Lern- und Handlungsprozessen. Das Fordern und Fördern von Reflexion beginnt zuerst mit dem eigenen Verständnis<sup>271</sup>, das heißt, es ist ein Arbeiten an sich selbst.<sup>272</sup> Eine grundsätzli-

<sup>259</sup> vgl. Reiber (2006), S. 10–12

<sup>260</sup> vgl. Shulman (1987), S. 1

<sup>261</sup> vgl. Bromme (1992), S. 97; vgl. Neuweg (2010a), S. 28

<sup>262</sup> vgl. Neuweg (2010a), S. 28–29

<sup>263</sup> vgl. Meyer (2015), S. 180

<sup>264</sup> vgl. Helmke (2014), S. 121

<sup>265</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 484; vgl. Helmke (2014), S. 168–169

<sup>266</sup> vgl. Kunter/Klusmann/Baumert (2009), S. 154

<sup>267</sup> vgl. Arnold/Gómez (2007), S. 180 und S. 182

<sup>268</sup> vgl. Terhart (2001), S. 49

<sup>269</sup> vgl. Dewey (1933), S. 9, zitiert nach: Dick (1994), S. 98

<sup>270</sup> vgl. Stock/Köppel (2012), S. 10; vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 13

<sup>271</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Riebenbauer/Fernandez/Stock (2015), S. 7–8

<sup>272</sup> vgl. Meyer (2015), S. 186

che Offenheit bezüglich des Reflektierens ist von Nöten, um professionell handeln zu können.<sup>273</sup> Dieses Hinwenden zu sich selbst setzt eine besondere Haltung voraus, die gefördert werden sollte.<sup>274</sup> Bildlich beschrieben, tritt dabei das Individuum einen Schritt zurück und betrachtet Handlungen oder Situationen von einer übergeordneten Sichtweise, der Metaebene.<sup>275</sup> Dadurch können Grenzen und Anforderungen pädagogischer Verpflichtungen aufgezeigt, weiterentwickelt oder erlernt werden.<sup>276</sup> Sowohl Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen als auch eigene Regeln, Werte und Normen (wie das Berufsethos) müssen in der Reflexion berücksichtigt werden.<sup>277</sup> Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Reflexionsfähigkeit stark davon abhängt, ob diese in der Vor- oder Ausbildung auch gelernt wird.<sup>278</sup> Auch die *Selbstkompetenzen* werden hinterfragt. Für das intensive Auseinandersetzen ist weiter das *Wollen* entscheidend.

### Praxis

Den Beruf aus der Nähe erleben<sup>279</sup>, die eigenen Kompetenzen in spezifischen Situationen ausprobieren und einschätzen können: In der Praxis soll die Breite des Berufsfeldes erkundet und das Aufgabenspektrum kennengelernt werden.<sup>280</sup> Durch die Praxis öffnet sich das Theoriestudium für die schulische Wirklichkeit.<sup>281</sup> Professionelles Handeln von Lehrenden wird dann erkannt, wenn diese im Klassenzimmer selbst kompetent handeln können. Dies unterscheidet sich schließlich deutlich von Nichtprofessionellen. Die Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem Wissen sowie Können durch die Theorie-Praxisverschränkung wird hier ausprobiert und erweitert.<sup>282</sup> Durch eine theoriegeleitete, berufsrelevante Handlung können die erworbenen Kompetenzen eingesetzt und vertieft werden.<sup>283</sup> Einblicke in die Schulorganisation und das Schulleben sowie auch in die Aufgaben und Rollen einer Lehrkraft sind ebenso Zielbestimmungen.<sup>284</sup> Begleitende Lehrveranstaltungen innerhalb des Studiums sollen zu einer reflektierten Sicht, Diskussion und einem kompetenten Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen.<sup>285</sup>

---

<sup>273</sup> vgl. Dick (1994), S. 98; vgl. Helsper (2014), S. 217

<sup>274</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 11

<sup>275</sup> vgl. Dilger (2007), S. 10

<sup>276</sup> vgl. Kuhl/Schwer/Salzbacher (2014), S. 99

<sup>277</sup> vgl. Schwendenwein (1990), S. 370; vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 15

<sup>278</sup> vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 18; vgl. Neuweg (2002), S. 20

<sup>279</sup> vgl. Topsch (2004), S. 12

<sup>280</sup> vgl. Topsch (2004), S. 16

<sup>281</sup> vgl. Beyer/Wisbert (2006), S. 8

<sup>282</sup> vgl. Aff (2007), S. 5–6; vgl. Dubs (2008), S. 28

<sup>283</sup> vgl. Aff (2007), S. 8

<sup>284</sup> vgl. Kretschmer/Stary (2007), S. 10

<sup>285</sup> vgl. Terhart (2000), S. 108

### **Wissenschaftliche Vernetzung**

Es gibt zahlreiche Forderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die neuen Herausforderungen in der modernen Welt. Ein Ausbau an Kompetenzen<sup>286</sup> setzt sich auch durch die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Vernetzung fort, die innerhalb der wissenschaftlichen Vorbildung oder Ausbildung verfolgt werden soll. So kann innerhalb des Studiums eine thematische, strukturelle oder methodische Vernetzung passieren, beispielsweise ein Thema in verschiedenen Lehrveranstaltungen besprochen oder umgekehrt das bereits vorhandene, breite Wissen für ein Themengebiet eingesetzt werden. Bestimmte Ansatzpunkte können in einer Lehrveranstaltung kritisch reflektiert oder diskutiert werden sowie Lernprozesse oder Methoden hinterfragt werden.<sup>287</sup> In der akademischen Lehre didaktisch geplant, kann die Kooperations- und Reflexionsfähigkeit gefördert werden. Die Studierendenpersönlichkeit kann sich dadurch weiterentwickeln, Themen aus bildungsökonomischer Perspektive betrachtet werden. Die Handlungsfähigkeit kommt bei der wissenschaftlichen Vernetzung durch das vernetzte Lernen bzw. Anwenden des vorhandenen Wissens zum Tragen.<sup>288</sup> Ein umfassendes Handlungsrepertoire kann dadurch dargestellt werden.

### **Berufsethos und subjektive Theorien**

Da der Lehrberuf durch relativ hohe Autonomie gekennzeichnet ist, bedarf es einer pädagogisch-professionellen Identität<sup>289</sup>, einer „Stimme des Gewissens“<sup>290</sup>. Ein berufliches Ethos richtet sich an das professionelle Handeln und erlaubt oder verbietet bestimmtes Denken und Tun.<sup>291</sup> Es umfasst Annahmen, Sichtweisen<sup>292</sup>, Werte, Einstellungen und Haltungen.<sup>293</sup> Lehrkräfte vermitteln daher nicht nur Wissen, sie treten in Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.<sup>294</sup> Sie besitzen eine große Vorbildwirkung, welche nicht missbraucht werden soll.<sup>295</sup> Persönliche Sichtweisen, Überzeugungen, Vorstellungen und Haltungen sind demnach komplexe Konstrukte von Lehrprofessionalität.<sup>296</sup> Das Berufsethos und die subjektiven Theorien haben weiters im Lehrberuf eine große Wirkung auf die Zufriedenheit – je nach Einstellung kann diese positiv wie negativ ausfallen. Sich frühzeitig darüber bewusst zu werden, ist entscheidend für die spätere Berufswahl.<sup>297</sup> Da sie das

<sup>286</sup> vgl. Posch/Rauch (2000), S. 252

<sup>287</sup> vgl. Meissner/Roderus/Fleischer (2015), [online]

<sup>288</sup> vgl. Hofhues/Mayrberger/Ranner (2011), S. 147

<sup>289</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 106; vgl. Bromme (1992), S. 97; vgl. Sloane (2004), S. 135

<sup>290</sup> Lempert (2010), S. 19–20

<sup>291</sup> vgl. Beck (2008), S. 41

<sup>292</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 499

<sup>293</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 122

<sup>294</sup> vgl. Oevermann (2008), S. 69

<sup>295</sup> vgl. Hentig (1993), S. 258–259; vgl. Sloane (2004), S. 135

<sup>296</sup> vgl. Seifried/Ziegler (2009), S. 84

<sup>297</sup> vgl. Bromme/Haag (2008), S. 803 und S. 812

gesamte professionelle Handeln stark beeinflussen<sup>298</sup> sind sie integrierte Bestandteile aller zentralen Merkmale. Sie sind keine Gegenstände an sich, sondern immer mit Inhalt verbunden und immer gekoppelt an eine spezifische Handlung.<sup>299</sup>

Zusammenfassend kann beschrieben werden, dass die einzelnen Merkmale nicht isoliert betrachtet werden können. Das Fachwissen alleine ist beispielsweise für fachdidaktische Kompetenz nicht genügend. Ein zentraler Indikator für ein tiefes und breites Fachwissen ist es, wenn anderen dieses Wissen vermittelt werden kann.<sup>300</sup> Die Qualität der Erläuterungen hängt infolgedessen auch vom Fachwissen ab.<sup>301</sup> Allgemein didaktische Kriterien zu kennen ist wichtig, ihre Anwendung ist aber meist in einem fachlichen Kontext rückverwiesen.<sup>302</sup> Die Bedeutung von Fachwissen für die Praxis erweist sich erst in der Praxis.<sup>303</sup> Der Praxiserfahrung wiederum wird große Bedeutung für die Reflexion als Wechselspiel von Erfahrung im neuen Handeln beigemessen.<sup>304</sup> Diskutiert wird die auftretende Diskrepanz zwischen dem theoretischen Fachwissen und dem praktischen Handeln im Unterricht. Eine Praxis ohne Theorie kann es dabei nicht geben, so muss zum theoretischen Wissen ein praktisches Können hinzukommen. Umfassendes Fachwissen hilft dabei jedoch wenig, wenn dieses Wissen im Berufsalltag nicht integriert werden kann.<sup>305</sup> Das so genannte Theorie-Praxisproblem stellt eine grundlegende Herausforderung in der wissenschaftlichen Vor- und Ausbildung dar, welches noch nicht durchdringend erforscht wurde.<sup>306</sup> Es muss sozusagen eine Brücke geschlagen werden vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation.<sup>307</sup> Ein Balanceakt ist auch das Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen.<sup>308</sup> Eine Lehrkraft muss dafür über das nötige Wissen und Können verfügen.<sup>309</sup> Eine reflexive Professionalität beinhaltet das Wissen und Können von Theorie und Praxis.<sup>310</sup>

Mithilfe dieser Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität kann nun dargestellt werden, wie durchdringend in der Wirtschaftspädagogik bzw. dem Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung die Entwicklung von Lehrprofessionalität angestrebt wird.

---

<sup>298</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 499

<sup>299</sup> vgl. Oser (2009), S. 390

<sup>300</sup> vgl. Neuweg (2010b), S. 104–105; vgl. Helmke (2014), S. 112

<sup>301</sup> vgl. Baumert/Kunter (2006), S. 492; vgl. Neuweg (2010b), S. 102

<sup>302</sup> vgl. Neuweg (2010a), S. 28

<sup>303</sup> vgl. Beyer/Wisbert (2006), S. 7

<sup>304</sup> vgl. Neuweg (2010a), S. 30

<sup>305</sup> vgl. Dubs (2008), S. 13

<sup>306</sup> weiterführende Literatur siehe: Dubs (2008), S. 12–14; Lehmann/Nickolaus (2009), S. 62

<sup>307</sup> vgl. Radke (1996), S. 37

<sup>308</sup> vgl. Bylinski (2014), S. 71

<sup>309</sup> vgl. Lempert (2010), S. 19–20

<sup>310</sup> vgl. Böllert/Gogloin (2002), S. 373

### 3 Entwicklung von Lehrprofessionalität in Graz

In diesem Abschnitt soll beurteilt werden, wie und inwieweit Lehrprofessionalität in der *Wirtschaftspädagogik* sowie in dem *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung* entwickelt wird. Aufgrund der Geschichte und der unterschiedlichen professionellen Herangehensweisen wird ersichtlich, dass abweichende Studienprozesse durchlaufen werden. Deshalb werden die, die in Kapitel 2.4.5 *Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium* beschriebenen, zentralen Merkmale herangezogen, um einen objektiven Vergleich zu ermöglichen. Abschließend sollen durch die Gegenüberstellung mögliche Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik aufgezeigt werden.

#### 3.1 Wirtschaftspädagogik in Graz

Am Beginn der Bemühungen der Entwicklung einer Wirtschaftspädagogik stand die praktische Anforderung, Lehrpersonen für das wirtschaftliche Schulwesen auszubilden. Im 18. Jahrhundert setzte sich der Grundgedanke einer Handelsschule durch, da neben den grundlegenden Kenntnissen Lesen, Rechnen und Schreiben weitere Anforderungen an kaufmännische Berufe gestellt wurden, wie z. B. durch die Einführung der Buchhaltung. Langsam entstand eine Idee der Handelsakademie.<sup>311</sup> Im Jahr 1907 wurde in Österreich für die Ausbildung von Handelslehrern eine Prüfungsordnung festgeschrieben. Für die Wirtschaftspädagogik war das Jahr 1935 entscheidend, da die gesamte Ausbildung für Handelslehrer an die Hochschule für Welthandel – welche 1975 zur Wirtschaftsuniversität Wien wurde – übertragen wurde. Außerdem publizierte Krasensky (1935) das Buch *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre*, welches die enge Verbundenheit der Wirtschaftspädagogik mit der Betriebswirtschaftslehre in Österreich definierte.<sup>312</sup>

Das Institut der Wirtschaftspädagogik an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz wurde 1979<sup>313</sup> als notwendige Reaktion auf die bildungspolitisch forcierte Errichtung kaufmännischer Schulen in Österreich gegründet. Ziel des Instituts, damals geleitet von Gerwald Mandl, war die Ausbildung von Lehrpersonen für betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich. Die Schwerpunkte des Diplomstudiums Wirtschaftspädagogik lagen in den Fachwissenschaften Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, der Fachdidaktik und Fachmethodik sowie einem Schulpraktikum.<sup>314</sup> Die Wirtschaftspädagogik ist bis

<sup>311</sup> vgl. Schmiel/Sommer (1985), S. 11; vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 19–20

<sup>312</sup> Krasensky (1935), zitiert nach: Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 55

<sup>313</sup> vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 69

<sup>314</sup> vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 72

heute ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium, das u. a. berechtigt, wirtschaftliche Inhalte zu unterrichten.<sup>315</sup> Stand zuerst die Schulpädagogik im Mittelpunkt, wurde der Forschungsbereich des Instituts allmählich breiter. Die Betriebspädagogik gewann immer mehr an Bedeutung.<sup>316</sup>

Im Studienjahr 2009/2010 trat zum ersten Mal die Wirtschaftspädagogik als Masterstudium in Kraft.<sup>317</sup> Um für dieses Studium in Graz zugelassen zu werden, muss zuvor ein fachlich in Frage kommendes universitäres Bachelorstudium oder entsprechender Fachhochschul-Bachelorstudiengang absolviert werden. Auch ein anderes, gleichwertiges Studium an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung ist möglich. Als geeignet gilt grundsätzlich ein wirtschaftswissenschaftliches Studium im Ausmaß von zumindest 120 ECTS-Anrechnungspunkten<sup>318</sup> im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Graz umfasst fünf Semester mit insgesamt 150 ECTS und ist modular strukturiert. Basis für das Studium sind die klassischen vier Säulen der Wirtschaftspädagogik: Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktische Ausbildung. Das Ziel ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu kompetentem, ökonomischem Handeln und Forschen in wirtschaftspädagogisch relevanten Bedingungs- und Entscheidungsfeldern. Als mehrfachqualifizierendes bzw. polyvalentes Studium wird eine ganzheitliche Menschenbildung angestrebt.<sup>319</sup> Der Mensch rückt in den Mittelpunkt<sup>320</sup> und von einem reflexiven Bildungsverständnis wird ausgegangen. Mit dieser wissenschaftlichen Berufsvorbildung kann die Ausübung einer Lehrtätigkeit für kaufmännische und ökonomische Fächer vor allem an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen als auch eine leitende, analysierende, forschende und beratende Tätigkeiten in der Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung beabsichtigt werden.<sup>321</sup> Die schulische Lehrbefähigung ist für den gesamten wirtschaftspädagogischen Fächerkanon gegeben, vor allem in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Unternehmensrechnung bzw. Rechnungswesen, Übungsfirma, Volkswirtschaft, Wirtschaftsinformatik sowie in den wirtschaftlichen Ausbildungsschwerpunkten an beispielsweise Handelsakademien oder Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe.<sup>322</sup> Ein zentrales Anliegen im Studium ist der Bildungstransfer

<sup>315</sup> vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 78

<sup>316</sup> vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 73

<sup>317</sup> vgl. Riebenbauer/Stock (2011), S. 2

<sup>318</sup> ECTS = European Credit Transfer System (System zur Anrechnung von Studienleistungen), welches das Hauptziel hat, akademische Leistungen innerhalb der EU- und EFTA-Staaten zu fördern. Die Anrechnungspunkte geben Auskunft über das Volumen der Lehrveranstaltung, vgl. Karl-Franzens-Universität Graz (1996), S. 4; im Folgenden werden diese *ECTS* genannt.

<sup>319</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 1 und S. 4

<sup>320</sup> vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 17

<sup>321</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 1–2

<sup>322</sup> vgl. Riebenbauer (2015a), S. 1–2

zwischen Wissenschaft, Schule und Wirtschaft. Ein flexibler und effektiver Austausch von Wissenschaft und Praxis soll entstehen. Ein Kernelement bildet dafür auch das verpflichtende Schulpraktikum. Es wird eine kognitive, affektive und volitionale Basis für die Bereitschaft und Fähigkeit zur Dynamisierung der eigenen Professionalisierung im Sinne eines lebenslangen Lernens geschaffen. Im Studium wird insbesondere auf die Förderung des kritischen Denkens und die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung Wert gelegt. Die Bildungsziele werden wesentlich durch eine forschungsgeleitete Lehre erreicht. Das Qualifizierungsprofil der Absolventinnen und Absolventen umfasst vor allem:<sup>323</sup>

- *Wirtschaftspädagogische Kompetenz:* Wirtschaftspädagogische wie auch betriebspädagogische Kompetenzen, fachdidaktische und methodische Kompetenzen, Unterrichts- und Schulmanagement, Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Kompetenzentwicklung, Personalentwicklung sowie Organisationsentwicklung
- *Fachwissenschaftliche Kompetenz:* Für alle Bereiche der Wirtschaft und Verwaltung
- *Erziehungswissenschaftliche Kompetenz:* inkl. Erwachsenenbildung
- *Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten*

Diese Kompetenzfelder sollen im Sinne eines Zusammenspiels von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen zu einer umfassenden, professionellen Handlungsfähigkeit führen. Dadurch ist ein ethisch reflektiertes, professionelles Handeln möglich. Dem Reflektieren wird ein hoher Stellenwert beigemessen, auch um die eigenen Kompetenzen sichtbar zu machen. Den Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums wird der akademische Grad „Master of Science“<sup>324</sup> verliehen. Welche Voraussetzungen bis zur Lehrbefähigung gelten, zeigen die rechtlichen Rahmenbedingungen.

### 3.1.1 Rechtlicher Rahmen

Mit der Dienstrechts-Novelle 2013 im pädagogischen Dienst wurde ein neues Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretenden Lehrerinnen und Lehrer geschaffen: das „*LehrerInnendienstrecht*“<sup>325</sup>. Ein gemeinsamer Rahmen für die Sekundarstufe I wie auch Sekundarstufe II wurde verabschiedet.<sup>326</sup> Verpflichtend ist dieser u. a. auch für Vertragslehrpersonen des Bundes, deren Dienstverhältnis mit dem Schuljahr 2019/2020 oder danach beginnt. Lehrkräfte, die davor in den Schuldienst eintreten, haben ein Wahlrecht zwischen altem und neuem Dienstrecht.<sup>327</sup> In dieser Arbeit wird das neue Dienstrecht behandelt.

<sup>323</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 1–2

<sup>324</sup> Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 3

<sup>325</sup> BMBF (2016b), [online]

<sup>326</sup> vgl. BMBF (2013b), S. 2

<sup>327</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 4

Für das Unterrichten von Gegenständen der Wirtschaftspädagogik ist die Lehrbefähigung durch den Erwerb eines Magistergrades eines Wirtschaftspädagogik-Diplomstudiums oder eines Mastergrades nach Abschluss eines polyvalenten kombinierten Bachelor- und Masterstudiums von Nöten. Dies qualifiziert für pädagogische wie außerpädagogische Berufsfelder. Es ist ein Ausmaß von 270 ECTS nachzuweisen.<sup>328</sup> Weiters ist das Zurücklegen einer wirtschaftlichen Berufspraxis von mindestens zwei Jahren nach dem Erwerb des facheinschlägigen Mastergrades, bzw. Magistergrades, erforderlich.<sup>329</sup> Mit dem neuen Dienstrecht wurde außerdem eine verpflichtende Induktionsphase als berufsbegleitende Einführung ab dem Jahr 2019 eingeführt. Die Vertragslehrperson wird dabei von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet und soll mit ihr oder ihm zusammenarbeiten, Unterricht anderer Lehrkräfte bei Möglichkeit beobachten und spezielle Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule besuchen. Diese Phase beginnt bei Diensteintritt und endet nach zwölf Monaten.<sup>330</sup> Mit diesen rechtlichen Grundlagen soll nun betrachtet werden, inwiefern die Studierenden der Wirtschaftspädagogik Lehrprofessionalität innerhalb des Studienverlaufes entwickelt.

### 3.1.2 Analyse zentraler Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität

Bei der Analyse der einzelnen zentralen Merkmale nach Kapitel 2.4.5 *Zentrale Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität im Studium* ist zu beachten, dass diese Merkmale nach den überwiegenden Lehrveranstaltungsinhalten im jeweiligen Modul betrachtet werden. Nur bei Lehrveranstaltungen, die aufgrund der Eindeutigkeit innerhalb der Module einzelnen Merkmalen konkret zugeordnet werden müssen, findet eine Aufspaltung statt. Dafür werden die einzelnen Studienpläne herangezogen und die Syllabi der Module bzw. Lehrveranstaltungen analysiert. Die freien Wahlfächer werden nicht einzelnen Merkmalen zugeordnet, da sie individuell gewählt werden können. Die Lehrveranstaltungstypen finden der Übersichtlichkeit wegen keine Berücksichtigung.

Für das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik ist ein wirtschaftswissenschaftliches Bachelorstudium für die Zulassung vorgeschrieben. Das konsekutive Bachelorstudium für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz ist das der Betriebswirtschaft.

#### Bachelorstudium Betriebswirtschaft

Das Bachelorstudium dient der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung für gehobene und leitende Tätigkeiten sowie auch für selbstständiges Unternehmertum in Einsatzfeldern des

<sup>328</sup> Diese setzen sich zusammen aus einem facheinschlägigen Bachelorstudium im Ausmaß von 120 ECTS und dem Masterstudium Wirtschaftspädagogik mit insgesamt 150 ECTS.

<sup>329</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 5; vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 2

<sup>330</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 6; Überblick über das gesamte Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Steiermark siehe: Pädagogische Hochschule Steiermark (2016d), [online]

privaten, öffentlichen und halböffentlichen Sektors. Ziel ist es, mit der wissenschaftlich fundierten betriebswirtschaftlichen Grundausbildung und Berufsvorbildung für Tätigkeiten vorzubereiten, die eine Anwendung wirtschaftswissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden erfordern. Als breit angelegte, solide Grundausbildung im Gesamtfach konzipiert, wird das Studium durch eine punktuelle Vertiefung (auch durch Spezialfächer) ergänzt. Diese Vertiefung dient u. a. der Vermittlung übergreifender Befähigungen.<sup>331</sup> Die Leitprinzipien dieses Bachelorstudiums sind:<sup>332</sup>

- *Betriebswirtschaft als Leitdisziplin*: Alle Lehrveranstaltungen sollen zu den Leitfragen des Faches Betriebswirtschaft in Beziehung gebracht werden.
- *Interdisziplinarität*: Durch einen engen Bezug zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Praxis sollen Überblicks- und Integrationsfähigkeiten entwickelt werden.
- *Förderung von Sozialkompetenz als Unterrichtsprinzip*: Kommunikationsfähigkeit (im Sinne von Dialogfähigkeit), Wertschätzung und Teamfähigkeit sind in allen Lehrveranstaltungen im Sinne impliziten Lernens anzusprechen.
- *Englisch als Unterrichts- und Prüfungssprache*: Der englischen Sprache, als internationale Wissenschafts- und Wirtschaftssprache, soll Rechnung getragen werden.
- *Ethik und Ökologie als kernfachbegleitende Überlegungen*: Für wirtschaftliches Handeln gewinnt die Beschäftigung mit diesen Fragestellungen an Bedeutung.
- *Einsatz neuer Medien*: Dieser ist in Kombination mit traditionellen Formen erwünscht.

Die wissenschaftsbasierte Lehre wird als nachhaltige Bildung im Lösen von Problemen gesehen. Neue Inhalte und eine erforschende Grundhaltung sollen erschlossen werden. Eine berufseinschlägige Tätigkeit (Praxis) im Inland oder bevorzugt im Ausland von mindestens drei Monaten und ein Auslandssemester ab dem dritten Semester werden empfohlen. Absolventinnen und Absolventen, die mit dem akademischen Grad „Bachelor of Science“<sup>333</sup> abschließen, werden beispielsweise in den Bereichen Anlagen- und Vermögensberatung, Controlling, Finance, Human Resources Management, Produktionsmanagement, Marketing, Rechnungswesen, Risikomanagement oder Steuerberatung beschäftigt.<sup>334</sup> Das Qualifikationsprofil beinhaltet ein Grundverständnis der Rahmenbedingungen einzelwirtschaftlichen Handelns; die Fähigkeit, das erlernte Handwerkszeug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden zu können; die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens; das Fördern der sozialen und interkulturellen Kompetenz sowie die Lernfähigkeit, da die Märkte immer schnelllebiger werden.<sup>335</sup> Das gesamte Studium um-

<sup>331</sup> Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 6

<sup>332</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 5

<sup>333</sup> Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 9

<sup>334</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 5 und S. 7

<sup>335</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 6

fasst insgesamt 180 ECTS, erstreckt sich über sechs Semester und beinhaltet folgende Lehrveranstaltungsmodulare:<sup>336</sup>

<b>Bachelorstudium Betriebswirtschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz</b>		
<b>Module</b>	<b>ECTS</b>	<b>Zentrales Merkmal</b>
<b>Orientierungslehrveranstaltung</b>	1	Fach
<b>Modul A:</b> SOWI Basismodul	16	Fach
<b>Modul B:</b> Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre	30	Fach
<b>Modul C:</b> Vorbereitende Module 1	13	Fach
<b>Modul D:</b> Vorbereitende Module 2	9	Fach
<b>Modul E:</b> Betriebswirtschaftslehre – Vertiefung	20	Fach
<b>Modul F:</b> Betriebswirtschaftslehre – Praxisdialog	8	Fach
<b>Modul G:</b> Spezielle Betriebswirtschaftslehre	16	Fach
<b>Modul H:</b> Volkswirtschaftslehre	20	Fach
<b>Modul I:</b> Wirtschaftssprache	8	Fach
<b>Modul J:</b> Recht	16	Fach
<b>Modul K:</b> Ergänzungsfächer		
Wirtschaftspädagogik 1 und Wirtschaftspädagogik 2	8	Bildungswissenschaftliche Grundlagen <sup>337</sup>
<b>Bachelorarbeit</b>	6	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	9	Wahlmöglichkeit
<b>Summe</b>	<b>180</b>	

**Tabelle 3:** Verknüpfung zentraler Merkmale: Bachelorstudium Betriebswirtschaft<sup>338</sup>

Für das Bachelorstudium muss eine Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) durchlaufen werden. Sie beinhaltet folgende Lehrveranstaltungen: Orientierungslehrveranstaltung für Betriebswirtschaftslehre, Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsmathematik und Rechnungswesen. Diese Lehrveranstaltungen müssen positiv absolviert werden, um weitere Lehrveranstaltungen abschließen zu können. Die Module A, B und C inkl. der Orientierungsveranstaltung bilden das Grundstudium mit insgesamt 60 ECTS.<sup>339</sup> Folgende Betrachtung der zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität kann dargestellt werden:

- *Fach:* Mit 157 ECTS steht das Aneignen betriebswirtschaftlichen Wissens im Fokus.
- *Fachdidaktik:* Da das Studium nicht auf die Lehrtätigkeit abzielt, finden keine Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen statt.
- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen:* Bei Auswahl der Ergänzungsfächer aus der Wirtschaftspädagogik können acht ECTS den bildungswissenschaftlichen Grundlagen zugeordnet werden.
- *Reflexion:* Die Reflexion ist nicht, wie in den Merkmalen zur Entwicklung von Lehrprofessionalität definiert, verankert.

<sup>336</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 8

<sup>337</sup> Es wird angenommen, dass die Ergänzungsfächer aus der *Wirtschaftspädagogik* gewählt werden, da aufbauend das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik betrachtet wird. Die Lehrveranstaltungen *Erwachsenenbildung WIPÄD*, *Didaktische Methoden für Coaches und PersonalentwicklerInnen* sowie *Teamtraining und Konfliktmanagement* können gewählt werden, vgl. Uni Graz Online (2016c), [online]

<sup>338</sup> Eigene Darstellung, einzelne Lehrveranstaltungsmodulare und ECTS entnommen aus: Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 8–16; gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: siehe Anhang I

<sup>339</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 11

- *Praxis*: Eine berufseinschlägige Lehrtätigkeit ist nicht im Curriculum verankert und wird lediglich empfohlen.<sup>340</sup>
- *Wissenschaftliche Vernetzung*: Die zu absolvierende Bachelorarbeit mit fünf ECTS bietet eine wissenschaftliche Vernetzung, wobei hier eher von einer fachwissenschaftlichen Durchdringung ausgegangen werden kann.
- *Berufsethos und subjektive Theorien*: Die Studierenden sollen ethische Positionen erkennen und danach argumentieren können. Hier wird vor allem das wirtschaftliche Arbeitsumfeld fokussiert.<sup>341</sup>
- *Freie Wahlfächer*: Die freien Wahlfächer mit neun ECTS können individuell gewählt werden und werden deshalb gesondert betrachtet.

Die fachliche Durchdringung ist Voraussetzung, um aufbauend für das Masterstudium *Wirtschaftspädagogik* inskribieren zu können.<sup>342</sup> Dies ist mit diesem Bachelorstudium gegeben.

## Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Das Masterstudium in Graz besteht aus zehn Modulen. Diese sind wie folgt aufgebaut:

Masterstudium Wirtschaftspädagogik		
Module	ECTS	Zentrales Merkmal
<b>Modul A: Theorie der Wirtschaftspädagogik</b>	8	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Modul B: Wirtschaft im Blickpunkt der Wirtschaftspädagogik</b>	6	Fachdidaktik
<b>Modul C: Lern- und Forschungswelt Wirtschaftspädagogik</b>		
Lernwelt Wirtschaftspädagogik, Elektronisches Kompetenzportfolio I-III, Reflexion der Methodenkompetenz	5	Reflexion
Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik	3	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Modul D: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre</b>	8	Fach
<b>Modul E: Didaktik der wirtschaftlichen Fächer</b>	14	Fachdidaktik
<b>Modul F: Betriebspädagogik</b>		
Theorien und Modelle der Betriebswirtschaft, Lernende Organisation: Fokus Betriebspädagogik	8	Fach
Entrepreneurship Education und Wirtschaftsethik	4	Fachdidaktik + Ethos
<b>Modul G: Spezielle Betriebswirtschaftslehre</b>	24	Fach
<b>Modul H: Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik</b>		
Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik - Bildungswissenschaft	3	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik – Methodik	3	Fachdidaktik
<b>Modul I: Schulpraktikum und begleitende Lehrveranstaltungen</b>		
Didaktik und Methodik des wirtschaftlichen Unterrichts	4	Fachdidaktik
Schulrecht für Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen	2	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Wirtschaftspädagogisches Schulpraktikum	20	Praxis + Berufsethos + Reflexion
Begleitung zum Schulpraktikum	2	Praxis + Berufsethos
<b>Modul J: Wirtschaftspädagogik als ganzheitliche Disziplin</b>	7	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	8	Wahlmöglichkeit
<b>Masterarbeit</b>	20	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Masterprüfung</b>	1	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Insgesamt</b>	<b>150</b>	

Tabelle 4: Verknüpfung zentraler Merkmale: Masterstudium Wirtschaftspädagogik<sup>343</sup>

<sup>340</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 5

<sup>341</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 5–6

<sup>342</sup> vgl. Riebenbauer/Stock (2011), S. 2

Es zeigt sich eine Durchdringung des Faches mit insgesamt 40 ECTS. Die Fachdidaktik findet mit 31 ECTS Berücksichtigung, die bildungswissenschaftlichen Grundlagen umfassen 16 ECTS. Die Wirtschaftspädagogik folgt dem Integrationskonzept, sprich einer einphasigen Studienstruktur<sup>344</sup>, was bedeutet, dass ein umfassendes, einsemestriges Schulpraktikum mit 180 Stunden an der Schule und eine Begleitlehrveranstaltung im Ausmaß von 22 ECTS (inkl. begleitender Lehrveranstaltung) verpflichtend absolviert werden müssen (aus diesem Grund verlängert sich das Studium auf insgesamt fünf Semester anstatt der obligatorischen vier Semester für ein Masterstudium<sup>345</sup>).

Als zentraler Bestandteil wird die Reflexion gesehen. Dies ist zwar bei den ECTS derart nicht ersichtlich, da nur fünf ECTS vorrangig der Reflexion zugeordnet werden können, aber da die Bildung im gesamten Studium als reflexiver Prozess verstanden wird und damit Reflexion als eine Haltung bzw. Einstellung angesehen wird, ist diese in allen Lehrveranstaltungen verankert.<sup>346</sup> Die Studierenden sollen sich stetig weiterentwickeln und dabei begleitet und gefördert werden. Im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik werden vielseitige Instrumente dafür angewendet, so z. B. Reflexionsberichte und/oder Reflexionsgespräche.<sup>347</sup> Als Besonderheit im Mastercurriculum der Wirtschaftspädagogik in Graz kann das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio (kurz eKEP)<sup>348</sup> betrachtet werden.<sup>349</sup> Folgende Ziele werden u. a. verfolgt:<sup>350</sup>

- Die Förderung der Reflexion bzw. Selbstreflexion durch die (Weiter-)Entwicklung eines Portfolios.
- Mit der eigenen Kompetenzentwicklung sollen sich die Studierenden umfassend auseinandersetzen.

Die eKEP-Begleitung ist fixer Bestandteil im Curriculum.<sup>351</sup> Den Studierenden wird bei diesen vordefinierten Schnittpunkten Zeit und Raum für ihre Reflexionsarbeit geschaffen.<sup>352</sup> Unterschiedliche Schwerpunkte stehen dabei im Fokus. Nach idealem Musterstudienablauf<sup>353</sup> wird im ersten Semester die Sozial- und Selbstkompetenz, im dritten Semester die Fach- und Methodenkompetenz sowie im fünften Semester die Handlungsfä-

<sup>343</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungsmodulare und ECTS entnommen aus: Studienplan Wirtschaftspädagogik (2015), S. 4–6; gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: siehe Anhang II

<sup>344</sup> vgl. Slepcevic/Stock (2009), S. 1

<sup>345</sup> vgl. Riebenbauer/Stock (2011), S. 2

<sup>346</sup> vgl. Stock/Riebenbauer/Neuböck (2015), S. 45

<sup>347</sup> vgl. Stock/Köppel (2012), S. 10

<sup>348</sup> Ein elektronisches Portfolio ist eine elektronische Sammelmappe von ausgewählten Arbeiten, die digital verwirklicht wird, weiterführende Literatur: vgl. Slepcevic-Zach/Gössler/Stock (2015), S. 19–28

<sup>349</sup> vgl. Stock/Köppel (2012), S. 11; vgl. Slepcevic-Zach/Riebenbauer/Fernandez/Stock (2015), S. 7–8

<sup>350</sup> vgl. Stock/Slepcevic-Zach (2013), S. 652; vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 10

<sup>351</sup> Siehe LV *Elektronisches Kompetenzportfolio I bis III* im Anhang II

<sup>352</sup> vgl. Stock/Köppel (2012), S. 11

<sup>353</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 5 und 18

higkeit in Form von jeweils zwei Workshops pro Semester thematisiert.<sup>354</sup> Mithilfe eines Coaches finden die Studierenden eine Unterstützung und eine Begleitung durch das Reflektieren.<sup>355</sup> Im vierten Semester wird durch den Übergang in das Schulpraktikum ebenso die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion verstärkt. Dies erfolgt u.a. durch ein Lerntagebuch.<sup>356</sup> Ziel ist es, die eigene Reflexionsfähigkeit und -willigkeit zu entwickeln und eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.<sup>357</sup> Es kann folgende Betrachtung der zentralen Merkmale für das Masterstudium *Wirtschaftspädagogik* in Graz dargestellt werden:

- *Fach*: Als polyvalentes Studium findet die Betriebswirtschaft in vertiefenden Fächern Berücksichtigung. Auch die Unterrichtsfächer, die in Zukunft unterrichtet werden, werden fokussiert. Insgesamt werden dem Fach 40 ECTS zugeordnet.
- *Fachdidaktik*: Mit 31 ECTS wird vor allem das *Können* gelehrt.
- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen*: Mit 16 ECTS erhalten die Studierenden Einblicke in die Bildungswissenschaft wie beispielsweise allgemeine Ziele der Schulen.
- *Reflexion*: Das gesamte Studium wird als reflexiver Prozess angesehen. In allen Lehrveranstaltungen wird deshalb die Reflexionsfähigkeit gefördert. Eigene Lehrveranstaltungen mit insgesamt fünf ECTS finden zusätzlich statt.
- *Praxis*: Das Studium folgt dem Integrationskonzept.<sup>358</sup> Im vierten Semester ist daher ein umfassendes Schulpraktikum inkl. begleitender Lehrveranstaltung im Umfang von 22 ECTS zu absolvieren.
- *Wissenschaftliche Vernetzung*: Im Modul J wird die Wirtschaftspädagogik als ganzheitliche Disziplin betrachtet. Neben dem Fach kommen auch fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Aspekte zum Tragen. Weiters werden auch die Reflexionsfähigkeit und möglicherweise die Praxis fokussiert. Die Masterarbeit sowie -prüfung stellen ebenso eine wissenschaftliche Vernetzung dar. Diesem Merkmal können daher 28 ECTS zugeordnet werden.
- *Berufsethos und subjektive Theorien*: Die Studierenden sollen verantwortungsvoll gegenüber sich und ihnen anvertrauten Personen und der Gesellschaft umgehen.<sup>359</sup> Vor allem durch die umfassende Reflexion sollen Werte und Einstellungen sichtbar und hinterfragt werden. Weiters werden in der Lehrveranstaltung *Entrepreneurship und Wirtschaftsethik* die wesentlichen Zugänge der Wirtschaftsethik, das ethische Argumentieren und das ethische Denken im ökonomischen Kontext gelehrt.<sup>360</sup> Die Begleitlehrveranstaltung innerhalb des Schulpraktikums dient u. a. der Thematisierung des Berufsethos. Das Schulpraktikum selbst bietet ebenso die Möglichkeit der Reflexion des eigenen Berufsethos sowie der subjektiven Theorien.
- *Freie Wahlfächer*: Die freien Wahlfächer mit insgesamt acht ECTS können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und werden deshalb auch nicht einem einzelnen Merkmal zugeordnet.

<sup>354</sup> vgl. Stock/Köppel (2012), S. 11

<sup>355</sup> vgl. Stock/Riebenbauer/Neuböck (2015), S. 45–47

<sup>356</sup> vgl. Stock/Riebenbauer/Neuböck (2015), S. 60–63

<sup>357</sup> vgl. Studienplan Wirtschaftspädagogik (2015), S.10

<sup>358</sup> vgl. Slepcevic-Zach/Stock (2009), [online]

<sup>359</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S.2

<sup>360</sup> vgl. Uni Graz Online (2016a), [online]

Schließlich sollen beide Studien zusammengeführt werden. Es ergibt sich folgende Darstellung:

Wirtschaftspädagogik in Graz			
Zentrales Merkmal	Bachelorstudium Betriebswirtschaft	Masterstudium Wirtschaftspädagogik	Insgesamt
Fach	157	40	197
Fachdidaktik	-	31	31
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	8	16	24 (integrierend)
Reflexion	-	5	5 (integrierend)
Praxis	-	22	22
Wissenschaftliche Vernetzung	6	28	34
Berufsethos & subjektive Theorien	-	(integrierend) <sup>361</sup>	(integrierend)
Freie Wahlfächer	9	8	17
<b>Insgesamt</b>	<b>180</b>	<b>150</b>	<b>330</b>

Tabelle 5: Zusammenführende ECTS-Betrachtung: Wirtschaftspädagogik<sup>362</sup>

Ersichtlich wird, dass der größte Schwerpunkt im Fach liegt. Die wissenschaftliche Vernetzung und Fachdidaktik sowie die bildungswissenschaftlichen Grundlagen und die Praxis finden zu nahezu gleichen Teilen Beachtung. Umfassend werden in Lehrveranstaltungen, vor allem im fünften Semester des Masterstudiums, mehrere Merkmale vernetzt fokussiert. Die Reflexion sowie Bildungswissenschaften sind fächerübergreifend in allen Lehrveranstaltungen des Masterstudiums verankert. Das Berufsethos und die subjektiven Theorien werden vor allem durch die Reflexion und das Erstellen eines ethischen Leitbildes geschaffen sowie durch die Reflexion in der Begleitlehrveranstaltung des Schulpraktikums. Im Weiteren soll nun ein gesamter Professionalisierungsprozess für die Wirtschaftspädagogik dargestellt werden.

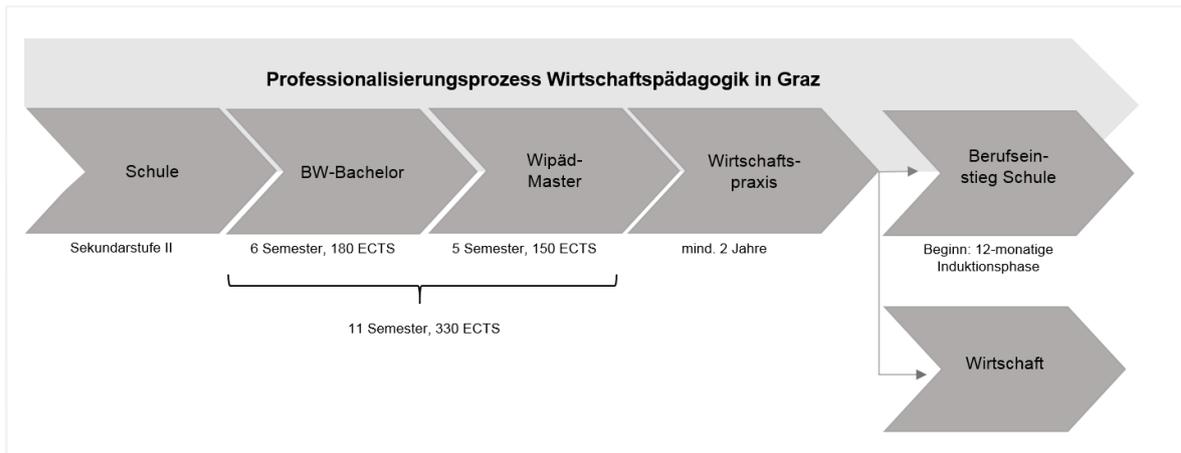
### 3.1.3 Professionalisierungsprozess Wirtschaftspädagogik in Graz

Der Gesamtprozess der Professionalisierung in der Wirtschaftspädagogik ist von nicht unerheblicher Dauer.<sup>363</sup> Aus den gesetzlichen Bestimmungen, den Curricula für das Bachelorstudium *Betriebswirtschaft* sowie dem Masterstudium *Wirtschaftspädagogik* lässt sich folgender Professionalisierungsprozess für die Wirtschaftspädagogik ableiten:

<sup>361</sup> Vor allem in den Lehrveranstaltungen *Entrepreneurship Education und Wirtschaftsethik, Wirtschaftspädagogisches Schulpraktikum sowie Begleitung zum Schulpraktikum*, siehe Tabelle 4 sowie Anhang II

<sup>362</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungsmodul und ECTS entnommen aus: Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 4–6; Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 8–16

<sup>363</sup> vgl. Riebenbauer (2015a), S. 1



**Abbildung 7:** Professionalisierungsprozess der Wirtschaftspädagogik<sup>364</sup>

Die Hochschulreife wird üblicherweise an einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule (Sekundarstufe II) erworben. Innerhalb von insgesamt elf Semestern und 330 ECTS sowie dem Erwerb einer zumindest zweijährigen wirtschaftlichen Berufspraxis ist der Eintritt in das schulische Berufsleben möglich. In der Abbildung wird suggeriert, dass der Weg in den Lehrberuf einen linearen Ablauf aufweist und eine lineare Kompetenzentwicklung stattfindet. Dazu bedarf es aber noch eindeutiger Forschungsergebnisse.<sup>365</sup> Dies kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter beleuchtet werden. Um einen Vergleich mit dem Lehramtsstudium schaffen zu können, muss nun im nächsten Schritt dieses dargestellt werden.

### 3.2 Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich ist durch zwei Entwicklungen gekennzeichnet: zum einen für das Pflichtschulwesen, zum anderen für das Lehramt für die mittlere und höheren Schulen, die bis 1961 Mittelschulen genannt wurden. Im Pflichtschulbereich betrug nach Einführung der Schulpflicht durch Maria Theresia im Jahr 1774 die Dauer der Ausbildung für die Lehrkräfte zunächst nur drei bis sechs Monate und wurde schrittweise verlängert.<sup>366</sup> Bei den mittleren und höheren Schulen war die Ausbildung im 18. und frühen 19. Jahrhundert nicht reglementiert, vorwiegend wurden die Absolventinnen und Absolventen eines Theologiestudiums als Lehrkräfte eingestellt. Ab 1856 wurden ein fachwissenschaftliches und pädagogisches Studium vorgeschrieben, welches für die staatliche Lehramtsprüfung vorbereitete. Die schulpraktische Ausbildung erfolgte im Anschluss innerhalb eines Probejahres, das später als Unterrichtspraktikum bezeichnet und von den Schulbehörden betreut wurde. Eine professionsorientierte Berufsvorbildung wur-

<sup>364</sup> vgl. Hertle/Sloane (2007), S. 8; vgl. Riebenbauer (2015a), S. 1; vgl. Riebenbauer (2015b), S. 42

<sup>365</sup> vgl. Hertle/Sloane (2007), S. 9

<sup>366</sup> Im Folgenden wird für den Vergleich mit der Wirtschaftspädagogik nur das Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung betrachtet.

de ab Mitte der 1980er-Jahre fokussiert. In den 1990er-Jahren wurde schließlich das Lehramtsstudiums zu einem Diplomstudium, wo zwei Unterrichtsfächer der mittleren und höheren Schulen mit fachdidaktischen Anteilen und pädagogisch-wissenschaftlicher Berufsvorbildung gelehrt und verbunden wurden. Außerdem ergänzte eine schulpraktische Ausbildung im Gesamtausmaß von zwölf Wochen mit acht Stunden pro Woche das theoretische Studium.<sup>367</sup>

Das österreichische Bildungssystem ist derzeit wiederum in einer Entwicklungsphase, die in einen generellen gesellschaftlichen Wandel (durch Pluralisierung und Diversifizierung) eingebettet ist. Auch die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung ist in diesen Veränderungsprozess eingebunden.<sup>368</sup> Mitte September 2013 wurde ein neues Studienangebot im Entwicklungsverbund Süd-Ost<sup>369</sup> ausgearbeitet. Jeweils ein Bachelor- und ein anschließendes Masterstudium für alle Schulstufen wurden entwickelt.<sup>370</sup> Das Studium *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung* in Graz umfasst ein Bachelorstudium mit 240 ECTS in acht Semester und ein darauf aufbauendes Masterstudium mit 120 ECTS in vier Semestern.<sup>371</sup> Um das Lehramtsstudium beginnen zu können, müssen verschiedene Module eines Zulassungsverfahrens zuvor durchlaufen und positiv abgeschlossen werden. Das Modul A besteht aus einem Online Self-Assessment, das Modul B aus einem elektronischen Eignungstest.<sup>372</sup> Es können entweder zwei allgemeine Unterrichtsfächer oder ein Unterrichtsfach und die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung* gewählt werden.<sup>373</sup>

Das Bachelorstudium orientiert sich am Konzept des forschenden und dialogischen Lernens und zielt auf aktive Wissenskonstruktion und eigenverantwortlichen Kompetenzerwerb ab. Pädagogisch-praktische, bildungswissenschaftliche, fachliche und fachdidaktische Studien dienen dem Aufbau der Handlungskompetenz im Sinne von 1. Wissen, 2. Verstehen und 3. Können im Unterricht.<sup>374</sup> Dieser Aufbau wird ebenso im Masterstudium aufgegriffen.<sup>375</sup> Die Absolventinnen und Absolventen sollen die Wirkung ihres Handelns

<sup>367</sup> vgl. Seel/Scheipl (2004), S. 202–206

<sup>368</sup> vgl. BMBF (2013b), S. 1

<sup>369</sup> Der Entwicklungsverbund Süd-Ost besteht aus folgenden Institutionen: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Steiermark, Kunstuniversität Graz, Technische Universität Graz; mit der Katholischen Pädagogischen Hochschuleeinrichtung Kärnten besteht eine Kooperation, vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016d), [online]

<sup>370</sup> vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016c), [online]

<sup>371</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016a), [online]; vgl. BMBF (2013a), S. 22

<sup>372</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016b), [online]; nähere Informationen zu den Zulassungsprüfungen siehe: Anmeldeportal Zulassungsprüfungen Lehramt (2016), [online]

<sup>373</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016a), [online]; vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016b), [online]

<sup>374</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4

<sup>375</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

stetig reflektieren und das Unterrichten als eine selbstreflektierende, prozess- und zielorientierte Tätigkeit verstehen.<sup>376</sup>

Das Masterstudium steht für eine fundierte professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung in den für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen. Eine Vertiefung der angestrebten Qualifikationen soll erreicht werden. Dazu werden auch die geltenden schulischen Lehrpläne mitberücksichtigt.<sup>377</sup> Das Masterstudium berechtigt, Schülerinnen und Schüler zwischen der fünften und 13. Schulstufe in den jeweilig absolvierten Unterrichtsfächern an folgenden Schulen zu unterrichten: Neue Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) und allgemeinbildende Fächer in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (z. B. Polytechnische Schulen, Handelsakademien, Höhere Technische Lehranstalten, Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe).<sup>378</sup> Das gesamte Studium beinhaltet folgende Bestandteile: Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik, Fachwissenschaften und pädagogisch-praktische Studien.<sup>379</sup> Diese Komponenten sollen schließlich eine umfassende Handlungskompetenz darstellen.<sup>380</sup> Das Professionsverständnis und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen werden in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung (Bachelor, Master, Induktion<sup>381</sup>) grundlegend erworben und während der Berufserfahrung ständig weiterentwickelt und vertieft. Es handelt sich damit um einen anhaltenden Prozess der Kompetenzentwicklung.<sup>382</sup> Folgende Kompetenzen werden fokussiert:<sup>383</sup>

- *Allgemeine pädagogische Kompetenzen:* Ein entsprechendes pädagogisches Wissen wie bildungswissenschaftliche Kenntnisse fördern eine Vermittlungs- und Förderkompetenz. Ein Grundprinzip ist das lernergebnisorientierte Handeln.
- *Fachliche und didaktische Kompetenzen:* Darunter fallen Kenntnisse und Fähigkeiten der für die pädagogische Tätigkeit relevanten Wissenschaften und Künste. Über fachliche Inhalte wird reflektiert und auf die jeweiligen Lehr- und Bildungspläne transferiert.
- *Diversitäts- und Genderkompetenz:* Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Lage, das Individuum in ihren jeweiligen Möglichkeiten angemessen zu fördern und auf deren Stärken und Bedürfnisse einzugehen. Sie können mit Diversität umgehen und Stereotypenzuschreibung vermeiden. Ihr Wissen über soziale und kulturelle Kontexte zeigt ihnen die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns auf.

<sup>376</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 6–7

<sup>377</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4–5

<sup>378</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 22; vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016a), [online]

<sup>379</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4–5; vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016a), [online]; vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016b), [online]

<sup>380</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4

<sup>381</sup> Die Induktionsphase soll zu Beginn der Berufsausübung erfolgen. Da für das Unterrichten an der Sekundarstufe II mit dem neuen Dienstrecht ein Masterstudium verlangt wird, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese Induktionsphase nach dem Masterstudium absolviert wird, vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2016c), [online]

<sup>382</sup> vgl. BMBF (2013b), S. 1

<sup>383</sup> vgl. BMBF (2013b), S. 2–4; vgl. BMBF (2013a), S. 20

- *Soziale Kompetenzen*: Pädagoginnen und Pädagogen haben ein theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen. Dieses inkludiert Konfliktmanagement, Beratung, Gewaltprävention und kooperative Arbeitsformen. Sie nehmen die Verantwortung wahr, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden zu schaffen. Sie können mit Eltern, Erziehungsberechtigten sowie Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren.
- *Professionsverständnis*: Die Lehrkraft sieht ihren Beruf als dynamisch sowie interdisziplinär an und will sich ständig weiterentwickeln. Dafür ist sie bereit, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen zu reflektieren. Pädagoginnen und Pädagogen wissen über ihre Vorbildfunktion und verhalten sich dementsprechend.

Durch die gesellschaftlichen Anforderungen werden eine Reihe von transversalen Kenntnissen und Kompetenzen im Bachelor- wie auch im Masterstudium angesprochen. Beispiele dafür sind Diversität, Gender, Medien und digitale Kompetenz, Sprache oder Global Citizenship Education.<sup>384</sup> Durch die Einbeziehung von Global Citizenship Education soll ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge geschaffen werden. Gefördert werden soll die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft.<sup>385</sup>

### 3.2.1 Rechtlicher Rahmen

Leitlinien des neuen Lehramtsstudiums waren das Gesetz über die „*PädagogInnenbildung NEU*“<sup>386</sup> und das vom Entwicklungsrat vorgelegte Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen.<sup>387</sup> Ein neues „*LehrerInnendienstrecht*“<sup>388</sup> wurde verabschiedet.<sup>389</sup> Voraussetzung für den Dienst Eintritt in der Sekundarstufe II ist damit der Abschluss eines Masterstudiums.<sup>390</sup> Im Dienstrecht wurde das neue Bachelorstudium eingearbeitet, welches ab dem Jahr 2019 verpflichtend für alle Lehrerinnen und Lehrer zu absolvieren ist. Um die entsprechende Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II zu erhalten, sind daher nun folgende Faktoren relevant:<sup>391</sup>

- Erwerb eines Bachelorgrades nach Abschluss eines Lehramtsstudiums im Ausmaß von 240 ECTS.
- Der Erwerb eines auf diesem Bachelorgrad aufbauenden Masterstudiums im Ausmaß von zumindest 60 ECTS.

<sup>384</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5; vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

<sup>385</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 17

<sup>386</sup> BMBF (2016a), [online]

<sup>387</sup> vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016c), [online]

<sup>388</sup> BMBF (2016b), [online]

<sup>389</sup> vgl. BMBF (2016b), [online]

<sup>390</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 10

<sup>391</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 5

Mit Abschluss des Studiums zeigt sich, dass noch keine überdauernde Berufsfertigkeit vorhanden ist, da die tatsächliche Berufsrealität noch nicht durchgehend erfasst wurde.<sup>392</sup> Als berufsbegleitende Einführung in das Lehramt gilt daher die so genannte *Induktionsphase*.<sup>393</sup> Sie ersetzt das Unterrichtspraktikum, der Lehrkörper erhält in dieser Phase einen Dienstvertrag. Dieser Vertrag beginnt mit Diensteintritt und endet nach zwölf Monaten. Begleitet wird die Lehrperson von einer Mentorin oder einem Mentor.<sup>394</sup> Die Lehrperson erhält u. a. eine Einführung in die Strukturen und Rechtsgrundlagen des Schulwesens und in die Methoden der Planung, Durchführung und Auswertung.<sup>395</sup> Diese Phase dient demnach dem sanften Einstieg in den Lehrberuf.

### 3.2.2 Analyse zentraler Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität

In Graz wird das Bachelorstudium *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung* im Normalfall konsekutiv absolviert, um aufbauend für das neue Masterstudium zu inskribieren. Wie bereits im Kapitel 3.3 *Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz* beschrieben, besteht für das Lehramtsstudium eine Kombinationspflicht aus zwei Unterrichtsfächern oder einem Unterrichtsfach und der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung*.<sup>396</sup> Um einen Vergleich mit der Wirtschaftspädagogik schaffen zu können, müssen daher für diese Masterarbeit zwei Unterrichtsfächer herangezogen und analysiert werden. Es wird einerseits Mathematik als Hauptfach und Informatik als Nebenfach gewählt, da mathematische Inhalte in den Studienleitfäden der Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik verankert sind und Informatikkenntnisse in der Betriebswirtschaft auf Wunsch vertieft werden können.<sup>397</sup>

#### Bachelor Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

Das Bachelorstudium ist ebenso in Module aufgeteilt. Folgende Lehrveranstaltungsmodulle werden angeboten:<sup>398</sup>

<sup>392</sup> vgl. Terhart (2000), S. 127

<sup>393</sup> vgl. BMBF (2013c), S. 6

<sup>394</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 24–25

<sup>395</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 7

<sup>396</sup> Folgende Unterrichtsfächer werden in Graz angeboten: Bewegung und Sport, Biologie, Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch, Chemie, Darstellende Geometrie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geografie und Wirtschaftskunde, Geschichte-Sozialkunde-Politische Bildung, Griechisch, Informatik, Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung, Instrumentalmusikerziehung, Italienisch, Katholische Religion, Latein, Mathematik, Musikerziehung, Philosophie und Psychologie, Physik, Russisch, Slowenisch, Spanisch, vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016e), [online]

<sup>397</sup> siehe dazu: Anhang I sowie Anhang II

<sup>398</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 8, S. 18, S. 21, S. 235, S. 357

<b>Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung</b>		
<b>Prüfungsfach</b>	<b>ECTS</b>	<b>Zentrales Merkmal</b>
<b>Bildungswissenschaftliche Grundlagen</b>		
Modul: Studieneingangs- und Orientierungsphase	8	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Modul: Bildungstheorie und Gesellschaft	6	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Modul: Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Profession	8	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Modul: Schulentwicklung und Bildungssysteme im Wandel	8	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Pädagogisch-praktische Studien insgesamt	10	Praxis + Berufsethos
<b>Unterrichtsfach 1: Mathematik</b>		
Elementare Mathematik, Analysis, Lineare Algebra und analytische Geometrie, Stochastik	60,5	Fach
Fachdidaktische Grundfragen des Mathematikunterrichts, Didaktik der Geometrie und Analysis, Didaktik der Arithmetik, Algebra und Stochastik	17	Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studie: Mathematik	5	Praxis + Berufsethos
Anwendung und Reflexion	12,5	Bildungswissenschaftliche Grundlagen <sup>399</sup>
<b>Unterrichtsfach 2: Informatik</b>		
Grundlagen der Informatik 1, Mathematische Grundlagen, Ergänzungsfächer	67,5	Fach
Fachdidaktische Grundlagen, Fachdidaktische Vertiefungsfächer, Informatikunterricht	22,5	Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studien: Informatik	5	Praxis + Berufsethos
<b>Bachelorarbeit</b>	5	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	5	Wahlmöglichkeit
<b>Insgesamt</b>	<b>240</b>	

**Tabelle 6:** Verknüpfung zentraler Merkmale: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung<sup>400</sup>

Im Studium ist eine Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) zur Orientierung und Auseinandersetzung mit den wesentlichen Aspekten und Anforderungen des Studiums zu absolvieren. Sie besteht aus der Einführung in Lehren und Lernen sowie der Orientierung im Berufsfeld (mit insgesamt vier ECTS). Der positive Abschluss dieser Lehrveranstaltungen berechtigt, die weiteren Lehrveranstaltungen zu absolvieren.<sup>401</sup> Weiters werden ein Praxisbezug und Praxiserfahrungen der Studierenden in die Ausbildung integriert. Die jeweiligen Unterrichtsfächer beinhalten pädagogisch-praktische Studien im Ausmaß von jeweils fünf ECTS. Sie bilden damit wichtige Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis. Dies dient einerseits der Orientierung am Berufsfeld und dem Berufsauftrag von Lehrpersonen, andererseits den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Professionalisierung im Lehrberuf.<sup>402</sup> Diese pädagogisch-praktischen Studien sind zumeist aufgeteilt in Sequenzen der Hospitation, selbstständigem Unterricht sowie Besprechungen. So sind für das Fach Mathematik beispielsweise in der ersten pädagogisch-praktischen Studie acht

<sup>399</sup> Reflexion wird hier vor allem bildungswissenschaftlich betrachtet, wobei beispielsweise die Entstehungsgeschichte der Mathematik thematisiert wird, vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 370–371

<sup>400</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 19–27, S. 353–369, S. 237–251, gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: siehe Anhang III

<sup>401</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 8 und S. 13 sowie Anhang I

<sup>402</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

Schulstunden Hospitation, zwei Schulstunden selbstständiger Unterricht sowie vier Schulstunden Besprechungen vorgesehen.<sup>403</sup> In der zweiten pädagogisch-praktischen Studie fallen 15 Schulstunden auf die Hospitation, acht Schulstunden auf selbstständigen Unterricht, zwölf Schulstunden auf Besprechungen sowie Vorbereitungs- und Reflexionstätigkeiten inkl. Reflexionsbericht.<sup>404</sup>

Den Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums wird der akademische Grad „Bachelor of Education“<sup>405</sup> verliehen. Folgende Aufteilung der zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität kann aufgezeigt werden:

- *Fach*: Mit 128 ECTS findet eine Vorbildung für die beiden ausgewählten Unterrichtsfächer statt.
- *Fachdidaktik*: Fundierte fachdidaktische Kenntnisse sollen in der Ausbildung zur Lehrperson mit insgesamt 39,5 ECTS geschaffen werden.
- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen*: Die Bildungswissenschaft mit 42,5 ECTS bildet eine gute Basis für die Lehrtätigkeit.
- *Reflexion*: Die Reflexion wird als fachbezogen angesehen, wo u. a. Kenntnisse zur Entstehungsgeschichte mathematischer Begriffe oder die Möglichkeit des Zurückgreifens auf wissenschaftstheoretische Konzepte erworben werden.<sup>406</sup>
- *Praxis*: In pädagogisch-praktischen Studien können in jedem Semester von Studierenden (in Summe 20 ECTS) gesammelt werden.
- *Wissenschaftliche Vernetzung*: Im Zuge der Bachelorarbeit kann eine wissenschaftliche Vernetzung bei insgesamt fünf ECTS verzeichnet werden.
- *Berufsethos und subjektive Theorien*: Eine nachhaltige Bildung im Lösen von Problemen wird angestrebt. Eine ethische Position soll erkannt werden, darauf aufbauend argumentiert und Bezug genommen werden können.<sup>407</sup>
- *Freie Wahlfächer*: Die freien Wahlfächer zu fünf ECTS können je nach Inhalt unterschiedlich fokussiert werden und werden deshalb in dieser Arbeit gesondert betrachtet.

Nach dem Bachelorstudium kann ein aufbauendes Masterstudium absolviert werden. Dieses Masterstudium ist für das Unterrichten in der Sekundarstufe II verpflichtend und soll deshalb im Folgenden betrachtet werden.

### **Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung**

Das Masterstudium in Graz hat eine Studiendauer von vier Semestern im Ausmaß von 120 ECTS.<sup>408</sup> Als Kernelement pädagogischer Berufe werden integrativ in allen Modulen bildungswissenschaftliche Grundlagen einbezogen. Auf die Sprache als zentrales Medium des Lehrens und Lernens wird bei den Präsentationen und schriftlichen Arbeiten Wert

<sup>403</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark Online (2016a), [online]

<sup>404</sup> vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark Online (2016b), [online]

<sup>405</sup> Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

<sup>406</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 354

<sup>407</sup> vgl. Unterweger (2014), S. 13

<sup>408</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 8

gelegt.<sup>409</sup> Helmke (2014) fasst dazu beispielsweise die Ansicht von Hentig auf, dass Sprachunterricht immer geübt und hartnäckig verlangt werden muss, da Sprache immer passiert.<sup>410</sup> Eine inklusive Grundhaltung soll entwickelt werden. Eine grundlegende Orientierung findet in den Diversitätsbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiösität, Begabung, Behinderung sowie Gender statt.<sup>411</sup> Den Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums wird der akademische Grad „Master of Education“<sup>412</sup> verliehen. Das Studium umfasst zwei Pflichtmodule und vier gebundene Wahlmodule.<sup>413</sup>

<b>Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung</b>		
<b>Prüfungsfach</b>	<b>ECTS</b>	<b>Zentrales Merkmal</b>
<b>Modul A: Bildungswissenschaftliche Grundlagen</b>	20	Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Modul B: Pädagogisch-Praktische Studien</b>		
Pädagogisches Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich	8	Praxis + Berufsethos
Reflexion zum pädagogischen Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich	2	Reflexion
<b>Modul C1: Unterrichtsfach Mathematik</b>		
Mathematische Vertiefung	10	Fach
Mathematikunterricht als komplexer Prozess der Vernetzung von Lehren und Lernen	5	Fachdidaktik
Lehren und Lernen von Mathematik als fachdidaktisches Forschungsfeld, oder Wissenschaftliche Vertiefung in Fach und Fachdidaktik	5	Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studien: Mathematik	8	Praxis + Berufsethos
Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studien	2	Fachdidaktik
<b>Modul C2: Unterrichtsfach Informatik</b>		
Fachspezifische Spezialisierungsfächer	15	Fach
Fachdidaktische Spezialisierungsfächer	5	Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studien: Informatik	8	Praxis + Berufsethos
Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie	2	Fachdidaktik
<b>Masterarbeit</b>	20	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Kommissionelle Masterprüfung</b>	5	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	5	Wahlmöglichkeit
<b>Insgesamt</b>	<b>120</b>	

**Tabelle 7:** Verknüpfung zentraler Merkmale: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung<sup>414</sup>

Bildungswissenschaftliche Inhalte werden im ersten Modul mit 20 ECTS gelehrt. Das Wissen über das Fach wird bei Lehrveranstaltungen mit insgesamt 25 ECTS und Lehrveranstaltungen für die Fachdidaktik mit insgesamt 19 ECTS angeboten. Das pädagogisch-praktische Studium setzt sich aus drei (außer)schulischen Praktika im Gesamtausmaß von 24 ECTS zusammen. Die Fachpraktika finden in Schulen der Sekundarstufe statt. Sie sollen erworbene Kenntnisse im Bachelorstudium vertiefen und erweitern, um die Reflexi-

<sup>409</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 17

<sup>410</sup> vgl. Helmke (2014), S. 109–110

<sup>411</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 17

<sup>412</sup> Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

<sup>413</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 17

<sup>414</sup> Eigene Darstellung, einzelne Lehrveranstaltungsmodul und ECTS entnommen aus: Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 8, S. 188, S. 132; gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: siehe Anhang IV

on über die eigene Entwicklung und das angestrebte Berufsziel zu ermöglichen.<sup>415</sup> Einführende Praxiskontakte zur Berufsfelderkundung im den ersten Semestern, schließlich begrenzt vorbereitete und angeleitete Versuche eigenen unterrichtlichen und erzieherischen Handelns, bis hin zu selbstständigem Umsetzen der Unterrichtsarbeit stehen im Fokus.<sup>416</sup> Das pädagogische Praktikum kann im schulischen oder außerschulischen Bereich, wie z. B. unterschiedlichen Jugendzentren, auf dem Jugendamt oder in Service- und Beratungsstellen für Schülerinnen und Schülern absolviert werden. Dadurch findet ein erster Kontakt mit wichtigen Schnittstellen zwischen Schule und anderen Institutionen statt und gewähren Einblicke in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Diese außerschulischen Praktika sollen den Kompetenzerwerb im Bereich der Berufsorientierung unterstützen.<sup>417</sup> Es ergibt sich folgende Darstellung der zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität:

- *Fach*: Mit insgesamt 25 ECTS wird das Wissen für die Unterrichtsfächer vertieft.
- *Fachdidaktik*: Begleitend zum Fach finden Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik statt, die insgesamt 19 ECTS umfassen.
- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen*: Im ersten Modul sind 20 ECTS den Bildungswissenschaften zuzuordnen.
- *Reflexion*: Im Curriculum wird vor allem von einer reflektierenden Praktikerin bzw. einem reflektierenden Praktiker gesprochen, die oder der innerhalb der Praxis die Entwicklungen und das angestrebte Berufsziel reflektieren kann. Diese Reflexion findet sich bei der Lehrveranstaltung im Modul B mit zwei ECTS.
- *Praxis*: In jedem Semester ist ein pädagogisches Praktikum integriert. Insgesamt umfasst es 24 ECTS. Wenn die Induktionsphase bereits absolviert wurde, kann diese dafür angerechnet werden.
- *Berufsethos und subjektive Theorien*: Die Studierenden sollen kontinuierlich auf vertieftem Niveau die Wirkung ihres Handelns und dadurch verantwortungsbewusst ihre Werte und Einstellungen reflektieren.<sup>418</sup>
- *Wissenschaftliche Vernetzung*: Die Masterarbeit und die kommissionelle Masterprüfung bieten eine übergreifende Vernetzung mit 25 ECTS.
- *Freie Wahlfächer*: Die Wahlfächer bieten mit fünf ECTS verschiedene Möglichkeiten.<sup>419</sup>

Zusammenfassend sollen beide Studien dargestellt werden. Es ergibt sich daraus folgende ECTS-Betrachtung:

<sup>415</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 24–25

<sup>416</sup> vgl. Terhart (2000), S. 108

<sup>417</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 24–25

<sup>418</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 6

<sup>419</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 135–136

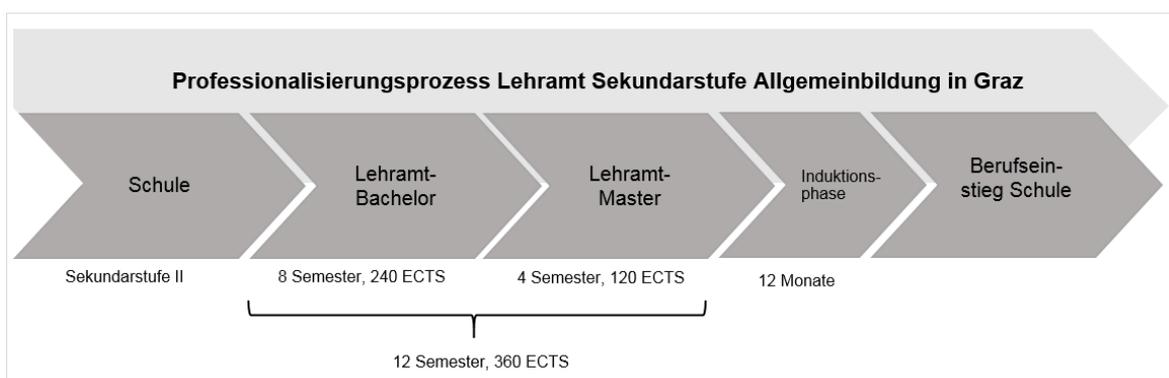
Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz			
Zentrales Merkmal	Bachelorstudium	Masterstudium	Insgesamt
Fach	128	25	153
Fachdidaktik	39,5	19	58,5
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	42,5	20	62,5 (integrierend)
Reflexion	-	2	2
Praxis	20	24	44
Wissenschaftliche Vernetzung	5	25	30
Berufsethos & subjektive Theorien	(integrierend)	(integrierend)	(integrierend) <sup>20</sup>
Freie Wahlfächer	5	5	10
<b>Insgesamt</b>	<b>240</b>	<b>120</b>	<b>360</b>

**Tabelle 8:** Zusammenführende ECTS-Betrachtung: Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung<sup>421</sup>

Das gesamte Lehramtsstudium ist vor allem durch die starke Durchdringung im Fach gekennzeichnet. Danach finden sich die bildungswissenschaftliche Grundlagen, die als integrierend für alle Lehrveranstaltungen definiert sind, die Fachdidaktik, schließlich die Praxis und die wissenschaftliche Vernetzung. Der Reflexion können nur zwei ECTS konkret zugeordnet werden. Im Folgenden soll zusätzlich der Professionalisierungsprozess des Studiums des Lehramtes für die Sekundarstufe Allgemeinbildung dargestellt werden.

### 3.2.3 Professionalisierungsprozess Lehramt in Graz

Auf Basis der Curricula des Bachelorstudiums und Masterstudiums Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, kann folgender Professionalisierungsprozess dargestellt werden. Die gesetzlichen Grundlagen werden dabei ebenso berücksichtigt.



**Abbildung 8:** Professionalisierungsprozess des Lehramtes<sup>422</sup>

Nach der Hochschulreife durchlaufen die Studierenden in insgesamt zwölf Semestern und 360 ECTS sowie einer Induktionsphase einen umfassenden Professionalisierungsprozess. Auch hier sei darauf hingewiesen, dass der Verlauf bzw. Kompetenzaufbau nicht

<sup>420</sup> Vor allem in den pädagogisch-praktischen Studien, vgl. Tabelle 6 und 7 sowie Anhang III und IV

<sup>421</sup> Eigene Darstellung

<sup>422</sup> Eigene Darstellung

immer linear verlaufen kann.<sup>423</sup> Diese Auseinandersetzung der einzelnen Merkmale schafft aber nun die Möglichkeit, die Wirtschaftspädagogik mit dem Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung zu vergleichen.

### **3.3 Vergleichende Betrachtung**

Durch die Betrachtung der Studien und der Professionalisierungsprozesse wird ersichtlich, dass die Wirtschaftspädagogik und das Lehramt wesentliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Daraus ergibt sich folgender Vergleich:

#### **Fach**

In der Wirtschaftspädagogik ist eine tiefe Durchdringung des Faches mit 197 ECTS ersichtlich. Dies ist einerseits dadurch begründet, dass das Bachelorstudium ein rein wirtschaftswissenschaftliches Studium ist, andererseits ist das Masterstudium ein polyvalentes Studium, das nicht nur zur reinen Lehrtätigkeit qualifiziert. Dies unterscheidet sich deutlich vom Lehramtsstudium. Hier liegt der Fokus bereits im Bachelorstudium klar in der Pädagogik und es ist den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zuzuordnen. Dieses Studium weist eine fachliche Bildung von insgesamt 153 ECTS auf. Die akademischen Grade, die jeweils verliehen werden, zeigen ebenso Unterschiedlichkeiten auf. Wird im Lehramt der akademische Grad *Bachelor of Education* bzw. *Master of Education* verliehen, verfügen die Absolventinnen und Absolventen in der Wirtschaftspädagogik über den akademischen Grad *Bachelor of Science* bzw. *Master of Science*.

#### **Fachdidaktik**

Die Fachdidaktik ist im Studienplan des Lehramtes im Bachelor- wie auch Masterstudium deutlich verankert und wird mit 58,5 ECTS gefördert. Dabei werden in den einzelnen gewählten Unterrichtsfächern tiefgehende fachdidaktische Erkenntnisse erworben und gleichzeitig bereits in der Praxis angewendet. Diese werden dann wiederum in einzelnen Lehrveranstaltungen reflektiert. Im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik wird in Lehrveranstaltungen zu insgesamt 31 ECTS die Fachdidaktik gelehrt.

#### **Bildungswissenschaftliche Grundlagen**

Auch aufgrund des professionstheoretischen Verständnisses des Lehramtsstudiums wird dem allgemein-pädagogischen Wissen mehr Raum gegeben als in der Wirtschaftspädagogik. Mit insgesamt 62,5 ECTS fokussiert das Studium Handlungsprobleme der Lehrkraft und lehrt vor allem auch die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Staatsbürgerinnen oder Staatsbürgern, das Sichtbarmachen der diffusen Sozialbeziehung

---

<sup>423</sup> vgl. Hertle/Soane (2007), S. 9

der Lehrkraft und die Krisenbewältigung. Dies gilt nicht nur bei einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern wird als Kernelement pädagogischer Lehrarbeit betrachtet. In allen Modulen werden bildungswissenschaftliche Inhalte einbezogen. Es wird daher ersichtlich, dass dem *strukturtheoretischen Professionsansatz* gefolgt wird.

Die Wirtschaftspädagogik mit insgesamt 24 ECTS folgt den Bildungswissenschaften nicht derart vertiefend. Diese Anrechnungspunkte werden dann erreicht, wenn im Bachelorstudium die Vertiefungen aus der *Wirtschaftspädagogik* gewählt werden. Weiters müssen im Masterstudium im Modul A *Theorien der Wirtschaftspädagogik* sowie im Modul I die Lehrveranstaltung *Schulrecht für Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen* absolviert werden.

### **Reflexion**

Die Reflexion bildet in der Wirtschaftspädagogik eine zentrale Rolle. Sie wird als Kernstück von pädagogischer Professionalität betrachtet. Bildung wird als reflexiver Prozess verstanden und Reflexion ist damit in allen einzelnen Lehrveranstaltungen verankert. Ein elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio begleitet die Studierenden in ihrer persönlichen (Weiter-)Entwicklung und fokussiert im Studienablauf die zentralen Komponenten der Handlungsfähigkeit: Fach-, Methoden-, Sozial und Selbstkompetenz. Es wird ersichtlich, dass das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik einem *kompetenzorientierten Professionsansatz* folgt. Im Lehramtsstudium findet die Reflexion eher fachbezogen statt – Methoden und das Verständnis des Faches werden reflektiert, im Masterstudium zusätzlich das angestrebte Berufsziel. Daher können der Reflexion insgesamt nur zwei ECTS zugewiesen werden.

### **Praxis**

Das Studium des Lehramtes betrachtet die Theorie-Praxisverschränkung mit insgesamt 44 ECTS als wesentlich und hat diese bereits im Bachelorstudium ab dem ersten Modul bis hin zum Masterstudium als fortlaufenden Prozess verankert. Die Studierenden erhalten bereits sehr früh einen Einblick in die Arbeitswelt, für die sie qualifiziert werden. In der Wirtschaftspädagogik ist im Masterstudium ein Schulpraktikum im vierten Semester verpflichtend zu absolvieren. Mit insgesamt 22 ECTS wird im vierten Semester (nach idealem Masterstudienverlauf)<sup>424</sup> ein umfassendes Schulpraktikum sowie eine begleitende Lehrveranstaltung absolviert. Dieses Praktikum erstreckt sich über ca. zwölf Wochen mit 180 Stunden und fokussiert einen eigenständigen Unterricht – im Lehramtsstudium finden

---

<sup>424</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015), S. 18

pädagogisch-praktische Studien lediglich in sehr kleinen Sequenzen statt, dafür aber fortlaufend.

Im Lehramtsstudium ist für das Unterrichten an der Sekundarstufe II eine so genannte begleitende Induktionsphase nach dem Masterstudium im Ausmaß von zwölf Monaten vorgesehen. In der Wirtschaftspädagogik ist eine zumindest zweijährige Berufspraxis (also keine Lehrtätigkeit an einer Schule), nach dem Masterstudium zu erbringen, um die volle Lehrbefähigung zu erhalten. Das Fachwissen kann umgesetzt und vertieft werden. Dies stellt für die spätere Lehrtätigkeit dahingehend einen Vorteil dar, als dass die berufliche Realität für die Lernenden, vor allem in den in den zu unterrichtenden berufsbildenden Fächern, erfahren werden kann.<sup>425</sup> Ab dem Jahr 2019 ist außerdem zur Einführung in den Berufseinstieg in die Schule nach dieser Wirtschaftspraxis eine einjährige Induktionsphase rechtlich verankert.

### **Wissenschaftliche Vernetzung**

Im Lehramtsstudium sowie auch in der Wirtschaftspädagogik können in Hinblick auf die wissenschaftliche Vernetzung nahezu gleiche Anteile an ECTS zugeordnet werden. Dieser werden vor allem durch die abschließenden Arbeiten sowie Prüfungen erlangt. Im Masterstudium der Wirtschaftspädagogik werden außerdem im letzten Modul J die Wirtschaftspädagogik als ganzheitliche Disziplin dargestellt.

### **Berufsethos und subjektive Theorien**

Im Wirtschaftspädagogikstudium rückt der Mensch in den Mittelpunkt. Durch die begleitenden Reflexionslehrveranstaltungen werden die eigenen Werte und Einstellungen zugänglich, hinterfragt und gegebenenfalls erweitert. In der begleitenden Lehrveranstaltung zum Schulpraktikum werden das Berufsethos sowie subjektiven Theorien aufgezeigt und/oder hinterfragt. Zusätzlich soll in der Lehrveranstaltung *Entrepreneurship und Unternehmensethik* das eigene Ethos hinterfragt werden. Im Lehramtsstudium erfolgt das Sichtbarmachen von Werten und Einstellungen vor allem durch die pädagogisch-praktischen Studien, was zu einem Nachdenken über das eigene Verständnis sowie das zukünftige Berufsfeld führen soll.

### **Freie Wahlfächer**

In der Wirtschaftspädagogik können die Studierenden Lehrveranstaltungen von zumindest 17 ECTS selbst auswählen und Inhalte vertiefen. Im Lehramtsstudium finden sich insgesamt zehn ECTS dafür. Zusammenfassend lässt sich folgender Vergleich darstellen:

---

<sup>425</sup> vgl. Zabeck (1999), S. 287

Attribute	Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung	Wirtschaftspädagogik
Studium	Einphasig	Polyvalent, einphasig
Dauer in Semestern	12	11
ECTS insgesamt	360	330
Verleihung des Grades	Bachelor/Master of Education	Bachelor/Master of Science
Professionsansatz	Strukturtheoretischer Ansatz	Kompetenztheoretischer Ansatz
Fachwissen	Durchdringend	Durchdringend
Fachdidaktik	Durchdringend	Durchdringend im Master
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	Zentrales Merkmal in allen Lehr- veranstaltungen	Bestandteil, in allen Lehrver- anstaltungen integriert
Reflexion	Reflexion erfolgt vor allem fachbe- zogen	Reflexion und Selbstreflexion als zentrales Merkmal in allen Lehr- veranstaltungen
Praxis	Durchlaufend, jedes Semester	Integrationskonzept
Wissenschaftliche Vernetzung	Durchdringend	Durchdringend
Berufsethos und subjektive Theorien	Vor allem durch pädagogisch- praktische Studien zugänglich ge- macht	Durch Reflexion, das eKEP, das Schulpraktikum inkl. begleitender LV und der LV <i>Entrepreneurship und Unternehmensethik</i> zugäng- lich gemacht
Freie Wahlfächer	Im Umfang von 10 ECTS	Im Umfang von 17 ECTS

Tabelle 9: Vergleichende Betrachtung der Studien<sup>426</sup>

Nach dem Vergleich der beiden Studien ist die Frage zu beantworten, ob Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik gegeben sind. Dies wird im Folgenden näher betrachtet.

### 3.4 Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik

Die Wirtschaftspädagogik in Graz als wirtschaftswissenschaftliches Studium folgt anderen Zielen als jene des Lehramtes. Es sollen aber dennoch mögliche Weiterentwicklungspotentiale beschrieben werden, da Studierende der Wirtschaftspädagogik auch die Lehrtätigkeit an einer mittleren oder höheren Schule anstreben können. Aus dem Vergleich zum Lehramt sollen folgende Weiterentwicklungspotentiale beschrieben werden.

#### Kennenlernen der Praxis

Professionelles Handeln bedeutet das Agieren in Theorie und Praxis.<sup>427</sup> Im Lehramtsstudium sind pädagogisch-praktische Studien in allen Semestern des gesamten Studiums integriert. Sie zielen darauf ab, bildungswissenschaftliches, fachliches und fachdidaktisches Wissen frühzeitig zu verknüpfen. Das frühzeitige Kennenlernen des Berufsfeldes wird als wichtig angesehen, auch um sicher zu stellen, die richtige Berufswahl getroffen zu haben und sich weiterentwickeln zu können. Die Praxis, der Aufbau sozialer Beziehungen und die Gestaltung kooperativer Arbeitsformen sollen erfahren werden.<sup>428</sup> So beginnt im Bachelorstudium des Lehramtes der erste Praxiskontakt frühzeitig mit einem Orientie-

<sup>426</sup> Eigene Darstellung

<sup>427</sup> vgl. Oevermann (1996), S. 79

<sup>428</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4 und S. 6;  
vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

ungspraktikum und wird durch ein Forschungspraktikum beendet.<sup>429</sup> Dort steht die Qualitätssicherung und Evaluation im Mittelpunkt, da der Unterricht reflektiert und ein wissenschaftsbasiertes Praxisforschungsprojekt durchgeführt wird.<sup>430</sup>

Die Wirtschaftspädagogik hat im vierten Semester ein umfassendes Schulpraktikum integriert, das alle Studierende durchlaufen. Es könnte angedacht werden, dass bereits frühzeitig der Kontakt zur Schule gewährt wird – eventuell bereits im ersten oder zweiten Semester. In der Lehrveranstaltung *Lernwelt Wirtschaftspädagogik* werden bereits Lehrkräfte für einen Austausch mit den Studierenden eingeladen. Ein Besuch einer Schule im Zuge der Lehrveranstaltung *Übungsfirma* findet ebenso bereits statt, so könnte dies in gleicher Form bereits frühzeitig weiter forciert werden. Dabei muss nicht die Rede von der Durchführung einer tatsächlichen Unterrichtsstunde sein, sondern das Hineinschnuppern in die Lehrtätigkeit – beispielsweise durch die Begleitung eines gewöhnlichen Tages einer bereits im Beruf befindlichen Lehrkraft. Angedacht werden kann auch der Kontakt mit Studentinnen und Studenten, die sich zu dem Zeitpunkt in einem Schulpraktikum befinden. Dadurch kann ein großer Erfahrungsaustausch stattfinden und Vor- und Nachteile können den interessierten Studierenden authentisch aufgezeigt werden. Eine mögliche Implementierung dessen wäre in der Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum möglich, beispielsweise durch die Methode eines *World Cafés*<sup>431</sup>. Dabei könnten Studierende des jüngeren Semesters mit Studierenden des älteren Semesters zusammenkommen und die Aufgaben wie Herausforderungen des Lehrberufes thematisieren.

### **Bildungswissenschaftliche Grundlagen**

Tramm (2005) beschreibt als erste Entwicklungsstufe in der Lehrbildung folgendes: „Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen.“<sup>432</sup> Das Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen, das Verstehen von Dimensionen dieser Problematiken, das Bearbeiten von Problemen beispielsweise innerhalb der Klasse und das (Weiter-)Entwickeln von konventionellen Handlungsstrategien im Praxisfeld werden als wichtig für den Lehrberuf beschrieben.<sup>433</sup> Lehrkräfte des Lehramtes erhalten eine durchdringende Vorbildung in den Bildungswissenschaften. Im Unterricht professionell auftreten zu können und beispielsweise kompetent im Umgang mit Konflikten sein, ist wichtig im Lehrberuf, weil die Vorbildwirkung sehr stark greift. Das Unterrichten zielt u. a. auch auf die Erziehung zu mündi-

<sup>429</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 25–27

<sup>430</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 32

<sup>431</sup> vgl. Brown/Isaacs (2007), S. 20

<sup>432</sup> Tramm (2005), S. 8

<sup>433</sup> vgl. Tramm (2005), S. 8

gen Bürgerinnen und Bürgern ab, um einen Platz in der Zivilgesellschaft zu finden.<sup>434</sup> Dazu bedarf es einer fundierten Theorie.<sup>435</sup> Das Lehramt sieht diese Herausforderungen als zentral an und lehrt diese integrierend in allen Lehrveranstaltungen.<sup>436</sup>

In der Wirtschaftspädagogik könnte diesem Aspekt mehr Gewicht verliehen werden. Die Grundlagen werden in der Vorlesung *Bildungswissenschaften* gelehrt. Ein Sichtbarmachen und Thematisieren wäre in allen Praxiskontakten der Studierenden sinnvoll. Beispielsweise könnte im Zuge dieser Lehrveranstaltung der erste Kontakt (wie im obigen Punkt *Kennenlernen der Praxis* beschrieben) möglich gemacht und mit anschließender Diskussion implementiert werden.

Während des Schulpraktikums werden in der begleitenden Lehrveranstaltung *Schulrecht für Wirtschaftspädagogik* Grundlagen der Bildungswissenschaften thematisiert, die als sehr sinnvoll erachtet werden können. Hier wäre es möglich, die Handlungs- und Gestaltungsräume in pädagogischen Institutionen zu vertiefen. In der Vorlesung *Wirtschaftspädagogik* im ersten Semester wird darauf Bezug genommen, indem grundlegende Spannungsfelder, die durch die Wirtschaft und das Erziehen entstehen können, erklärt werden. Es wird ersichtlich, dass die Wirtschaftspädagogik das grundlegende Verständnis thematisiert, was eine Lehrkraft an Aufgaben bewältigen muss. Die Frage, die noch offen bleibt: *Wie* gehen die angehenden Lehrkräfte mit Spannungsfeldern um? Dies den Studierenden bewusst zu machen, mögliche Handlungsempfehlungen aufzuzeigen und zu lehren, kompetent damit umzugehen, wäre ein möglicher Schritt zur weiteren Professionalisierung. Auch könnten hier das Berufsethos und subjektive Theorien vertiefend erkenntlich gemacht und von den Studierenden selbst daran gearbeitet werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Frage stellt, inwieweit sich die Wirtschaftspädagogik an der Erziehungswissenschaft orientieren will.<sup>437</sup>

### **Als Profession wahrnehmen**

Das Professionsverständnis wird im Lehramt kontinuierlich weiterentwickelt. So wird im Lehramtsstudium Wert auf eine „professions- und wissenschaftsorientierte Ausbildung“<sup>438</sup> gelegt. Die angehenden Lehrkräfte sollen ein grundlegendes Professionsbewusstsein<sup>439</sup> bzw. umfassendes Professionsverständnis<sup>440</sup> erhalten und sich bewusst werden über ihren zukünftigen Arbeitsplatz. Das beginnt schon in der Orientierungsphase im ersten Se-

<sup>434</sup> vgl. Wegner (2013), S. 785

<sup>435</sup> vgl. Tenorth (2006), S. 585; vgl. Tremml (2000), S. 7

<sup>436</sup> vgl. Studienplan Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 18

<sup>437</sup> vgl. Aff (2008), S. 2–5

<sup>438</sup> Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4; vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4

<sup>439</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 4

<sup>440</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 5

mester des Bachelorstudiums durch Orientierungslehrveranstaltungen und ist auch in den Lehrveranstaltungen verankert. Das Nachdenken über das angestrebte Berufsziel soll ermöglicht werden.<sup>441</sup> Weiters thematisiert das Lehramt im Modul *Lehrberuf als Profession* folgende Inhalte: „Die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Berufsverständnisses steht im Mittelpunkt des Moduls [...]. Ausgehend von Professionstheorien und ihren Modellen werden die individuellen Möglichkeiten und Grenzen innerhalb der institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten pädagogischer Praxis ausgelotet.“<sup>442</sup> U.a. wird die professionelle Rolle der Lehrkraft fokussiert. Im Masterstudium wird dies wiederum vertieft: Hier wird eine persönliche Strategie thematisiert, um die oft divergenten Anforderungen im Berufsfeld zu meistern.<sup>443</sup>

Die Wirtschaftspädagogik könnte mehr Wert auf das Sichtbarmachen der Möglichkeiten und Fähigkeiten legen, die Studierende bei Beendigung des Studiums haben. Durch ein umfassendes Professionsverständnis (beispielsweise durch eine theoretische Herangehensweise wie im Kapitel 2 *Theoretische Grundlagen*) und das Aufzeigen der Chancen wie auch Risiken im Lehrberuf werden den Studierenden weiterhin aufgezeigt, an ihre Kompetenzen zu glauben und ein eigenes Vertrauen aufzubauen. In den Reflexionen erfolgt das Aufzeigen dieser Kompetenzen, dies könnte aber durch eine theoretische Aufarbeitung des Professionsbegriffes noch besser unterstützt werden. Mit der Vorlesung und Übung *Lernwelt Wirtschaftspädagogik* im ersten Semester wurde damit bereits ein wichtiger Schritt gesetzt.<sup>444</sup> Auch in der Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum wird dies thematisiert. Eine Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis im fünften Semester wäre nochmals ratsam, da hier die Studierenden diese Auseinandersetzung durch ihre theoretische Vorbildung und der Praxiserfahrung eingliedern können und außerdem kurz vor Beendigung ihres Studiums stehen. Eventuell wäre dies in der letzten LV *Elektronisches Kompetenzportfolio III* möglich.

### **Bei Einstieg in die Berufstätigkeit: Mentorin oder Mentor**

Um sich für die Lehrtätigkeit in der Wirtschaftspädagogik zu qualifizieren, bedarf es einer zweijährigen Berufspraxis. Nach diesen zwei Jahren in die Lehrtätigkeit zu starten, birgt eventuell eine Hürde, da ev. das Wissen über pädagogisch Erlerntes bereits länger zurückliegt. Bei Lehrkräften des Lehramtes verläuft der Einstieg in die Lehrtätigkeit durch eine zwölfmonatige Begleitung einer Mentorin oder eines Mentors. In dieser Ausbildungsphase soll u. a. eine ausführliche Einführung in die Strukturen und Rechtsgrundlagen des

---

<sup>441</sup> vgl. Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 8 und S. 13

<sup>442</sup> Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 23

<sup>443</sup> vgl. Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 18

<sup>444</sup> vgl. Uni Graz Online (2016b), [online]

Schulwesens, Unterstützung in den Methoden der Planung sowie Durchführung und Auswertung des Unterrichts erfolgen.<sup>445</sup> Dieser sanfte Einstieg ist auch für die Wirtschaftspädagogik ab dem Jahr 2019 verankert, und kann in dieser Form nur begrüßt werden. Ebenso die Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule Steiermark für Junglehrerinnen und Junglehrer können als sehr sinnvoll für den Professionalisierungsprozess erachtet werden.

### **Vielfalt**

Das Lehramtsstudium hat eine breite Möglichkeit, sich je nach Interesse unterschiedlichen Schwerpunkten zu widmen, um entweder die Stärken auszubauen und/oder Schwächen zu verringern.<sup>446</sup> Nicht nur bei den freien Wahlfächern, auch innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen wird oftmals eine breite Auswahl angeboten. In der Wirtschaftspädagogik ist dies in den betriebswirtschaftlichen Fächern umfassend möglich. Die Vertiefung im Bereich Schulpädagogik bzw. Betriebspädagogik ist eher gering einzustufen. Hier wäre es sinnvoll, die Studierenden dahingehend zu beraten, welches Angebot an freien Wahlfächern sie nutzen könnten. Dadurch bleibt weiterhin die Polyvalenz bestehen, die Studierenden könnten sich aber bei Interesse mit einzelnen Thematiken vertiefend auseinandersetzen.

Studierende der Wirtschaftspädagogik können sich eine Vielzahl an Qualifikationen aneignen, die ihnen mehrere Möglichkeiten in der Berufswelt bieten. Die erworbenen Kompetenzen bündeln sich in einer umfassenden Professionalität, welche für die Ausübung einer Tätigkeit im Lehrberuf wichtig ist. Die Rahmenbedingungen und die Weiterentwicklung von Lehrprofessionalität ist ohne Zweifel ein langer Lernprozess. Dieser Aufbau und diese Entwicklung werden von außen angeregt und angestoßen. Es bedarf aber der Verinnerlichung und des selbstständigen Nutzens der angehenden Lehrkraft selbst, um Lehrprofessionalität in höchster Form entwickeln zu können.

Als Abschluss dieser Arbeit soll eine Zusammenfassung aller essentiellen Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen dargestellt werden. Ein Ausblick soll weitere Möglichkeiten der (Weiter-)Arbeit an diesem umfassenden Thema bieten.

---

<sup>445</sup> vgl. BMBF (2013a), S. 7

<sup>446</sup> Siehe Anhang III und Anhang IV

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit der Entwicklung von Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften. Die zentrale Forschungsfrage lautete:

*Wie kann Lehrprofessionalität bei angehenden Lehrkräften entwickelt werden?*

Für die Lehrprofessionalität ist das professionelle Handeln wichtig. Dies konnte mit verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen untermauert werden. Um handlungsfähig zu sein, bedarf es dem Aufbau von vier zentralen Kompetenzen: Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Für die Kategorisierung von Lehrprofessionalität haben sich in der Literatur die Wissensformen nach Shulman (1986) durchgesetzt. Er fokussiert das Professionswissen und -können und unterscheidet zwischen dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem curricularen Wissen. In den Wissenskomponenten professioneller Handlungskompetenz nach Baumert/Kunter (2006) wurden diese Bereiche des Professionswissens aufgegriffen und durch das Organisationswissen und Beratungswissen erweitert. Dieses Kompetenzmodell zeigt weiters übergeordnete Kompetenzaspekte: die motivationale Orientierung, die selbstregulativen Fähigkeiten, die Überzeugungen und Wertehaltungen. Die Überzeugungen und Wertehaltungen, vor allem die subjektiven Theorien und das Berufsethos, wurden als zentrale Elemente im Lehrberuf definiert. Im Kriterienkatalog nach Meyer (2015) wurde schließlich versucht, die wichtigsten Aspekte der Lehrprofessionalität zusammen zu fassen. Das Professionswissen (mit allgemeindidaktischem Wissen, fachwissenschaftlichem Wissen und fachdidaktischem Wissen), das Handwerkszeug (mit kooperativer Führung, geschickter Vermittlung, individueller Förderung und fairer Selektion) und das Berufsethos (verlässliche Beziehungsarbeit, professionelle Teamarbeit und das Arbeiten an sich selbst) wurden dabei definiert.

Nach Arnold/Gomez (2007) erfordert pädagogisch professionelles Handeln neben den Dimensionen des Wissens und Könnens auch die des Reflektierens. Unter dem Wissen wird insbesondere das Fachwissen angestrebt, unter dem Können die Fachdidaktik. In der Dimension des Reflektierens nimmt die Lehrperson eine Beobachtungsposition ein und reflektiert Lehr- wie auch Lerngeschehnisse aus der Metaebene. Damit steht die Lehrkraft selbst in einem Lernprozess und reflektiert beispielsweise den Unterricht und ihre personenbezogene Eigenschaften, wie Haltungen und Einstellungen. Damit schafft sie die Voraussetzung für eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität pädagogischen Handelns. Auch die Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität greifen diese drei Dimensionen heraus. Es ist als kompetenzorientiertes Leitbild zu sehen, das für einen wirtschaftspädagogischen Professionalisierungsprozess steht. Die Aspekte basieren auf einem pädagogischen Ethos und einer balancierten Identität, einer (selbst-)kritischen Hal-

tung und Bereitschaft zur Reflexion sowie einem differenzierten Wissen und Können in Bezug auf relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder im Lehrberuf.

Auf Grundlage dieser beschriebenen Modelle konnten folgende zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität abgeleitet werden:

- *Fach*: Das Wissen über das Fach gilt als wesentliche Komponente für Lehrprofessionalität.
- *Fachdidaktik*: Dem Erklärungswissen ist viel Gewicht zu geben, da Lehr- und Lernsituationen damit bewusst gesteuert werden.
- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen*: Das Wissen beispielsweise über den allgemeinen Rahmen der Schule, bildungswissenschaftliche Grundlagen oder den Umgang mit Schülerinnen und Schülern ist unabhängig vom jeweiligen Fach zu sehen und wirkt aufgrund der Vorbildwirkung einer Lehrkraft stark im Lehrberuf.
- *Reflexion*: Reflexion als Kernstück von pädagogischer Professionalität dient als Grundvoraussetzung und bedeutet vor allem ein Arbeiten an sich selbst.
- *Praxis*: Eine Theorie-Praxisverschränkung verknüpft das theoretische Wissen mit dem praktischen Können, erworbene Kompetenzen können eingesetzt und erweitert werden, realistische Erfahrungen gesammelt werden.
- *Wissenschaftliche Vernetzung*: Thematische und/oder methodische Vernetzung innerhalb von einer oder mehreren Lehrveranstaltungen bietet das Fördern von umfassender Handlungsfähigkeit und den Ausbau von Kompetenzen für Studierende.
- *Berufsethos und subjektive Theorien*: Durch die relativ hohe Autonomie und die Vorbildwirkung im Lehrberuf bedarf es einer pädagogisch-professionellen Identität. Subjektive Theorien und das Berufsethos beeinflussen das professionelle Handeln stark, denn sie erlauben oder verbieten bestimmtes Denken und Tun. Das Berufsethos und die subjektiven Theorien sind als integrierte Bestandteile aller zuvor definierten Merkmale zu verstehen.

Auf Basis dieser definierten Merkmale konnte die zweite Forschungsfrage beantwortet werden. Diese lautete:

*Welche Unterschiede weisen die Entwicklung von Lehrprofessionalität von angehenden Lehrkräften der Wirtschaftspädagogik im Vergleich zu angehenden Lehrkräften des Lehramtes Sekundarstufe Allgemeinbildung in Graz auf?*

Die Wirtschaftspädagogik in Graz und das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, ebenso in Graz, weisen unterschiedliche Zugänge in vielerlei Hinsicht auf. Als polyvalentes Studium verfolgt die Wirtschaftspädagogik einen kompetenzorientierten Professionsansatz. Das sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studium berechtigt u. a. wirtschaftliche Fächer an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule zu unterrichten. Für die Zulassung zu diesem Studium bedarf es der Absolvierung eines in Frage kommenden Bachelorstudiums (beispielsweise Bachelorstudium Betriebswirtschaft in Graz). In Graz

werden durch das Bachelorstudium sowie das Masterstudium insgesamt elf Semester mit 330 ECTS absolviert.

Das Lehramtsstudium fokussiert bereits ab dem ersten Bachelorsemester die zukünftige Lehrtätigkeit. Bereits hier entscheiden sich die Studierenden für zwei Unterrichtsfächer. Mit der neuen gesetzlichen Verankerung muss ab dem Jahr 2019 ein Masterstudium ebenso absolviert werden, um beispielsweise an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule unterrichten zu können. Insgesamt werden in Graz 360 ECTS in zwölf Semestern erworben. Das Studium folgt einem strukturtheoretischen Professionsansatz.

Die vergleichende Betrachtung der beiden Studien ergab, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zugangsweisen und Hintergründe, folgende zentrale Ergebnisse: Die Wirtschaftspädagogik hat eine tiefere Durchdringung des Faches mit 197 ECTS (das Lehramt 153 ECTS). Im Lehramtsstudium wird mit 58,5 ECTS die Fachdidaktik gelehrt. Die Wirtschaftspädagogik ist mit 31 ECTS weniger umfangreich. Auch die Bildungswissenschaft ist im Lehramtsstudium vertiefend verankert. Dadurch, dass bereits im Bachelorstudium allgemeindidaktische Module zu absolvieren sind, werden mit 62,5 ECTS mehr Lehrveranstaltungen besucht als in der Wirtschaftspädagogik (mit 24 ECTS). Im Lehramt wird außerdem die Bildungswissenschaft als integrierter Bestandteil gesehen, der in allen Lehrveranstaltungen Betrachtung findet.

Eine zentrale Rolle in der Wirtschaftspädagogik spielt die Reflexion, wo u. a. in einem elektronischen Kompetenzportfolio die Studierenden schrittweise beim Aufbau ihrer Reflexionsfähigkeit begleitet werden. Zu den eigenen Lehrveranstaltungen (zu insgesamt fünf ECTS) kommt hinzu, dass Reflexion in allen Lehrinhalten aufgegriffen und gefördert wird. Im Masterstudium des Lehramtes findet eine Reflexion lediglich fachbezogen statt, und zwar nur bei Lehrveranstaltungen zu zwei ECTS.

Die Praxis ist im Lehramtsstudium bereits ab dem ersten Semester verankert, da es als wichtig angesehen wird, das Berufsfeld frühzeitig zu erleben. In pädagogisch-praktischen Studien werden insgesamt 44 ECTS dafür vorgesehen. Diese Studien finden jedes Semester statt. Die Absolventinnen und Absolventen müssen weiters eine zwölfmonatige Induktionsphase durchlaufen. In der Wirtschaftspädagogik wird im vierten Semester ein umfassendes Schulpraktikum mit insgesamt 20 ECTS sowie einer begleitenden Lehrveranstaltung mit zwei ECTS durchgeführt. Um eine volle Lehrbefähigung zu erhalten, muss eine zumindest zweijährige wirtschaftliche Berufspraxis absolviert werden. Als sanfter Berufseinstieg wird ab dem Jahr 2019 eine einjährige Induktionsphase auch für angehende Lehrkräfte der Wirtschaftspädagogik erfolgen.

In der Wirtschaftspädagogik rückt der Mensch in den Mittelpunkt, begleitende Reflexionslehrveranstaltungen sollen den Berufsethos und die subjektiven Theorien (weiter-)entwickeln. Das Studium folgt dem kompetenztheoretischen Ansatz. Im Lehramtsstudium wird dieses Aufzeigen von Werten und Einstellungen vor allem durch die pädagogisch-praktischen Studien erfüllt.

Auf Grundlage dieses Vergleiches sollten mögliche Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik aufgezeigt werden. Dies dient der Beantwortung der dritten Forschungsfrage:

*Ergeben sich aus dem Vergleich Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik mit Standort Graz im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität?*

Mögliche Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik konnten durch die Analyse des Lehramtes aufgedeckt werden: Das frühzeitige Kennenlernen der Praxis, sprich den ersten Kontakt bereits am Beginn des Masterstudiums, um den Studierenden die Gelegenheit zu geben, das zukünftige Berufsfeld kennen zu lernen. Den Bildungswissenschaften könnte mehr Raum gegeben werden, da dies das professionelle Handeln im Lehrberuf entscheidend mitträgt. Weiters setzen sich die Lehramtsstudierenden mit ihrem Professionsverständnis in eigenen Lehrveranstaltungen auseinander. Die vermehrte Betrachtung kann in der Wirtschaftspädagogik auch zur Stärkung des Selbstvertrauens in der zukünftigen Lehrtätigkeit führen. Im Lehramtsstudium ist ein begleitender, sanfter Einstieg in den Lehrberuf durch die zwölfmonatige Begleitung einer Mentorin oder eines Mentors gegeben. Die zumindest zweijährige Berufspraxis in der Wirtschaftspädagogik ist einerseits ein Segen für den späteren betriebswirtschaftlichen Unterricht, kann aber auch eine Hürde darstellen, wenn Gelerntes innerhalb dieser Praxis eventuell nicht vollständig angewendet wird. Eine solche Verankerung des begleitenden Einstieges in den Lehrberuf wurde mit dem neuen Dienstrecht vorgenommen, so werden die Absolventinnen und Absolventen ab dem Jahr 2019 von einer Mentorin oder einem Mentor für zwölf Monate begleitet. Dies wird als wichtig für die Lehrprofessionalität angesehen. Schließlich wurde in dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass eigene Spezialisierungen in Form von freien Wahlfächern besser von Studierenden genutzt werden könnten.

Das behandelte Thema der Entwicklung von Lehrprofessionalität ist ein sehr umfassendes, so dass viele Aspekte in dieser Arbeit nicht aufgegriffen werden konnten. Eine mögliche Weiterentwicklung zu diesem umfassenden Thema wäre durch eine qualitative oder quantitative Studie möglich, indem Studierende beider Studien nach ihren Kenntnissen und Erfahrungen bezüglich der Entwicklung von Lehrprofessionalität befragt werden wür-

den. Den Fokus bei der Lehrprofessionalität auf die Erwachsenenbildung zu legen, wäre ebenso möglich, da die Wirtschaftspädagogik auch diese Vorbildung einschließt. Ein umfassendes Thema würde sich auch daraus ergeben, zu hinterfragen, ob eine Gewichtung der einzelnen definierten Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität vorgenommen werden kann – bzw. sollte.

Alle Modelle zur Lehrprofessionalität aufzuzeigen, hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Da es auch empirische Ergebnisse und Studien zu diesem Thema gibt, wäre eine Betrachtung dieser möglich. Außerdem beschreibt diese Masterarbeit den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften ab der Ablegung der Berufsreifeprüfung bis zum Einstieg in die Lehrtätigkeit. Die bereits im Beruf befindlichen Lehrkräfte wurden ausgeklammert und stellen damit theoretisch wie empirisch eine Möglichkeit dar, die Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung, oder solche, die im ersten Jahr ihrer Lehrtätigkeit stehen, zu fokussieren. Weiters wäre es auch möglich, zu hinterfragen, wie die einzelnen Merkmale Schülerinnen und Schüler oder die Unterrichtsarbeit an sich beeinflussen. Eine Arbeit aus Sicht der Lernenden könnte theoretisch wie empirisch erfasst werden. Schließlich wäre ein Versuch der Eingliederung der Weiterentwicklungspotentiale für die Wirtschaftspädagogik in Graz interessant. Die Erfahrung würde auch die Umsetzbarkeit und Unterstützung zur Entwicklung von Lehrprofessionalität für die Wirtschaftspädagogik zeigen.

## 5 Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen (2012): Wir stolpern ins (Lehramts-)Studium, in: Nerowski, Christian; Häscher, Tina; Lunkenbein, Martin; Sauer, Daniel (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213–226
- Aff, Josef (2007): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU Wien, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nummer 12, Juni 2007.  
URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf) [Stand: 15.03.2016]
- Aff, Josef (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial Ausgabe Nummer 3, Oktober 2007/ Februar 2008.  
URL: [http://www.bwpat.de/ATspezial/aff\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf) [Stand: 31.05.2016]
- Anmeldeportal Zulassungsprüfungen Lehramt (2016): Überblick.  
URL: <https://www.zulassungs-lehramt.at/ueberblick/> [Stand: 04.05.2016]
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg: Kessler
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit, eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim, München: Beltz
- Bauer, Karl-Oswald (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanagern, Weinheim, München: Juventa
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jahrgang, Heft 3, S. 343–359
- Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training, Weinheim, München: Beltz
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 469–520
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COAKTIV, in: Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogrammes COAKTIV, Münster: Waxmann, S. 29–54
- Beck, Klaus (2008): Zur inhaltlichen Bestimmung berufsmoralischer Kompetenz. Zwei ethische Thesen und einige ihrer Folgen, in: Münk, Dieter; Breuer, Klaus; Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht, Opladen: Budrich, S. 41–50
- Beyer, Klaus; Wisbert, Rainer (2006): Ziele und Funktionen des Schulpraktikums, in: Beyer, Klaus; Wisbert, Rainer; Plöger, Wilfried; Wasmuth, Klaus-Ulrich; Anhalt, Elmar (Hrsg.): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–11

- Besser, Michael; Krauss, Stefan (2009): Zur Professionalität als Expertise, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 71–82
- BMBF (2013a): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Dienstrechts-Novelle 2013, Pädagogischer Dienst, ausgegeben am 27. Dezember 2013.  
URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/Lehrdr/bgbla\\_2013\\_i\\_211\\_25777.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/Lehrdr/bgbla_2013_i_211_25777.pdf?4dzi3h)  
[Stand: 03.05.2016]
- BMBF (2013b): Das neue Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrer/innen.  
URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/ldr\\_broschuere.pdf?4v3rg1](https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/ldr_broschuere.pdf?4v3rg1)  
[Stand: 03.05.2016]
- BMBF (2013c): Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive.  
URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen\\_26988.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2) [Stand: 09.05.2016]
- BMBF (2016a): PädagogInnenbildung NEU.  
URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html> [Stand: 03.05.2016]
- BMBF (2016b): LehrerInnendienstrecht.  
URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/index.html> [Stand: 03.05.2016]
- Böllert, Karin; Gogolin, Ingrid (2002): Stichwort: Professionalisierung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrgang, Heft 3, S. 367–383
- Bouley, Franziska; Berger, Stefanie; Fritsch, Sabine; Wuttke, Eveline; Seifried, Jürgen; Schnick-Vollmer, Kathleen; Schmitz, Bernhard (2015): Der Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen, in: Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Kompetenzen von Studierenden, Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz, S. 100–115
- Brand, Willi; Tramm, Tade (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen, in: Baabe, Sabine; Haarmann, Eva; Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten, Paderborn: Eusl, S. 266–277
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern, Göttingen, Toronto: Hans Huber
- Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819
- Brown, Juanita; Isaacs, David (2007): Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft, Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Krauss, Stefan; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Dubberke, Tamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Tsai, Yi-Miau; Neubrand, Michael (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematik-Lehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 521–544

- Büschges, Günter (2007): Profession, in: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 514
- Bylinski, Ursula (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität, Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld: Bertelsmann
- Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Combe, Arno; Helsper Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–48
- Combe, Arno (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien, in: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen, Purkersdorf: Hollinek, S. 7–16
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–876
- Dann, Hanns-Dietrich (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften, in: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 163–181
- Denzler, Stefan; Wolter, Stefan (2009): Laufbahntscheide im Lehrberuf aus bildungsökonomischer Sicht, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 641–651
- Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Diehl, Thomas; Krüger, Jana (2011): Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial Ausgabe Nummer 5, Hochschultage Berufliche Bildung, Workshop 14.  
URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl\\_krueger\\_ws14-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf)  
[Stand: 17.04.2016]
- Dilger, Bernadette (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Wirtschaftspädagogisches Forum, Paderborn: Eusl
- Dubs, Rolf (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis, in: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 11–28

- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016a): Berufliche Situation und Aussichten nach dem Studium. URL: <http://www.lehramt-so.at/fragen-und-antworten/> [Stand: 02.03.2016]
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016b): Sekundarstufe Allgemeinbildung. URL: <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/> [Stand: 10.05.2016]
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016c): Personen und Struktur des Entwicklungsverbundes. URL: <http://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/personen-und-struktur-des-entwicklungsverbunds/> [Stand: 10.05.2016]
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2016d): Liste der Institutionen. URL: <http://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/liste-der-institutionen/> [Stand: 07.07.2016]
- Entwicklungsverbund Süd-Pst (2016e): Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. URL: <http://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/sekundarstufe-allgemeinbildung/> [Stand: 07.07.2016]
- Etzioni, Amitai (1970): The Semi-Professions and Their Organization, in: American Educational Research Journal, Volume 7, Number 4. URL: [http://www.jstor.org/stable/pdf/1161850.pdf?\\_=1460\\_119954275](http://www.jstor.org/stable/pdf/1161850.pdf?_=1460_119954275) [Stand: 03.04.2016]
- Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexion, Wiesbaden: GWV
- Friehe, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens, Graz: Leykam
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften, unveröffentlichte Dissertation. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475> [Stand: 30.03.2016]
- Halbheer, Ueli; Reusser, Kurt (2009): Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 465–476
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze: Friedrich
- Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professions- theorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jahrgang, Heft 1, S. 5–19
- 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, S. 521–569

- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Cloer, Ernst; Klika, Dorle; Kunert, Hubertus (Hrsg.): *Welcher Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*, Weinheim, München: Juventa, S. 142–177
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Priewe-Koch, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrgang, Heft 4, S. 567–579
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, in: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster, New York: Waxmann, S. 216–240
- Hentig, Hartmut von (1993): *Eine Schule neu denken*, München: Hanser
- Hertle, Eva; Sloane, Peter (2007): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung, in: Hertle, Eva; Sloane, Peter (Hrsg.): *Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*, Paderborn: Eusl, S. 7–28
- Herzog, Walter; Makarova, Elena (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster, New York: Waxman, S. 83–102
- Hesse, Hans Albrecht (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*, Stuttgart: Enke
- Hofhues, Sandra; Mayrberger, Kerstin; Ranner, Tamara (2011): Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten. Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung?, in: Köhler, Thomas; Neumann, Jörg (Hrsg.): *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 146–156
- Hörmann, Georg (2006): Deprofessionalisierung als Transprofessionalisierung oder Qualifizierung als Strategie? In: Rapold, Monika (Hrsg.): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 93–130
- Jungwirth, Helga (2005): Rationale Professionalität – Professionalität als Merkmal des Subjekts im Handlungsraum, in: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus (Hrsg.): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*, Purkersdorf: Brüder Hollinek, S. 143–149

- Karl-Franzens-Universität Graz (1996): European Credit Transfer System, Informationsbroschüre 1996-1997, Graz: Karl-Franzens-Universität Graz
- Kesselring, Thomas (2009): Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kessen, Louis van (2015): Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision, in: Organisationsbeirat Supervision Coach, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 363–384
- König, Johannes (2010): Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen, in: König, Johannes; Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Berlin: DGLS, S. 40–105
- Koring, Bernhard (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit, in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 303–339
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Juventa
- Kretschmer, Horst; Stary, Joachim (2007): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren, Berlin: Cornelsen
- Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen, Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, in: Schwer, Christine; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–106
- Kunter, Mareike; Klusmann, Ute; Baumert, Jürgen (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COAKTIV-Modell, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 153–165
- Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 45–54
- Lehmann, Sabine; Nickolaus, Reinhold (2009): Professionalität als kognitive Disposition, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 59–70

- Lehner, Martin (2009): Allgemeine Didaktik, Bern, Wien: Haupt
- Lempert, Wolfgang (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen, in: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–26
- Lunkenbein, Martin; Sauer, Daniela (2012): Gemeinsam statt einsam. Wertekonflikte und kollegiale Beratung in der Schule, in: Nerowski, Christian; Hascher, Tina; Lunkenbein, Martin; Sauer, Daniela (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–58
- Martinuzzi, Susanne (2007): Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule, Wien, Berlin: Lit
- Meissner, Barbara; Roderus, Simon; Fleischer, Jane (2015): Lernen lernen. Individuell und vernetzt.  
URL: [https://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/02/ICM-2015\\_Poster\\_LernenLernenRoderus.pdf](https://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/02/ICM-2015_Poster_LernenLernenRoderus.pdf) [Stand: 12.07.2016]
- Meyer, Hilbert (1997a): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger, Berlin: Cornelsen
- Meyer, Hilbert (1997b): Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene, Berlin: Cornelsen
- Meyer, Hilbert (2015): Unterrichtsentwicklung, Berlin: Cornelsen
- Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich
- Mulder, Regina; Messmann, Gerhard; Gruber, Hans (2009): Professionelle Entwicklungen von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 401–409
- Müller, Wolfgang (1988): Wie Helfen ein Beruf wurde. Zur Professionalisierung von Berufen der Sozialen Arbeit, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–155
- Neuweg, Georg (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens, Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 48, Heft 1, S. 10–29
- Neuweg, Georg (2005): Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB, in: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen, Purkersdorf: Brüder Hollinek, S. 37–42
- Neuweg, Georg (2010a): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz, in: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26–30

- Neuweg, Georg (2010b): Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität, in: Fortmüller, Richard; Greimel-Fuhrmann, Bettina (Hrsg.): Wissenschaftsdiagnostik. Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung, Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag, Wien: Manz, S. 101–111
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Juventa, S. 19–63
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper, Werner; Busse, Susann, Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–78
- Oser, Fritz; Zutavern, Michael; Patry, Jean-Luc (1990): Professionelle Lehrermoral. Das „Gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit, in: Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen; Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik, Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 227–352
- Oser, Fritz (1998): Standards in Teacher Training, in: European Education, Volume 30, Number 2, S. 25–44
- Oser, Fritz (2000): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns, in: Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 103–122
- Oser, Fritz (2009): Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 389–400
- Pädagogische Hochschule Steiermark Online (2016a): Lehrveranstaltung – Detailansicht: SP1 Mathematik.  
URL: <https://www.ph-online.ac.at/phst/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=254522&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE> [Stand: 08.07.2016]
- Pädagogische Hochschule Steiermark Online (2016b): Lehrveranstaltung – Detailansicht: SP2 Mathematik.  
URL: <https://www.ph-online.ac.at/phst/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=255234&pSpracheNr=1&MUISuche=FALSE> [Stand: 08.07.2016]
- Pädagogische Hochschule Steiermark (2016a): Informationen zum Lehramtsstudium der Sekundarstufe Allgemeinbildung.  
URL: <http://phst.at/ausbildung/studienangebot/sekundarstufe/> [Stand: 10.05.2016]

- Pädagogische Hochschule Steiermark (2016b): Aufnahmeverfahren.  
URL: <http://phst.at/ausbildung/aufnahme-verfahren/> [Stand: 10.05.2016]
- Pädagogische Hochschule Steiermark (2016c): Mentoring in der Induktion.  
URL: <http://phst.at/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/mentoring-in-der-induktion/> [Stand: 05.07.2016]
- Pädagogische Hochschule Steiermark (2016d): Das Fortbildungsangebot der PH Steiermark.  
URL: <http://www.phst.at/fortbildung/service/information-anmeldung/> [Stand: 07.07.2016]
- Parsons, Talcott (1968): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur, in: Parsons, Talcott (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 160–179
- Paskea, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung, in: Schratz, Michael; Paskea, Angelika; Schritteser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf, Wien: Facultas, S. 8–45
- Petersen, Rainer (1999): Kompetenzen bekommt man nicht vermittelt... Schlüsselqualifikationen in der Lehrerbildung, in: Köhler, Gerd; Jahnke, Uli; Köpke Andreas (Hrsg.): Professionalität und Polyvalenz. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW Sommerschule, Frankfurt am Main: Erziehung und Wissenschaft, S. 189–270
- Peterßen, Wilhelm (2009): Kleines Methoden-Lexikon, München: Oldenburg
- Posch, Peter; Rauch, Franz (2000): Zur Vernetzung von LehrerInnenbildung, Schule und Umwelt. Vergleichende Analyse der Fallstudien, in: Posch, Peter; Rauch, Franz; Kreis, Isolde (Hrsg.): Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt, Innsbruck, Wien, München: Studienverlag, S. 252–279
- Radke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen: Leske + Budrich
- Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars, in: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 5–34
- Reiber, Karin (2006): Wissen – Können – Handeln. Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lernen, in: Baatz, Christine; Richter, Regine (Hrsg.): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2296/> [Stand: 12.05.2016]
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 33–43

- Riebenbauer, Elisabeth; Stock, Michaela (2011): Theorie-Praxisverschränkung – ein Garant für Qualität? Konzeption der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nummer 21, Dezember.  
URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe21/riebenbauer\\_stock\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/riebenbauer_stock_bwpat21.pdf)  
[Stand: 27.04.2016]
- Riebenbauer, Elisabeth (2015a): Lehr-Lern-Prozesse im Rechnungswesen – Forschungsdesign und erste Analysen zum Fachwissen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nummer 28, Juni.  
URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe28/riebenbauer\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/riebenbauer_bwpat28.pdf) [Stand: 03.05.2016]
- Riebenbauer, Elisabeth (2015b): Analyse von Einflussfaktoren auf das Rechnungswesenwissen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik, in: wissensplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft: Wirtschaft lehren lernen. Beiträge aus der wirtschaftspädagogischen Forschung und Praxis, Heft 5-14/15.  
URL:  
[http://www.wissenistmanz.at/wissensplus/zeitschrift/sonderausgabe/wp\\_wissenschaft\\_14\\_15\\_riebenbauer.pdf](http://www.wissenistmanz.at/wissensplus/zeitschrift/sonderausgabe/wp_wissenschaft_14_15_riebenbauer.pdf) [Stand: 30.04.2016]
- Rinderle, Peter (2007): Werte im Widerstreit, Freiburg: Alber
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster: Waxmann
- Sanfuchs, Uwe; Keck, Rudolf; Feige, Bernd (2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, Düsseldorf: Klinkhardt
- Schmiel, Martin; Sommer, Karl-Heinz (1985): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München: Ehrenwirth
- Schütze, Fritz; Bräu, Karin; Liermann, Hildegard; Prokopp, Karl; Speth, Martin; Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation, in: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektive, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 333–377
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung, Marburg: Tectum
- Schwänke, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess, Weinheim: Juventa
- Schwendenwein, Werner (1990): Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln, in: Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen; Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 359–381
- Seel, Helmut; Scheipl, Josef (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert, Graz: Leykam

- Seifried, Jürgen; Ziegler, Birgit (2009): Domänenbezogene Professionalität, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 83–92
- Shulman, Lee (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching, in: Educational Researcher, Volume 15, Number 2, February, S. 4–14
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform, in: Harvard Educational Research, Volume 57, Number 1, February, S. 1–22
- Shulman, Lee (2013): Those who understand. Knowledge growth in teaching, in: Journal of Education, Volume 193, Number 3, S. 1–11
- Sinha, Charlotte (2010): Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten, Weinheim, Basel: Beltz
- Slepcevic, Peter; Stock, Michaela (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nummer 16.  
URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic\\_stock\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf)  
[Stand: 15.05.2016]
- Slepcevic-Zach, Peter; Stock, Michaela (2012): Bildungsberatung im Fokus der Kompetenzentwicklung. Der Mensch im Mittelpunkt der Beratung, in: Bildungsberatung im Fokus 1.  
URL: <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BB-im-Fokus-2-12.pdf>  
[Stand: 08.05.2016]
- Slepcevic-Zach, Peter; Stock, Michaela (2013): eKEP – Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio, in: Stock, Michaela; Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch, Graz: Uni Press, S. 647–657
- Slepcevic-Zach, Peter; Gössler, Thomas; Stock, Michaela (2015): Theoretische Rahmung zum eKEP, in: Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth; Fernandez, Karina; Stock, Michaela (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung, Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Graz: Leykam, S. 11–37
- Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth; Fernandez, Karina; Stock, Michaela (2015): Einleitung zum eKEP, in: Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth; Fernandez, Karina; Stock, Michaela (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung, Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Graz: Leykam, S. 7–10
- Sloane, Peter; Twardy, Martin; Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Paerborn: Eusl
- Stern, Elisabeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 355–364
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. 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, S. 49–69
- Stock, Michaela; Köppel, Thomas (2012): ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik, in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 5-11/12.  
URL: [http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2011-12/wp05-2011-12\\_eportfolio-begleitung\\_stock\\_koeppel.pdf](http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2011-12/wp05-2011-12_eportfolio-begleitung_stock_koeppel.pdf) [Stand: 11.04.2016]
- Stock Michaela; Riebenbauer, Elisabeth; Neuböck Kristina (2015): eKEP im Masterstudium Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz, in: Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth; Fernandez, Karina; Stock, Michaela (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung, Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Graz: Leykam, S. 39–66
- Stock, Michaela (2015a): Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität. Dynamisierung von Wissen und Können in der Wirtschaftspädagogik durch (Selbst)Reflexion, in: wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft: Wirtschaft lehren lernen. Beiträge aus der wirtschaftspädagogischen Forschung und Praxis, Heft 5-14/15.  
URL: [http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/sonderausgabe/wp\\_wissenschaft\\_14\\_15\\_stock.pdf](http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/sonderausgabe/wp_wissenschaft_14_15_stock.pdf) [Stand: 10.04.2016]
- Stock, Michaela (2015b): Dynamisierung von Wissen und Können in der Wirtschaftspädagogik durch (Selbst)Reflexion, 9. Österreichischer Wipäd-Kongress Wirtschaft Lehrern Lernen, 17. April 2015.  
URL: <https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/wipaed/kongresse/wp9/Unterlagen/Stock-Reflex-Wien-0415.pdf> [Stand: 06.07.2016]
- Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013): Curriculum für das Bachelorstudium Betriebswirtschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz, Beschluss vom 26.06.2013.  
URL: [http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/15W\\_BALEhramt.pdf](http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/15W_BALEhramt.pdf) [Stand: 02.05.2016]
- Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015): Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, Beschluss vom 17.06.2015.  
URL: [http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/15W\\_BALEhramt.pdf](http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/15W_BALEhramt.pdf) [Stand: 10.05.2016]
- Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015): Curriculum für das Masterstudium an der Karl-Franzens-Universität Graz, Beschluss vom 17.06.2015.  
URL: [http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150610\\_Masterstudium-Endversion.pdf](http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150610_Masterstudium-Endversion.pdf) [Stand: 17.03.2016]
- Studienplan Masterstudium Wirtschaftspädagogik (2015): Curriculum für das Masterstudium an der Karl-Franzens-Universität Graz, Beschluss vom 20.05.2015.  
URL: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Sonstiges\\_unter\\_Studieren/Beschlossenes\\_Mastercurriculum\\_Wirtschaftspaedagogik\\_Mai\\_2015.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Sonstiges_unter_Studieren/Beschlossenes_Mastercurriculum_Wirtschaftspaedagogik_Mai_2015.pdf) [Stand: 11.04.2015]

- Tafner, Georg; Stock, Michaela; Slepcevic-Zach, Peter (2013): Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin, in: Stock, Michaela; Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch, Graz, Uni-Press, S. 1–109
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4, S. 580–597
- Terhart, Ewald (1990): Professionen in Organisationen. Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen, in: Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen; Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 151–170
- Terhart, Ewald (1996): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs, in: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektive, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 319–332
- Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biografie, Profession, in: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch für Schulentwicklung, Innsbruck: Studienverlag, S. 560–585
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim: Beltz
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim, Basel: Beltz
- Terhart Ewald (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jahrgang, Heft 5, S. 42–47
- Terhart, Ewald (2007): Lehrer, in: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 458–461
- Terhart Ewald (2010): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer. Ansprüche und Wirklichkeiten, in: Ellger-Rüttgardt, Sieglind; Wachtel, Grit (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–104
- Terhart, Ewald (2011): Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Tippelt, Rudolf; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 202–224
- Thonhauser, Josef (2007): Lehrerinnen und Lehrer handeln situationsspezifisch. Tun sie das? In: Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis, Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psycho-logischem Kontext, Landau: Empirische Pädagogik, S. 30–44
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn, Oberbayern: Klinkhardt, S. 28–75
- Topsch, Wilhelm (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht, Weinheim: Beltz

- Tramm, Tade (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung, in: Matthäus, Sabine; Seeber, Susan (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen.  
URL: [https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/problemeund\\_perspektiven.pdf](https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/problemeund_perspektiven.pdf) [Stand: 20.04.2016]
- Tramm, Tade (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT, in: Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung.  
URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernfeldkonzeption.pdf> [Stand: 20.04.2016]
- Tramm, Tade; Schulz, Rainer (2007): Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Nummer 12, Juni.  
URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm\\_schulz\\_bwpat12.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml) [Stand: 20.04.2016]
- Treml, Alfred (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Stuttgart: Kohlhammer
- Uni Graz Online (2016a): Lehrveranstaltung – Detailansicht: Entrepreneurship Education und Wirtschaftsethik.  
URL: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=410182&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=410182&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE) [Stand: 10.05.2016]
- Uni Graz Online (2016b): Lehrveranstaltung – Detailansicht: Lernwelt Wirtschaftspädagogik.  
URL: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=411469&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=411469&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE) [Stand: 15.05.2016]
- Uni Graz Online (2016c): Lehrveranstaltung – Detailansicht: Lehrveranstaltungsangebot Wirtschaftspädagogik.  
URL: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/webnav.ini](https://online.uni-graz.at/kfu_online/webnav.ini) [Stand: 15.05.2016]
- Unterweger, Eva (2014): Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen.  
URL: <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-ueberfachliche-Kompetenzen.pdf> [Stand: 07.07.2016]
- Vanderstraeten, Raf (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung Erziehungssystem, in: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–113
- Wagner, Hans-Josef (1989): Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität, Weinheim: Deutscher Studienverlag

- Weinert, Franz (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31
- Wildt, Johannes (1999): Professionalisierung durch Lehrerbildung. Die universitäre Lehrerbildung auf der Suche nach neuer Identität, in: Köhler, Gerd; Jahnke, Uli; Köpke Andreas (Hrsg.): Professionalität und Polyvalenz. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW Sommerschule, Frankfurt am Main: Erziehung und Wissenschaft, S. 145–158
- Winkelbauer, Anna; Handler, Christina; Mittermair, Eva (2013): Lehrperson im Fokus, in: Stock, Michaela; Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch, Graz: Uni-Press, S. 527–598
- Witt, Ralf (2009): Pädagogische Professionalität und die Differenzierung der Domänen in der beruflichen Bildung, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 93–103
- Zabeck, Jürgen (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers, in: Tramm, Tade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhangen, Frankfurt am Main: Lang, S. 278–291
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (2009): Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“. Einleitung und Überblick, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–32

## 6 Anhang

Im Anhang sollen alle Module und dazugehörigen Lehrveranstaltungen der einzelnen Bachelor- wie Masterstudien dargestellt werden. Zusätzlich werden den Lehrveranstaltungen die definierten zentralen Merkmale zur Entwicklung von Lehrprofessionalität zugeordnet.

### 6.1 Anhang I: Bachelorstudium Betriebswirtschaft

Bachelorstudium Betriebswirtschaft		
Prüfungsfach	ECTS	Zentrales Merkmal
Orientierungslehrveranstaltung	1	1 ECTS: Fach
<b>Modul A: SOWI Basismodul</b>		
Einführung in die Betriebswirtschaftslehre	3	16 ECTS: Fach
Einführung in die Soziologie	3	
Einführung in die Volkswirtschaftslehre	3	
Statistik	7	
<b>Modul B: Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre</b>		
Grundlage des Accounting	6	30 ECTS: Fach
Grundlage des Finance	6	
Grundlage des Marketing	6	
Grundlage der Produktion und Logistik	6	
Grundlage des Managements	6	
<b>Modul C: Vorbereitende Module 1</b>		
Wirtschaftsmathematik	7	13 ECTS: Fach
Rechnungswesen	6	
<b>Modul D: Vorbereitende Module 2</b>		
Grundlage der Wirtschaftsinformatik	3	9 ECTS: Fach
Grundlage des wissenschaftlichen Arbeitens, der Moderation und Präsentation	3	
Grundlage der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung	3	
<b>Modul E: Betriebswirtschaftslehre – Vertiefung</b>		
Accounting	4	20 ECTS: Fach
Finance	4	
Marketing	4	
Produktion und Logistik	4	
Management	4	
<b>F: Betriebswirtschaftslehre – Praxisdialog</b>		
Angewandte Betriebswirtschaftslehre	3	8 ECTS: Fach
Business Plan und Entrepreneurship	3	
Praktische Unternehmensplanung	2	
<b>Modul G: Spezielle Betriebswirtschaftslehre</b>		
Auszuwählen innerhalb folgender Lehrveranstaltungstitel: Interne Unternehmensrechnung, externe Unternehmensrechnung und Steuerlehre, Banken und Finanzierung, Finanzwirtschaft, Marketing, Management Science, Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik, Internationales Management, Organisation, Personal, Unternehmensführung und Entrepreneurship	2 x zu je 8 ECTS	16 ECTS: Fach
<b>Modul H: Volkswirtschaftslehre</b>		
Mikroökonomik	8	20 ECTS: Fach
Makroökonomik	4	
Internationale Ökonomik	4	
Finanzwissenschaft	4	
<b>Modul I: Wirtschaftssprache</b>		
Wirtschaftssprache I	4	8 ECTS: Fach
Wirtschaftssprache II	4	
<b>Modul J: Recht</b>		
Rechtgrundlage und Vertragsrecht	4	16 ECTS: Fach
Arbeits- und Sozialrecht	4	
Unternehmensrecht	4	
Finanzrecht	4	
<b>Modul K: Ergänzungsfächer (je eine Lehrveranstaltung im 5. und 6. Semester)</b>		
Informationskompetenz für die Wirtschaftswissenschaften, Methoden und Techniken der individuellen Informationsverarbeitung, Aktuelle Themen des Managements, Teamtraining und Konfliktmanagement, Unternehmensgeschichte, Weitere Wirtschaftssprache 1 und 2, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, <b>Wirtschaftspädagogik 1 und 2</b> , Softwaregestützte Statistikauswertung, empirische Wirtschafts- und Sozialforschung	2 x je 4 ECTS	8 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Bachelorarbeit</b>	6	6 ECTS: Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	9	9 ECTS: Wahlmöglichkeit
<b>Summe</b>	<b>180</b>	

Tabelle 10: Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Bachelorstudium Betriebswirtschaft<sup>447</sup>

<sup>447</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungen und ECTS entnommen aus: Studienplan Bachelorstudium Betriebswirtschaft (2013), S. 8–16

## 6.2 Anhang II: Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Masterstudium Wirtschaftspädagogik		
Prüfungsfach	ECTS	Zentrales Merkmal
<b>Modul A: Theorie der Wirtschaftspädagogik</b>		
Wirtschaftspädagogik	4	8 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Bildungswissenschaft	4	
<b>Modul B: Wirtschaft im Blickpunkt der Wirtschaftspädagogik</b>		
Betriebs- und Volkswirtschaft aus wirtschaftspädagogischer Perspektive	3	6 ECTS: Fachdidaktik
Accounting und Wirtschaftsinformatik aus wirtschaftspädagogischer Perspektive	3	
<b>Modul C: Lern- und Forschungswelt Wirtschaftspädagogik</b>		
Lernwelt Wirtschaftspädagogik	1	5 ECTS: Reflexion
Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio I	1	
Elektronisches Kompetenzportfolio II	1	
Elektronisches Kompetenzportfolio III	1	
Reflexion der Methodenkompetenz	1	
Empirische Bildungsforschung in der Wirtschaftspädagogik	3	3 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Modul D: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre</b>		
Masterkurs (Produktion und Logistik, Accounting, Finance, Management, Marketing)	4	8 ECTS: Fach
Masterkurs Wirtschaftsmathematik und Statistik	4	
<b>Modul E: Didaktisch der wirtschaftlichen Fächer</b>		
Didaktik und Gestaltung der wirtschaftlichen Fächer	4	14 ECTS: Fachdidaktik
Didaktik des Rechnungswesen mit Computerunterstützung	4	
Übungsfirma und Qualitätsmanagement	6	
<b>Modul F: Betriebspädagogik</b>		
Theorien und Modelle der Betriebspädagogik	4	8 ECTS: Fach
Lernende Organisation im Fokus der Betriebspädagogik	4	
Entrepreneurship Education und Wirtschaftsethik - Berufsethos	4	4 ECTS: Fach+Ethos
<b>Modul G: Spezielle Betriebswirtschaftslehre</b>		
Lehrveranstaltung zur speziellen Betriebswirtschaftslehre	16	24 ECTS: Fach
Seminar zur speziellen Betriebswirtschaftslehre	4	
Fachprüfung der speziellen Betriebswirtschaftslehre	4	
<b>Modul H: Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik</b>		
Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik: Bildungswissenschaft	3	3 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Vertiefung Schulpädagogik oder Betriebspädagogik: Methodik	3	3 ECTS: Fachdidaktik
<b>Modul I: Schulpraktikum und begleitende Lehrveranstaltungen</b>		
Didaktik und Methodik des wirtschaftlichen Unterrichts	4	4 ECTS: Fachdidaktik
Schulrecht für Wirtschaftspädagogik	2	2 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Wirtschaftspädagogisches Schulpraktikum	20	20 ECTS: Praxis + Berufsethos + Reflexion
Begleitung zum Schulpraktikum	2	2 ECTS: Praxis + Berufsethos
<b>Modul J: Wirtschaftspädagogik als ganzheitliche Disziplin</b>		
Seminar aus Wirtschaftspädagogik	4	7 ECTS: Wissenschaftliche Vernetzung
Bildungsmanagement	3	
<b>Freie Wahlfächer</b>	8	8 ECTS: Wahlmöglichkeit
<b>Masterarbeit</b>	20	20 ECTS: Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Masterprüfung Wirtschaftspädagogik</b>	1	1 ECTS: Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Insgesamt</b>	<b>150</b>	

Tabelle 11: Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Masterstudium Wirtschaftspädagogik<sup>448</sup>

<sup>448</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungen und ECTS entnommen aus: Studienplan Wirtschaftspädagogik (2015), S. 4–6

## 6.3 Anhang III: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung		
Prüfungsfach	ECTS	Zentrales Merkmal
<b>Bildungswissenschaftliche Grundlagen (insgesamt: 40 ECTS)</b>		
<b>Modul: Studieneingangs- und Orientierungsphase</b>		
Einführung in Lehren und Lernen (STEOP)	3	8 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen  2 ECTS: Praxis
Orientierung im Berufsfeld (STEOP)	1	
Theorie und Praxis des Unterrichts	2	
Orientierungspraktikum: Theorie und Praxis des Unterrichts	2	
Entwicklung und Person	2	
<b>Modul: Bildungstheorie und Gesellschaft</b>		
Grundlagen und Grundbegriffe der Pädagogik	2	6 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Einführung in pädagogische Forschung	4	
Gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen (davon pädagogisch-praktische Studien:)	2 (2)	2 ECTS: Praxis+Berufsethos
<b>Modul: Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Profession</b>		
Grundlagen pädagogischer Professionalität	2	8 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen  4 ECTS: Praxis+Berufsethos
Interaktionsprozesse im pädagogischen Kontext	2	
Diversität und Inklusion	4	
Pädagogische Diagnostik, Förderung und Leistungsbeurteilung (davon pädagogisch-praktische Studien:)	4 (4)	
<b>Modul: Schulentwicklung und Bildungssysteme im Wandel</b>		
Grundlagen und Entwicklung des Bildungswesens im nationalen und internationalen Vergleich	2	8 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Qualitätssicherung und Evaluation	1	
Forschungspraktikum: Qualitätssicherung und Evaluation	2	
Gebundene Wahlfächer: Diversitätsbereiche, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, aktuelle Themen der BWG, philosophische Aspekte der Bildung, Medien und Bildung, Anthropologie (davon pädagogisch-praktische Studien:)	5 (2)	2 ECTS: Praxis+Berufsethos
<b>Unterrichtsfach 1: Mathematik (insgesamt: 95 ECTS)</b>		
Elementare Mathematik 1: - Elementare Diskrete Mathematik - Elementargeometrie - Computermathematik	3 2 3	8 ECTS: Fach
Analysis: - Analysis 1 - Übungen zu Analysis 1 - Analysis 2 für LAK - Übungen zur Analysis 2 für LAK - Schulmathematische Analysis	7,5 3 5 2,5 2	20 ECTS: Fach
Lineare Algebra und Analytische Geometrie: - Lineare Algebra - Übungen zur Linearen Algebra - Lineare Algebra und Analytische Geometrie - Übungen zur Linearen Algebra und Analytischen Geometrie - Schulmathematik: Lineare Algebra und Analytische Geometrie	6 3 4 3 2	18 ECTS: Fach
Fachdidaktische Grundfragen des Mathematikunterrichts: - Grundfragen des Mathematikunterrichts - Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie 1: Mathematik - Pädagogisch-praktische Studie: Mathematik	4 1 1	5 ECTS: Fachdidaktik 1 ECTS: Praxis+Berufsethos
Didaktik der Geometrie und Analysis: - Didaktik der Analysis - Didaktik der Geometrie - Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie 2: Mathematik 2 - Pädagogisch-praktische Studie 2: Mathematik	2 2 2 2	6 ECTS: Fachdidaktik 2 ECTS: Praxis+Berufsethos
Stochastik: - Stochastik 1 - Stochastik 2 - Schulmathematik: Stochastik	4,5 3 2	9,5 ECTS: Fach
Elementare Mathematik 2: - Elementare Zahlentheorie - Raumgeometrie	3 2	5 ECTS: Fach
Didaktik der Arithmetik, Algebra und der Stochastik: - Didaktik der Arithmetik und der Algebra - Didaktik der Stochastik - Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie 3: Mathematik - Pädagogisch-praktische Studie 3: Mathematik	2 2 2 2	6 ECTS: Fachdidaktik 2 ECTS: Praxis+Berufsethos
Anwendung und Reflexion: - Differentialgleichungen - Übungen zu Differentialgleichungen - Geschichte der Mathematik - Philosophie der Mathematik - Mathematik in der BHS	3 1,5 2 2 4	12, 5 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Unterrichtsfach 2: Informatik (insgesamt: 95 ECTS)</b>		
Grundlagen der Informatik 1: - Einführung in die Informatik - Einführung in die strukturierte und objektbasierte Programmierung	6 6	20, 5 ECTS: Fach

- Objektorientierte Modellierung und Implementierung für das Lehramt - Rechnerorganisation, oder: Grundlagen der Informatik 2: - Grundlagen der Informatik - Programmieren 0 - Einführung in die strukturierte Programmierung - Rechnernetze und Organisation Human-Computer-Interaction	2,5 6 7 1,5 3 4,5 4,5	
Mathematische Grundlagen 1: - Diskrete Mathematik und lineare Algebra - Stochastik , oder: Mathematische Grundlagen 2: - Diskrete Mathematik TE - Stochastik für Informatikstudien - Wahrscheinlichkeitstheorie für Informatikstudien Logik und Berechenbarkeit	8 5 4,5 1,5 3 4	13 ECTS: Fach
Fachspezifische Ergänzungsfächer: - Datenbanken - Algorithmen und Datenstrukturen - Rechnernetze oder: - Datenbanken - Datenstrukturen und Algorithmen - Softwareentwicklung in verteilten Umgebungen - Objektorientierte Analyse und Design	6 5 6 4 4,5 4 4,5	17 ECTS: Fach
oder: - Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten - Softwareentwicklung Praktikum (für das Lehramt) - Betriebssysteme - Einführung in die theoretische Informatik oder: - Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten - Softwareentwicklung Praktikum - Einführung in die Informationssicherheit - Systemnahe Programmierung Computergraphik 1	3 4 6 4 3 5 4,5 2 2,5	17 ECTS: Fach
Fachdidaktische Grundlagen: - Einführung in die Informatik-Fachdidaktik - Fachdidaktik Programmieren, Algorithmen/Datenstrukturen - Fachdidaktik Anwendungssoftware 2 - Fachdidaktik Hardware und systemnahe Software oder: - Einführung in die Informatik-Fachdidaktik - Fachdidaktik Programmieren, Algorithmen/Datenstrukturen - Didaktik der Anwendungssoftware 2 - Fachdidaktik Betriebssystem, Hardware und Netzwerke	2 2 1 2 2 2 1 2	7 ECTS: Fachdidaktik
Fachdidaktische Vertiefungsfächer: - Seminar Informatikdidaktik - Gesellschaftliche Aspekte der Informationstechnologie - Technology Enhanced Learning oder: - Seminar Informatikdidaktik - Gesellschaftliche Aspekte der Informationstechnologie - Technology Enhanced Learning	3 2,5 2 3 2,5 2	7,5 ECTS: Fachdidaktik
Informatik-Unterricht: - Didaktik der Anwendungssoftware 1 - Pädagogisch-praktische Studien 1: Informatik - Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie 1: Informatik - Pädagogisch-praktische Studie 2: Informatik - Fachdidaktische Begleitung zu pädagogisch-praktische Studie 2: Informatik - Pädagogisch-praktische Studie 3: Informatik - Fachdidaktische Begleitung zu pädagogisch-praktische Studie 3: Informatik - Informatikdidaktik der Sekundarstufe 1	1,5 1 1 2 2 2 2 1,5	8 ECTS: Fachdidaktik 5 ECTS: Praxis+Berufsethos
<b>Bachelorarbeit</b>	5	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	5	Wahlmöglichkeit
<b>Insgesamt</b>	<b>240</b>	

**Tabelle 12:** Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung<sup>449</sup>

<sup>449</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungen und ECTS entnommen aus: Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 20–27, S. 353–369, S. 237–251

## 6.4 Anhang IV: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung

Masterstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung		
Prüfungsfach	ECTS	Zentrales Merkmal
<b>Modul A: Bildungswissenschaftliche Grundlagen</b>		
<i>Pflichtmodul</i>		
Pädagogische Professionalisierung I: - Bildungswissenschaftliche Theorien im gesellschaftlichen Spannungsfeld - Individualität, Differenz und soziale Dynamik in Lerngemeinschaften	2 3	5 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Bildungswissenschaftliche Forschung: - Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden - Methoden empirischer Bildungsforschung	3 2	5 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<i>Gebundene Wahlmodule</i>		
Pädagogische Professionalisierung II oder Bildungswissenschaftliche Forschungspraxis: - Vernetzung und Kooperation in Schule und Umfeld - Pädagogisch professionelles Selbstverständnis und Selbstmanagement, oder: - Forschungskolloquium - Aktuelle Befunde der Bildungsforschung	2 3 3 2	5 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
Unterrichtsprinzipien oder Regionale und individuelle Schwerpunktsetzungen - Unterrichtsprinzipien als Leitlinie pädagogischen Handelns - Vertiefung in ausgewählte Unterrichtsprinzipien oder - Regionale und individuelle Schwerpunktsetzung	2 3 5	5 ECTS: Bildungswissenschaftliche Grundlagen
<b>Modul B: Pädagogisch-praktische Studien</b>		
- Pädagogisches Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich	8	8 ECTS: Praxis + Berufsethos
- Reflexion zum pädagogischen Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich	2	2 ECTS: Reflexion
<b>Modul C1: Unterrichtsfach Mathematik</b>		
Mathematische Vertiefung: - Mathematische Modellierung - Mathematisches Seminar - Mathematisches Wahlfach	3 2,5 4,5	10 ECTS: Fach
Mathematikunterricht als komplexer Prozess der Vernetzung von Lehren und Lernen: - Planung und Entwicklung von Jahresunterricht in Mathematik - Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht - Evaluation und Reflexion von mathematischen Jahresunterricht	2 1,5 1,5	5 ECTS: Fachdidaktik
Lehren und Lernen von Mathematik als fachdidaktisches Forschungsfeld: - Mathematisches Seminar - Ausgewählte Themen der Mathematikdidaktik oder: Wissenschaftliche Vertiefung in Fach und Fachdidaktik: - Mathematisch didaktisches Seminar - Ausgewählte Themen der Mathematik	3 2 3 2	5 ECTS: Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studien: Mathematik: - Mathematik - Fachdidaktische Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie	8 2	8 ECTS: Praxis + Berufsethos 2 ECTS: Fachdidaktik
<b>Modul C2: Unterrichtsfach Informatik</b>		
Fachspezifische Spezialisierungsfächer: - Gebundene Wahlfächer aus AAU (Web-Technologien oder Einführung in die Multimediatechnik) Gebundene Wahlfächer 2 (Verteilte Systeme, Übersetzerbau, Systemsicherheit oder Systembetreuung für Kustodinnen und Kustoden) - Privatissimum für Diplomandinnen und Diplomanden und Dissertantinnen und Dissertanten oder: Gebundenes Wahlmodul TU Graz: - Computational Intelligence - Einführung in die Wissenstechnologie - Gebundene Wahlfächer (Wahlmöglichkeit aus 36 unterschiedlichen Lehrveranstaltungen <sup>450</sup> )	6 6 3 4,5 3 7,5	15 ECTS: Fach
- Fachdidaktische Spezialisierungsfächer: - Informatikdidaktik 1 - Informatikdidaktik 2 (unter besonderer Berücksichtigung von Technology Enhanced Learning) oder: - Informationsdidaktik - Technology Enhanced Learning	3 2 3 2	5 ECTS: Fachdidaktik
Pädagogisch-praktische Studien: - Informatik - Fachdidaktisch Begleitung zur pädagogisch-praktischen Studie	8 2	8 ECTS: Praxis + Berufsethos 2 ECTS: Fachdidaktik
<b>Masterarbeit</b>	<b>20</b>	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Kommissionelle Masterprüfung</b>	<b>5</b>	Wissenschaftliche Vernetzung
<b>Freie Wahlfächer</b>	<b>5</b>	Wahlmöglichkeit
<b>Insgesamt</b>	<b>120</b>	

Tabelle 13: Gesamte Lehrveranstaltungsübersicht: Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung<sup>451</sup>

<sup>450</sup> Übersicht siehe: Studienplan Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 135–136

<sup>451</sup> Eigene Darstellung, Lehrveranstaltungen und ECTS entnommen aus: Studienplan Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (2015), S. 20–27, S. 353–369, S. 237–251