

Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan, Andrea Keller

Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht hessischer und zürcherischer Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase

Zusammenfassung

Eine Ausbildung bereitet auf die Berufstätigkeit vor. Dass dabei konzeptionell verschieden vorgegangen werden kann, zeigen die ein- und zweiphasigen Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und in Deutschland. Inwiefern sich damit einhergehende institutionelle Praktiken in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen berufseinstiegender Lehrpersonen niederschlagen, wird im folgenden Beitrag untersucht.

In einer Fragebogenerhebung wurden schweizerische (Kanton Zürich) und deutsche (Hessen) Primarlehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung ($n=204$) und nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit ($n=474$) zu ihren Wahrnehmungen von beruflichen Anforderungen befragt. Mit ausgewählten Lehrpersonen ($n=15$) wurden in den ersten beiden Berufsjahren zu vier Zeitpunkten narrative Interviews geführt. Auf die Wahrnehmung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht fokussierte Ergebnisse aus den beiden methodisch differenten Zugängen zeigen, dass sich hessische und zürcherische Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger in der Wahrnehmung der Anforderung sowie in der Art und Weise ihrer Bewältigung unterscheiden; nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit sind jedoch weitgehend keine Differenzen erkennbar. Der Beruf selber stellt erneut Anforderungen, die als Herausforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden müssen; daraus hervorgehende Erkenntnisse schlagen sich in der sich verändernden Wahrnehmung von Berufsanforderungen nieder und gleichen ausbildungsmodellenspezifische Schwerpunktsetzungen aus.

Schlüsselbegriffe

Ein- und zweiphasige Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Ausbildung; Berufseinstieg; Vorbereitung von Unterricht; berufliche Entwicklungsaufgaben; subjektive Wahrnehmung

1 Einleitung

Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereiten angehende Lehrpersonen darauf vor, im Rahmen ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit berufliche Aufgaben zu übernehmen und diese zu bewältigen. Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, die in ihrer Komplexität und Dynamik aufgrund der strukturell begrenzten Reichweite der Verantwortung des beruflichen Handelns in der Ausbildung (ein- und zweiphasig) nur begrenzt erfahrbar gemacht werden können (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014).

Ausbildungsmodelle legen je spezifische Schwerpunkte, wie der Erwerb von Kompetenzen aufgebaut werden soll. Deutsche und schweizerische Ausbildungsmodelle unterscheiden sich durch die äußere Struktur ihrer Ein- und Zweiphasigkeit, die sich in einer Sequenzierung oder einer Parallelisierung des Erwerbs von Theorie- und Praxiswissen widerspiegelt (vgl. Neuweg 2013). Dass diese differenten Vorgehensweisen zu unterschiedlich ausgeprägtem *Professionswissen* führen, konnte belegt werden (vgl. Kleickmann et al. 2013; König/Klemenz 2015). Offen bleibt, inwiefern sich unterschiedliche Ausbildungsmodelle in der subjektiven Wahrnehmung von Berufsanforderungen durch Lehrpersonen beim Abschluss ihrer Ausbildung und nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit zeigen; dies wird im folgenden Beitrag untersucht.

2 Professionalisierung

Im Zentrum einer Ausbildung steht der Erwerb von Professionswissen und einer darauf abgestützten Handlungskompetenz (vgl. Blömeke et al. 2008; Kunter et al. 2011; Keller-Schneider 2016a). Die Qualität von Lehrveranstaltungen und die Intensität der Nutzung dieser Lerngelegenheiten sind dabei von Bedeutung (vgl. Fend 1998; Helmke 2003; Schmidt et al. 2011; Kunina-Habenicht et al. 2013; Keller-Schneider 2014). Individuelle Merkmale wie Überzeugungen (vgl. Blömeke et al. 2008; Biedermann et al. 2012; De Vries 2014; Keller-Schneider 2017) und Motive (vgl. Blömeke et al. 2008; Fives/Buehl 2016; Keller-Schneider 2016b) bestimmen zudem die Kompetenzentwicklung mit.

In mehrere Facetten gegliedertes *Professionswissen* (vgl. Shulman 1986; Bromme 1992) stellt Grundlagen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen dar und ist für die Qualität von Unterricht und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung (vgl. Blum et al. 2008; Lenske et al. 2015). Dem Erwerb von Kompetenz zur Vorbereitung von Unterricht wird im Rahmen der Ausbildung ein besonderes Gewicht beigemessen, denn Unterrichten ist Kernelement beruflichen Handelns und Unterricht stellt den Ort der Entwicklung professioneller Kompetenz dar (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010). Ausbildungen

stellen diesbezüglich Anforderungen, deren Bearbeitung zur Professionalisierung beiträgt. Die Komplexität und Dynamik der Anforderungen, die der Berufseinstieg stellt, können in der Ausbildung aufgrund der strukturell begrenzten Reichweite der Verantwortung des beruflichen Handelns jedoch nicht erfahrbar gemacht werden. Die Phase des Einstiegs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014) stellt Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten gilt, um in der weiteren Entwicklung von Professionalität voranzukommen (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Hericks et al. 2018).

Die Wahrnehmung von Anforderungen ist, dem stress- und ressourcentheoretisch begründeten Rahmenmodell der *Entwicklung pädagogischer Professionalität* (vgl. Keller-Schneider 2010) folgend, für die Intensität der Auseinandersetzung und die daraus hervorgehenden Erfahrungen und Erkenntnisse von Bedeutung. Werden Anforderungen als bedeutend und bewältigbar eingeschätzt, so werden sie als Herausforderungen angenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet (vgl. Lazarus/Folkman 1984). Dabei werden Ressourcen investiert und neue aufgebaut (vgl. Hobfoll 1989; Buchwald/Hobfoll 2004). Soziale und instrumentelle Ressourcen können genutzt werden, um die eigenen Ressourcen zu stärken und die Bearbeitung von Herausforderungen zu unterstützen. Kooperation in unterschiedlich komplexen Formen und Verbindlichkeiten (vgl. Little 1990; Gräsel et al. 2006; Keller-Schneider/Albisser 2013) kann zu je spezifischen Zwecken genutzt werden (vgl. Keller-Schneider/Schnebel 2018) und eröffnet damit über die individuellen Ressourcen hinausgehende Möglichkeiten, Anforderungen zu bewältigen.

Aus der Auseinandersetzung mit als Herausforderungen angenommenen Anforderungen resultieren Erkenntnisse, die in die individuellen Ressourcen integriert werden (vgl. Neuweg 2014) und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (vgl. Keller-Schneider 2010, 115). Aus der Auseinandersetzung hervorgehende Erfahrungen können in einer metakognitiven Verarbeitung über Reflexionsprozesse ins Bewusstsein gehoben werden und in Erkenntnisse übergehen, die zur weiteren Professionalisierung beitragen (vgl. Berndt et al. 2017; Christof et al. 2018). Institutionelle Schwerpunktsetzungen in den zu bearbeitenden Anforderungen bestimmen mit, inwiefern und in welcher Art und Weise Erfahrungen als Lerngelegenheiten genutzt und als Spiegel erworbener Kompetenz gedeutet werden.

Unterrichten stellt das Kerngeschäft von Lehrpersonen dar. Den Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, wird in der Ausbildung vermittelt und erprobt; eine erste Sicherheit wird erworben, wie Befunde einer Schweizer Studie zeigen (vgl. Keller-Schneider 2016a). Beurteilungen im Rahmen der Ausbildung nehmen den vorbereiteten und durchgeführten Unterricht in den Blick, je nach Schwerpunktsetzungen von Ausbildungsinstitutionen und/oder Auszubildenden auch dessen Re-

flexion. Beim Eintritt in die *eigenverantwortliche Berufstätigkeit*¹ wird nicht nur der Unterricht in seiner gesamten Reichweite selbstverantwortet, sondern das berufliche Handeln insgesamt. Dabei rückt das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als Qualitätsmaßstab für Schule und Unterricht verstärkt in den Blick (vgl. Keller-Schneider 2016c). Der Bezugsrahmen beruflicher Anforderungen wird erweitert. Von Bedeutung sind Lern- und Arbeitskultur in den Klassen sowie die Lernleistungen der Lernenden, denn Schulqualität wird insbesondere durch den Lernertrag der Lernenden bestimmt (vgl. Wenzel, 2008; Klieme 2016). Der von der Lehrperson verantwortete Unterricht soll dazu beitragen.

3 Fragestellungen

Im Rahmen der Ausbildung wird der Vorbereitung von Unterricht ein großes Gewicht beigemessen. Die Frage stellt sich, inwiefern sich in der Wahrnehmung der Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht von Berufseinsteigenden Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Ausbildungsmodelle zeigen und inwiefern sich mögliche ausbildungsmodell-differente Wahrnehmungen im Verlaufe der beruflichen Sozialisation der ersten zwei Berufsjahre angleichen. Gestützt auf bildungsgangtheoretische Sichtweisen (vgl. Meyer 2009; Keller-Scheider/Hericks 2014) kann angenommen werden, dass sich beim Eintritt in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit Differenzen zeigen, die sich in der Auseinandersetzung mit den vom Beruf und der Berufsphase bestimmten Anforderungen angleichen. Zur Prüfung dieser Annahmen werden folgende Fragen untersucht:

- 1) Wie nehmen in den Beruf einsteigende Lehrpersonen berufliche Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht wahr?
- 2) Inwiefern unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Ausbildungsmodelle? Inwiefern zeigen sich mögliche Unterschiede bei Berufseinsteigenden mit zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit?
- 3) Wie positionieren sich diese Wahrnehmungen im Feld der beruflichen Entwicklungsaufgaben? Welche Spezifika lassen sich erkennen?
- 4) Welche Typen der Auseinandersetzung mit Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht lassen sich identifizieren?

1 Nach Abschluss der ein- oder zweiphasigen Ausbildung zur Lehrperson.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Prüfung dieser Fragestellungen werden Daten aus der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Studie *Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase* genutzt. Über zwei methodisch unterschiedliche Zugänge wurde untersucht, wie in den Beruf einsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums in Deutschland (Hessen) und in der Schweiz (Kanton Zürich) berufliche Anforderungen wahrnehmen. In diesem Beitrag werden die auf die *Vorbereitung von Unterricht* bezogenen Daten der Primarlehrpersonen beider Teilstudien nach möglichen länderspezifischen Ausprägungen und Veränderungen untersucht.

Stichprobe: Die Kohorte der angehenden Primarlehrpersonen² am Ende ihrer Ausbildung (t1) umfasst 204 Lehrpersonen, jene am Ende des zweiten Berufsjahres 474 (vgl. Tab. 1). Mittels Interviews wurden 15 Primarlehrpersonen in den ersten zwei Berufsjahren zu ihrer Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen befragt (vier Zeitpunkte, in halbjährlichen Abständen), 9 davon im Kanton Zürich und 6 in Hessen.

Tab. 1: Stichprobe nach Land und Erhebungszeitpunkt (quantitative Teilstudie)

	Ende Ausbildung (t1)				Ende zweites Berufsjahr (t2)			
	Total	w	m	Alter M/SD	Total	w	m	Alter M/SD
CH	135	116	19	26.3/	240	207	33	31.4/
Zürich		86%	14%	7.4		86.2%	13.8%	9.5
D*	69	34	3	27.9/	234	205	29	29.1/
Hessen		92%	8%	4.5		87.6%	12.4%	3.2

Anmerkungen: w = weiblich, m = männlich, * in der Stichprobe der hessischen Lehrpersonen am Ende der Ausbildung fehlen 50% der Angaben zum Geschlecht.

In der Teilstichprobe der Schweizer Primarlehrpersonen steigt das Durchschnittsalter um mehr als 1,5 Jahre an, bedingt durch einen grösseren Anteil von Quereinsteigenden³ in t2. Die veränderte Altersstruktur schlägt sich jedoch nicht auf die Wahrnehmung von Berufsanforderungen nieder (vgl. Keller-Schneider et al. 2016).

2 Da die Kohorte der schweizerischen Gymnasiallehrpersonen zum Zeitpunkt des Abschlusses ausbildungsstrukturbedingt sehr klein ist, werden für diesen Vergleich nur Daten von Primarlehrpersonen beider Länder beigezogen. Gymnasiallehrpersonen in der Schweiz treten in der Regel nach Abschluss ihres Fachmasters in den Lehrberuf ein und absolvieren ein berufsbegleitendes Zusatzstudium von 60 ECTS-Punkten.

3 Studierende, die ihre Ausbildung über ein Programm für Quereinsteigende absolvieren, müssen mind. 30 Jahre alt sein und über einen affinen Bachelor oder Master-Abschluss verfügen. Sie treten nach einer Prüfung ihrer Unterlagen in eine verkürzte Ausbildung ein.

4.1 Quantitativer Zugang

Zur Erhebung der Daten wurde das leicht modifizierte Instrument EABest (vgl. Keller-Schneider 2010) eingesetzt. Gestützt auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (vgl. Lazarus/Folkman 1984) wird die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen aus drei Perspektiven erfasst, mittels Einschätzungen auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = wenig bis 6 = sehr). Gefragt wird, inwiefern diese Anforderungen subjektiv als *wichtig* erachtet werden, inwiefern deren Bewältigung als *gelingend* erlebt wird und inwiefern sie durch die Intensität der Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen *beansprucht* werden. Aufgrund der Ergebnisse der Replikation des Modells der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben und der darin nicht integrierten Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht⁴ wurde eine aus 6 Items bestehende Skala entwickelt, gestützt auf inhaltliche Überlegungen und empirische Prüfungen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Skalen mit Beispielitem

		<i>Cronbachs Alpha</i>		
		<i>b</i>	<i>g</i>	<i>w</i>
<i>Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht</i>				
Unterricht vorbereiten	Lernzielbezogen planen ...	.72	.67	.63
<i>Anforderungsbereiche der Entwicklungsaufgaben</i>				
Identitätsstiftende Rollenfindung EA1	Als Lehrperson bewirken, was ich erreichen möchte ...	.87	.78	.78
Adressatenbezogene Vermittlung EA2	Schülerinnen und Schüler individuell fördern ...	.80	.74	.75
Anerkennende Klassenführung EA3	Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken ...	.84	.71	.63
Mitgestaltende Kooperation in der Institution Schule EA4	Meine Möglichkeiten und Grenzen im Kollegium erkennen ...	.93	.92	.83

b = beansprucht, g = gelingt, w = wichtig

Auswertung: Nach der faktoranalytischen Prüfung des Modells der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben (vier Skalen) und der Entwicklung einer Skala mit Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht werden Ausprägungen der Wahrnehmungen dieser Anforderungen aus drei Perspektiven nach Unterschieden zwischen den hessischen und den zürcherischen Lehrpersonen geprüft (Varianzanalysen). Die Positionierung der wahrgenommenen Anforderungen zur

⁴ Bestätigt das Ergebnis der Vorgängerstudie (vgl. Keller-Schneider 2010).

Vorbereitung von Unterricht im Feld der wahrgenommenen beruflichen Entwicklungsaufgaben wird über Korrelationsanalysen untersucht (nach Pearson).

4.2 Qualitativer Zugang

Aus den Interviews werden die Passagen herausgegriffen und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2015; Schreier 2014), die sich auf Antworten auf die Frage „Wie bereiten Sie den Unterricht vor?“ beziehen. Nach der Paraphrasierung der Sinneinheiten werden aus dem Material heraus induktiv Kategorien entwickelt und zu Dimensionen (Hauptkategorien) zusammengefasst (vgl. Tab. 3). Sie beziehen sich auf die *zeitliche Reichweite der Vorbereitung von Unterricht* und die *Nutzung von Ressourcen*, insbesondere der sozialen. Gestützt auf die strukturellen Gegebenheiten, dass beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit die Komplexität der Anforderungen und die Reichweite der Verantwortung sprunghaft ansteigen und die Peer-Gruppe entfällt, welche im Rahmen der Ausbildung eine stützende Funktion übernimmt, werden die Aussagen nach diesen Dimensionen analysiert.

Tab. 3: Kodierleitfaden für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
<i>Zeiteinheit: Zeitliche Reichweite der Vorbereitung von Unterricht</i>		
Lektion	Die Ausführungen beziehen sich explizit auf die zeitliche Einheit einer Lektion oder lassen indirekt darauf schließen, indem zur Sprache kommt, dass die weitere Planung an die aktuelle Stunde anknüpft, dem Lehrmittel folgt oder am Morgen vor Unterrichtbeginn erfolgt.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann im Buch gleich schon die nächste Seite machen. • Ich habe frisch im Kopf, wie es am besten weitergehen sollte. • Es gibt Stunden, die habe ich schon gehalten. • Die eigentliche Unterrichtsvorbereitung mach ich immer morgens. • Wenn ich jetzt eine Stunde komplett neu vorbereite ...
Woche oder Sequenz	In den Antworten wird deutlich, dass der Blick auf die größere Einheit einer Woche oder einer Sequenz ausgerichtet ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Dann muss man gucken, wie das zusammenpasst. • Wie man die Einheit aufbaut • Ich muss das ganze Thema durchdenken. • Ich schreibe die Aufgaben in den Wochenplan rein. • Ich plane Woche für Woche.

Grobplanung, Quartal, Jahr	In den Antworten kommen mehrwöchige Zeiträume (Quartal, Jahr, von Ferien zu Ferien) bzw. die Grobplanungen zur Sprache.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich erstelle eine Grobplanung. • Von Ferien zu Ferien • Gewisse Dinge plane ich für das ganze Quartal. • Ich mache immer eine Grobplanung und aus dieser heraus eine Feinplanung.
Diffuse Aussagen über Unterrichtsvorbereitung	Es wird zum Ausdruck gebracht, dass die Vorbereitung kurzfristig vor Unterrichtsbeginn erfolgt, aus dem Moment heraus, gestützt auf Vorerfahrungen. Auch indirekt ist kein Bezug zu einer Grobplanung erkennbar.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich schaue morgens, was wir machen. • Auf Grundlage meiner Erfahrung ist es definitiv nicht ratsam, wenn ich eine ganze Woche vorplane. • Ich bin jemand, der gut spontan eine gute Lektion machen kann. • Ich zwingen mich dazu, mehr und bewusster zu planen.
<i>Arbeitsweise: Nutzung von Ressourcen</i>		
Allein	Die Lehrperson drückt direkt und indirekt aus, dass sie den Unterricht alleine vorbereitet. Dies wird durch explizite Aussagen, über die Schilderung situativer Gegebenheiten oder über den Wunsch nach Zusammenarbeit deutlich.	<ul style="list-style-type: none"> • Dass wir zusammen den Unterricht geplant hätten, nein, das nicht. • Da hab' ich für mich alleine die Sachen gemacht. • Ich bereite alleine vor, weil ich keine Parallelklasse und keine andere Lehrperson habe. • Ich wünsche mir mehr Zusammenarbeit. • Er arbeitet halt gerne für sich allein.
Impulse von anderen nutzen	Die Lehrperson holt sich Impulse und Materialien von anderen: erfahrene Kollegin fragen, sich nach der erfahrenen Kollegin richten, sich mit der Fachbegleitung zusammensetzen, in der Supervision besprechen, Materialien suchen bzw. vorhandene nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Dann bin ich mit meiner Fachbegleitung zusammengesessen. • Dann habe ich meine Kollegin gefragt, wie sie es eigentlich macht • Ich halte mich an meine erfahrene Parallellehrerin. • Mithilfe der Supervision • Ich profitiere davon, Material zu bekommen. • Ich guck auch im Internet.

Diskussion und Absprachen	Es wird deutlich, dass die Lehrperson mit anderen Absprachen trifft und Anliegen diskutiert.	<ul style="list-style-type: none"> • Wir tauschen uns regelmäßig über die Schüler aus. • Man kann sich austauschen und andere oder bessere Ideen hören. • Ich treffe Absprachen mit den anderen Kollegen.
Gemeinsame Vorbereitung mit anderen Lehrpersonen (Kolleg/in, Parallelklassenlehrperson, Schwester)	Die Lehrperson bereitet den Unterricht zusammen mit einer anderen Lehrperson vor, welche dieselben Klassen und Fächer unterrichtet.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bereite gemeinsam mit einer Kollegin vor. • Wenn ich wirklich auf mich alleine gestellt wäre, das wäre zuviel.

Gestützt auf diesen induktiv entwickelten Kodierleitfaden (vgl. Tab. 3) werden die thematisch ausgewählten Passagen der ersten und letzten Interviews analysiert und nach länderdifferenten Anteilen dargestellt (vgl. Tab. 4). Im zweiten Schritt werden die untersuchten Fälle über Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der aus dem Material herausgearbeiteten Dimensionen (Haupt- und Subkategorien) zu Typen gruppiert (vgl. Kelle/Kluge 2010; Schreier 2014) und nach Ausprägungen der Hauptmerkmale beschrieben.

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse quantitativer Auswertungen

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der varianzanalytischen Prüfung der Mittelwerte beider Gruppen.

Tab. 4: Wahrnehmungen der Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht

	t1 (Ende Ausbildung)				t2 (nach zwei Berufsjahren)			
	M/SD _Z	M/SD _H	p	η ²	M/SD _Z	M/SD _H	p	η ²
wichtig	5.27/.51	4.95/.65	Z>H***	.08	4.95/.65	5.01/.59	n.s.	
gelingt	4.56/.50	4.26/.56	Z>H***	.07	4.34/.70	4.35/.59	n.s.	
bean-sprucht	4.36/.80	4.21/.83	n.s.		4.19/.80	4.05/.84	n.s.	

Anmerkungen: Z = zürcherische und H = hessische Primarlehrpersonen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, p = Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit: * ≤ 5%, ** ≤ 1%, *** ≤ .1%, η² = Effektstärke (Etaquadrat)

Am Ende der Ausbildung sowie nach zwei Berufsjahren erachten die Lehrpersonen beider Gruppen die Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht als sehr *wichtig* (vgl. Mittelwerte Tab. 4). Es *gelingt* ihnen gut, diese zu bewältigen (Mittelwerte inkl. Streuung liegen über der Skalenmitte von 3.5). In den aus diesen Perspektiven wahrgenommenen Anforderungen liegen die Werte der zürcherischen Primarlehrpersonen bei Ausbildungsabschluss statistisch signifikant und bedeutsam über jenen der hessischen. Am Ende des zweiten Berufsjahres zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen. Die in der Gruppe der Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger identifizierten Unterschiede bezüglich der Wichtigkeit und des Gelingens von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht zeigen sich bei den Lehrpersonen mit zwei Berufsjahren nicht.

Angehende und berufseinsteigende Lehrpersonen setzen sich intensiv mit den Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht auseinander; sie sind in einem vergleichbaren Ausmaß *beansprucht*. Die Werte liegen in einem leicht erhöhten Bereich (über der Skalenmitte von 3.5); zu beiden Zeitpunkten zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den hessischen und zürcherischen Lehrpersonen.

Wie sich die aus drei Perspektiven erfassten Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht im Feld der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben positionieren, wird über die Zusammenhänge zwischen den Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht und den beruflichen Entwicklungsaufgaben je Wahrnehmungsperspektive in Tabelle 5 dargestellt. Die mehrheitlich signifikanten Korrelationen weisen positive Werte auf, die Ausprägungen bestärken sich gegenseitig.

Wichtigkeit: In beiden Gruppen zeigen sich nach Abschluss der Ausbildung (t_1) signifikante Korrelationen zwischen der wahrgenommenen Wichtigkeit der Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht und derjenigen der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben. Bei den hessischen Lehrpersonen ist der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Vorbereitung von Unterricht und derjenigen der Rollenfindung (EA1) schwach und statistisch nicht bedeutsam, bei den zürcherischen ist dieser signifikant und von mittlerer Stärke.

Nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit gleichen sich die Zusammenhangsstärken an; in der Gruppe der hessischen Berufseinsteigenden zeigen sich stärkere Zusammenhänge als in der Gruppe der Berufseinsteigenden kurz nach Abschluss der Ausbildung, bei den zürcherischen schwächere. Die stärksten Zusammenhänge bestehen bei beiden Gruppen in der Wichtigkeit der Anforderungen zur Vorbereitung des Unterrichts und den Vermittlungsanforderungen (EA2).

Tab. 5: Korrelationskoeffizienten zwischen den Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht und den beruflichen Entwicklungsaufgaben

		t1 (Vorbereiten x EA)			t2 (Vorbereiten x EA)		
		w	g	b	w	g	b
Z	EA1	.45***	.16	.37***	.21**	.30***	.56***
	EA2	.42***	.29**	.69***	.41***	.41***	.58***
	EA3	.33***	.38**	.55***	.29***	.33***	.40***
	EA4	.41***	.36**	.39*	.38***	.14*	.37***
H	EA1	.18	.50***	.35**	.32***	.39***	.52***
	EA2	.35**	.58***	.59***	.47***	.46***	.63***
	EA3	.34**	.47***	.54**	.32***	.35***	.40***
	EA4	.31*	.08	.11	.39***	.42***	.24***

Anmerkungen: t1 = am Ende der Ausbildung, t2 = am Ende des zweiten Berufsjahres; Z = zürcherische und H = hessische Primarlehrpersonen; b = beansprucht, g = gelingt, w = wichtig; Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit: * $\leq 5\%$, ** $\leq 1\%$, *** $\leq .1\%$
EA = Entwicklungsaufgaben, EA1 = Rollenfindung, EA2 = Vermittlung, EA3 = Klassenführung, EA4 = Kooperation in der Institution Schule

Gelingen: In der Wahrnehmung der hessischen Lehrpersonen nach Abschluss der Ausbildung (t1) zeigen sich mehrheitlich signifikante Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen dem Gelingen der Unterrichtsvorbereitung und dem Gelingen der entwicklungsaufgabenspezifischen Anforderungen (einzig bezüglich der Anforderungen der Kooperation in der Institution (EA4) ist die Korrelation schwach und nicht signifikant), bei den zürcherischen sind die Korrelationen schwächer, insbesondere in der Rollenfindung (EA1).

In der Kohorte der Berufseinsteigenden mit zwei Berufsjahren (t2) gleichen sich die Stärken der Zusammenhänge an; diejenigen der hessischen Berufseinsteigenden nach zwei Jahren sind im Vergleich zu denjenigen nach Ausbildungsabschluss schwächer, diejenigen der zürcherischen stärker.

Intensität der Auseinandersetzung (Beanspruchung): In der Intensität der Auseinandersetzung bestehen in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten signifikante positive Zusammenhänge ähnlicher Stärke.

Die Befunde können Hinweise darauf geben, dass sich ausbildungsmodellsspezifische Merkmale auf die Wahrnehmung von Anforderungen niederschlagen, die sich in der Auseinandersetzung mit Anforderungen des Berufsfeldes und den daraus hervorgehenden Erkenntnissen im Verlauf der ersten Berufsjahre angleichen.

5.2 Ergebnisse qualitativer Auswertungen

Anhand der Interviews wird untersucht, was Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase auf die Frage „Wie bereiten Sie den Unterricht vor?“ zum Ausdruck bringen und inwiefern sich hessische und zürcherische Berufseinsteigende unterscheiden. Aus dem Datenmaterial wurde ein Kategoriensystem entwickelt (vgl. Tab. 3), das die Dimensionen des *Zeitraumens*, auf welchen sich die Aussagen zur Vorbereitung von Unterricht beziehen, und der *Arbeitsweise* (Nutzung von Ressourcen) in den Blick nimmt und über Subkategorien ausdifferenziert.

Die Lehrpersonen wurden aufgrund ihrer Erzählungen derjenigen Subkategorie je Dimensionen zugeordnet, welche in ihren Äußerungen am deutlichsten hervortritt. Jede Person wird je Dimension einer Kategorie zugewiesen, falls in ihren Aussagen Hinweise auf diese Dimension zu finden sind. Die Zahlen in Tabelle 6 geben die Häufigkeiten der Fälle je Subkategorie der Dimensionen wieder. Die ungleichen Anteile hessischer (n=6) und zürcherischer Lehrpersonen (n=9) muss im Vergleich berücksichtigt werden.

Tab. 6: Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen (Zuordnung der Personen zu den Kategorien je Dimension)

	<i>kurz nach Berufseinstieg</i> (Interview 1)			<i>nach zwei Berufsjahren</i> (Interview 4)		
	Total n=15	Zürich n=9	Hessen n=6*	Total n=15	Zürich n=9	Hessen n=6*
<i>Zeitraum, auf welchen sich die Aussagen beziehen</i>						
Lektion	2		2			
Woche oder Sequenz	3	1	2	6	1	5
Quartal, Jahr	8	7	1	5	5	
diffuses Vorgehen	2	1	1	2	1	1
<i>Arbeitsweise (Nutzung von Ressourcen)</i>						
allein	3		3	6	4	2
Impulse nutzen	7	5	2	1		1
Diskussion, Absprachen	2	2		3	1	2
gemeinsam mit einer anderen Lehrperson	3	2	1	4	3	1
<i>Anmerkung:</i> * Die Anzahl hessischer Lehrpersonen ist geringer als jene der zürcherischen.						

Zeitraum

Aus den Ergebnissen auf die Frage „Wie bereiten Sie den Unterricht vor?“ geht hervor, dass zu Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit (t1) zwei Lehrpersonen ihre Antworten auf den Zeitraum einer *Lektion* beziehen, drei auf eine größere Einheit einer *Woche oder Sequenz* und acht den Fokus ihrer Antwort auf das *Quartal* richten. Am Ende des zweiten Berufsjahres kommt die Einheit einer Lektion nicht mehr zur Sprache, sechs beziehen sich auf den Zeitraum einer Woche bzw. einer Sequenz, fünf nehmen das Quartal in den Blick (zwei Personen äußern sich nicht). Zwei Lehrpersonen drücken sowohl kurz nach Berufseinstieg als auch nach zwei Berufsjahren ein diffuses Vorgehen in der Vorbereitung von Unterricht aus. Sie bereiten aus dem Moment heraus die anstehende Lektion vor; inwiefern sie dabei größere Zeiteinheiten in den Blick nehmen, bleibt unklar.

Aus dem Vergleich der beiden Teilstichproben (unter Berücksichtigung der ungleichen Anzahl Personen) geht hervor, dass zu Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit (t1) in den Antworten der zürcherischen Lehrpersonen vorwiegend der Zeitraum eines Quartals zur Sprache gebracht wird, bei den hessischen derjenige einer Lektion oder einer Woche bzw. Sequenz. Am Ende des zweiten Berufsjahres zeigt sich in den Antworten der hessischen Lehrpersonen eine Verschiebung des Fokus auf größere Zeiteinheiten, das heißt die Zeiteinheit einer Lektion wird nicht mehr angesprochen.

Arbeitsweise (Nutzung von Ressourcen)

Soziale und instrumentelle Ressourcen unterstützen Individuen in der Auseinandersetzung mit Anforderungen. Inwiefern entsprechende Möglichkeiten genutzt werden, ist individuell und situativ verschieden. Im Datenmaterial werden, ergänzend zur Einzelarbeit, auch unterschiedliche Formen und Konstellationen von Kooperation und instrumentelle Ressourcen zur Sprache gebracht.

Nach Berufseintritt bereiten drei Lehrpersonen gemeinsam mit anderen den Unterricht vor, zwei treffen Absprachen und zehn bereiten alleine vor, wobei sieben davon zudem Impulse von anderen Lehrpersonen nutzen. Am Ende des zweiten Berufsjahres zeichnet sich eine leichte Verschiebung ab: sieben nutzen kokonstruktive Kooperationsformen (gemeinsame Planung, Diskussion und Absprachen), sieben bereiten alleine vor, wobei eine Person explizit zur Sprache bringt, Impulse anderer zu nutzen.

Insbesondere die Berufseinsteigenden im Kanton Zürich berichten im ersten Interview kurz nach Berufseintritt, dass sie Impulse anderer nutzen; dabei kommen insbesondere die Angebote der begleiteten Berufseinführung zur Sprache (Fachbegleitung und Supervision), die allen Lehrpersonen im Kanton Zürich während der ersten zwei Berufsjahre zur Verfügung stehen. Damit kommen an die Ausbildung anschließende institutionelle Angebote des Kantons Zürich dazu.

Werden die ausgeführten Dimensionen (fokussierter Zeitraum und Nutzung von Ressourcen) zueinander in Beziehung gestellt, so lassen sich vier Haupttypen beschreiben:

- Typ I (vier hessische Berufseinsteigende) ist auf die *Lektion* als Zeiteinheit ausgerichtet und bereitet *alleine* vor. In der Vorbereitung werden insbesondere *instrumentelle Ressourcen* genutzt, wie Materialien („... dann hole ich eine Kiste aus dem Schrank“, B18), eigene Vorarbeiten („Es gibt Stunden, die habe ich im Prüfungsjahr schon gehalten“, B17) oder zeitliche Ressourcen („Ich kann erste Notizen schon am Vormittag machen, während die Stunde noch läuft“, B7).
- Typ II (fünf zürcherische Lehrpersonen) bereitet *alleine* vor, fokussiert in der Vorbereitung auf das *Quartal* und nutzt gezielt *soziale Ressourcen*, d.h. Personen mit unterschiedlichem fachlichen Hintergrund. Nicht fachliches Personal („Ich habe einen Zivi⁵ bei uns“, B39); eine andere Lehrperson („und dann habe ich mal eine Kollegin gefragt“, B31) oder eine für die Begleitung vorgesehene und für diese Aufgabe ausgebildete Lehrperson, die im Rahmen der Berufseinführung eine Funktion übernehmen („Ich bin mit meiner Fachbegleitung⁶ zusammengesessen“, B24) werden aufgesucht, um sich Unterstützung zu holen.
- Typ III zeichnet sich durch ein auf große Zeiteinheiten eines *Quartals* ausgerichtetes gemeinsam mit der *Lehrperson der Parallelklasse* ausgerichtetes Vorbereiten aus. Zusammenarbeit stellt für diesen, drei zürcherische und eine hessische Lehrperson umfassenden Typ eine wichtige Ressource dar („Wenn ich wirklich auf mich alleine gestellt wäre, wäre es zuviel“, B22).
- Typ IV mit je einer hessischen und einer zürcherischen Lehrperson hebt sich von den anderen Typen durch ein diffuses Vorbereitungsverhalten ab. Mit Blick auf die *Lektion* und darauf, wie es weitergehen könnte, bereitet dieser Typ kurzfristig und aus dem Moment heraus *alleine* vor. Überzeugungen wie „Weil ich eben so gut bin in dem [am Morgen planen]“ (B24) oder „Eine ganze Woche zu planen, ist nicht ratsam, weil es nicht klappt“ (B9) stützen diesen Typ, die eigene Strategie der Vorbereitungen beizubehalten.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Auf die Frage, inwiefern sich ausbildungsmodelldifferente Vorgehensweisen (zweiphasig in Deutschland versus einphasig in der Schweiz) mit je spezifischen Schwerpunktsetzungen (Sequenzierung versus Parallelisierung, Neuweg, 2013)

5 Ein Zivildienstleistender, der für einige Woche den Zivildienst (Militär-Ersatzdienst) in einer Schule leisten kann.

6 Ein Angebot der Berufseinführung.

auf die Wahrnehmung von Berufsanforderungen durch Berufseinsteigende niederschlagen, haben sich folgende Befunde und Hinweise ergeben.

- In die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen kurz nach Abschluss ihrer Ausbildung (t1) unterscheiden sich signifikant in der Wahrnehmung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht: Zürcherische Lehrpersonen betrachten diese als *wichtiger* als hessische, zudem *gelingt* es ihnen nach subjektiver Einschätzung besser, diese Anforderungen zu bewältigen. In der Intensität der Auseinandersetzung zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit (t2) haben sich die Unterschiede angeglichen. Diese Befunde verweisen auf ausbildungsmodellenspezifische Effekte, die sich in der Auseinandersetzung mit den sich im Beruf ergebenden Anforderungen im Zeitraum von zwei Jahren angleichen.
- In der *Intensität der Auseinandersetzung* mit den Anforderungen der Vorbereitung von Unterricht bestehen keine Unterschiede zwischen hessischen und zürcherischen Lehrpersonen, weder direkt nach Abschluss der Ausbildung noch nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit. Die eher breiten Streuungen ($SD > .80$) verweisen auf weitere Faktoren, welche die Wahrnehmung mitbestimmen.
- In den *korrelativen Bezügen* zwischen den Wahrnehmungen der Anforderungen der Unterrichtsvorbereitung und der beruflichen Entwicklungsaufgaben ergeben sich länderspezifische Charakteristika: Zeigen sich bei den zürcherischen Berufseinsteigenden zu Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit (t1) bedeutsame Korrelationen mittlerer Stärke in der Dimension der Wichtigkeit, so liegen diese bei den hessischen in der Dimensionen des Gelingens. In der Intensität der Auseinandersetzung bestehen vergleichbare Zusammenhangsstärken. Nach zwei Berufsjahren zeigen sich auch in den Dimensionen des Gelingens und der Wichtigkeit ähnliche Zusammenhangsstärken. Die je spezifischen Schwerpunktsetzungen scheinen sich in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen anzugleichen. Auch diese Befunde können als Indiz dafür gedeutet werden, dass sich differente Ausbildungsmodelle und die aus den spezifischen Schwerpunktsetzungen hervorgehenden Anforderungen unterschiedlich im Bildungsgang niederschlagen und nachfolgende Anforderungen in einem je spezifischen Referenzrahmen der Wahrnehmung setzen (Keller-Schneider, 2010).
- Befunde aus den qualitativen Auswertungen zur *zeitlichen Reichweite der Vorbereitungen* fördern weitere länderspezifische Differenzen zutage: Insbesondere kurz nach Abschluss der Ausbildung fokussieren hessische Lehrpersonen in ihren Schilderungen zur Vorbereitung von Unterricht häufiger die einzelne Lektion und übergeordnete Sequenzen, zürcherische setzen in ihren Schilderungen beim Zeitraum eines Quartals an. Eine Erweiterung des zeitlichen Be-

zugrahmens im Verlauf der ersten zwei Berufsjahre lässt sich bei hessischen Berufseinsteigenden erkennen; aufgrund der eher kurzen Schilderungen zur Vorbereitung von Unterricht im letzten Interview lassen sich Veränderungen nur als Tendenzen beschreiben, das heißt sie lassen keine empirisch ausreichend fundierten Schlüsse zu.

- Länderspezifische Ausprägungen zeigen sich auch in der *Nutzung von Ressourcen*, insbesondere der sozialen. Zürcher Lehrpersonen berichten, gemeinsam mit anderen Lehrpersonen den Unterricht vorzubereiten und dazu in der Schule zu arbeiten, wobei hessische überwiegend vom Arbeitszimmer zuhause erzählen. Inwiefern sich darin ausbildungsmodellspezifische oder schulkulturell differenzierte Praktiken zeigen, kann nicht erschlossen werden. Insbesondere Lehrpersonen aus dem Kanton Zürich berichten, sich Impulse bei anderen zu holen. Aus den Aussagen geht hervor, dass die Differenz zwischen den Teilstichproben auf die Nutzung der Angebote der Berufseinführung zurückgeführt werden kann, welche den Berufseinsteigenden im Kanton Zürich zur Verfügung gestellt werden. Bestehende institutionelle (Weiterbildungs-)Angebote im Kanton Zürich schlagen sich somit auf die Bearbeitung der Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht nieder.
- Über die Bündelungen der Zuordnungen zu den einzelnen Subkategorien der beiden Dimensionen der Zeiteinheit und der Ressourcen geht eine zweidimensionale Typologie mit vier Haupttypen hervor, welche die länderdifferenzierten Ausprägungen verdeutlichen.

Die Befunde beider methodischer Zugänge verweisen beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit, das heißt nach Abschluss der ein- oder zweiphasigen Ausbildung, auf differenzierte Wahrnehmungen der Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht. Durch die Auseinandersetzung mit den im Berufseinstieg neu sich stellenden Anforderungen und den daraus hervorgehenden Erkenntnissen scheinen sich die Wahrnehmungen der Lehrpersonen beider Teilstichproben anzugleichen. Damit können die den Fragestellungen zugrunde liegenden Annahmen bestätigt werden. Offen bleibt, ob dabei weitere Faktoren von Bedeutung sind.

Inwiefern strukturelle Faktoren der Schule und der Begleitangebote für Berufseinsteigende über die Ausbildungsmodelle hinaus die durch Sozialisationsinstanzen mitbedingte Professionalisierung und die Wahrnehmung von Berufsanforderungen mitbestimmen, kann damit nicht geklärt werden. Die Befunde verweisen darüber hinaus darauf, dass der Beruf selber erneut Anforderungen stellt, die sich in der Wahrnehmung der Lehrpersonen und den aus der Bearbeitung von Herausforderungen ergebenden Erkenntnissen niederschlagen und mögliche ausbildungsmodellspezifische Effekte modifizieren.

Grenzen: Bedingt durch den fehlenden Längsschnitt in den quantitativen Daten lassen sich die Befunde nicht auf individuelle Entwicklungen übertragen. Zudem können aufgrund der eher kurzen Antworten im vierten Interview der längsschnittlich erhobenen qualitativen Daten nur begrenzt belastbare Befunde abgeleitet werden.

Aus der *Ergebnistriangulation* der über zwei gesonderte empirische Wege identifizierten Befunde lassen sich jedoch ausbildungsmodellspezifische Differenzen feststellen, die als valide gedeutet werden können, eine Kausalität jedoch nicht zulassen. Die Befunde können Anlass geben, Möglichkeiten und Grenzen spezifischer Ausbildungsmodelle zu prüfen.

Literatur

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017) (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch. & Krattenmacher, S. (2012): Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Zeitschrift für Pädagogik 58, 460-475.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster: Waxmann.
- Blum, W., Krauss, S. & Neubrand, M. (2008): Zusammenhänge des Professionswissens mit Lehrermerkmalen, Unterrichtsqualität und Leistungszuwächsen der Schüler. In E. Vásárhelyi (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht. Münster: WTM-Verlag, 157-160.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004): Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht 51, 247-257.
- Christof, E., Köhler, J., Rosenberger, K. & Wyss, C. (2018): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: hep.
- De Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2014): How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. Teachers and Teaching: Theory and Practice 20 (3), 338-357.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2016): Teacher-motivation: Self-efficacy and goal orientation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Ed.), Handbook of motivation at school. New York: Routledge, 340-360.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann (i.V.).
- Hobfoll, S. E. (1989): Conservation of resources. American Psychologist 44, 513-524.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2014): Self-Regulated Learning in Teacher Education. The Significance of Individual Resources and Learning Behavior. In *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 14, 144-158.
- Keller-Schneider, M. (2016a): Professionalisierung in Praxisphasen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, 156-173.
- Keller-Schneider, M. (2016b): Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik: Allgemeine Didaktik und Hochschule* 6, 133-153.
- Keller-Schneider, M. (2016c): Lehren als adressatenbezogene Vermittlung. *Die besonderen Herausforderungen des Lehrens in der Phase des Berufseinstiegs. Friedrich Jahresheft* 34, 25-27.
- Keller-Schneider, M. (2017): Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 195-212.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013): Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-56.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 50-75.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 386-407.
- Keller-Schneider, M. & Schnebel, S. (2018): Kooperation und seine Möglichkeiten nutzen lernen – warum, wozu und wie? *Friedrich Jahresheft* 36, 26-29.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013): Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education* 64 (1), 90-106.
- Klieme, E. (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung. In Steffens U., Bargel T. & D. Höfer (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven 1*. Münster: Waxmann, 45-64.
- König, J. & Klemenz, S. (2015): Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2), 247-277.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 1-23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer VS.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J. & Thillmann, H. (2015): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (2), 225-245.
- Little, J.W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record* 91, 509-536.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, M. (2009): Bildungsgangdidaktik zwischen Lehrgang und Lernerbiografie. In K. H. Arnold (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 121-144.

- Neuweg, H.G. (2013): Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zu Lehrerbildung* 31 (3), 301-309.
- Neuweg, H.G. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 583-614.
- Schmidt, W.H, Cogan, L. & Houang, R. (2011): The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education* 62 (2), 138-153.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4-14.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), Artikel 18.
- Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 423-447.