

Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen

Manuela Keller-Schneider

Professionalisierung von Lehrpersonen erfolgt nicht nur im Rahmen der Ausbildung, sondern erstreckt sich auf die gesamte Berufsbiographie. Der Beruf hält auch in späteren Phasen Herausforderungen bereit, die es zu bearbeiten gilt. Inwiefern berufliche Anforderungen stresstheoretischen Zugängen folgend berufsphasenspezifisch wahrgenommen werden, ist bislang wenig erforscht. An diesem Punkt setzt diese explorative Studie an und untersucht, inwiefern Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen die Bearbeitung von spezifischen beruflichen Anforderungen aus den Perspektiven der Wichtigkeit, des subjektiven Kompetenzerlebens und der Intensität der Auseinandersetzung (Beanspruchung) unterschiedlich einschätzen. Dazu wurden 718 Lehrpersonen in drei berufsbiographischen Phasen (angehende, berufseinstiegende und erfahrene Lehrpersonen) mittels Fragebogen befragt.

Ergebnisse zeigen, dass es den berufseinstiegenden Lehrpersonen aus subjektiver Sicht gelingt, trotz zunehmender Komplexität der beruflichen Anforderungen diese zu bewältigen. Im Vergleich mit den Einschätzungen von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen gelingt es ihnen jedoch weniger gut. In den Einschätzungen der Wichtigkeit und der Beanspruchung zeigen sich Tendenzen von geringen Unterschieden, die nur bedingt einer Systematik unterliegen und auf eine Regulation von beruflichen Anforderungen verweisen.

Schlagwörter: Berufsanforderungen – Berufseinstieg – Lehrpersonen – Professionalisierung

1 Einleitung

Professionalität muss nicht nur erworben, sondern auch gepflegt und weiterentwickelt werden, da sich berufliche Anforderungen im situativen Kontext immer wieder neu stellen. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen ist am Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen, sondern dauert ein Berufsleben lang an (Herzog, 2014) und wird durch situativ sich stellende Anforderungen, systembezogene Kontextbedingungen und sich verändernde individuelle Ziele mitbestimmt. Bedingt durch diese Veränderungen stellt Professionalität von Lehrpersonen ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem dar (Terhart, 2000). Inwiefern spezifische berufliche Anforderungen berufsphasenspezifisch wahrgenommen werden und inwiefern sich Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen in der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen voneinander unterscheiden, bleibt bisher weitgehend unerforscht. Dies stress- und ressourcentheoretischen Zugängen folgend zu erkunden ist Ziel dieser explorativen Studie. Über subjektive Einschätzungen wird untersucht,

inwiefern sich berufsphasenspezifische Ausprägungen in der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen zeigen. Nach einer theoretischen Verortung der Studie (Kap. 2) werden die Fragestellungen (Kap. 3) und das methodische Vorgehen erläutert (Kap. 4), Ergebnisse dargelegt (Kap. 5) und im Schlusskapitel (Kap. 6) diskutiert.

2 Theoretische Verortung

2.1 Professionalisierung von Lehrpersonen

Studien zur Professionalisierung von Lehrpersonen lassen sich grundsätzlich nach drei differenten Zugängen gliedern. Aus strukturtheoretischer Perspektive betrachtet liegen den beruflichen Anforderungen, die sich den Lehrpersonen stellen, berufsphasenspezifische latente Strukturen zugrunde, welche die Berufsphase als solche charakterisieren. Aus kompetenzorientierter Perspektive sind Lehrpersonen gefordert, Kompetenzen zu erwerben, um beruflichen Anforderungen zu entsprechen. Aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, auf die sich die vorgestellte Studie bezieht, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen berufliche Anforderungen wahrnehmen, wie sie damit umgehen und wie sich diese in ihrem individuellen Bildungsgang niederschlagen. Aus den sich situativ zeigenden Anforderungen, die von der Lehrperson aufgrund ihrer individuellen Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden, resultieren Erkenntnisse, die wiederum in die individuellen Ressourcen integriert, nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Wie sich Lehrpersonen nach Abschluss der Ausbildung und über den Berufseinstieg hinaus entwickeln wird seit den 1970er-Jahren in berufsbiographischen Studien untersucht. Dem Zugang der life-span-Forschung folgend, welche nach der Bedeutung von lebensphasenspezifischen Aufgaben für die Berufsarbeit fragt (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; Wiese & Freund, 2008), wird das Zusammenwirken von beruflichen und privaten Aufgaben in den Blick genommen (Brüsemeister, 2004; Day, 2008; Greenhaus & Powell, 2006; Wiese & Freund, 2008). In den auf den Lehrerberuf ausgerichteten berufsbiographisch orientierten Studien wurden Modelle von Berufsbiographien entwickelt, welche unterschiedliche Phasen bzw. unterschiedliche Verläufe beschreiben und über je spezifische Kriterien die Berufsbiographie gliedern. So werden im Stufenmodell von Fuller und Brown (1975) Berufsphasen nach der Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die Berufsaufgaben charakterisiert. Andere Studien gliedern die Berufsbiographie nach dem Lebensalter der Lehrperson (Sikes, Measor & Woods, 1991) oder nach der Anzahl der Berufsjahre (Hirsch, 1990; Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990; Huberman, 1989; Kelchtermans, 1996). Aus diesen Studien geht hervor, dass sich die Be-

rufseinstiegsphase von den späteren Phasen abhebt und dass sich unterschiedliche Verläufe erkennen lassen, dass aber keine eindeutigen Kriterien bestehen, wonach sich die späteren Berufsjahre und mögliche Entwicklungsverläufe beschreiben lassen.

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufsarbeit stellt einen eindeutigen Markstein in der Berufslaufbahn dar; je nach forschungsmethodischem Zugang werden spezifische Schwerpunkte gesetzt. Kompetenzorientierte Studien (Blömeke et al., 2014; Kunter et al., 2011) fragen nach der Bedeutung der erworbenen Kompetenz für die Bewältigung von beruflichen Aufgaben und für die Sicherstellung eines qualitativ hochstehenden Unterrichts (Krauss et al., 2008). Studien zum Belastungserleben von Lehrpersonen berichten beim Einstieg in die Praxisphase (zweite Phase der Ausbildung in Deutschland; Vorbereitungsdienst) bzw. beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufsarbeit von einem Anstieg der Belastung, die sich in einem leichten Anstieg emotionaler Erschöpfung manifestiert (Dicke et al., 2016; Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer & Rösler, 2016), wobei trotz Belastung auch Zufriedenheit entstehen kann (Bieri, 2006; Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016). In diesen gesundheitspsychologisch ausgerichteten Studien wird Belastung als ressourcenbindende Kraft verstanden, die in emotionale Erschöpfung als Beanspruchungsfolge übergeht und damit die Berufsarbeit beeinträchtigt (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Beanspruchung wird, durch Belastung verursacht, als Kräfteverlust verstanden, was auch in späteren Berufsjahren zu Erschöpfung führen kann (Hillert, 2013; Weber, 2004).

Der transaktionalen Stresstheorie entsprechend (Lazarus & Folkman, 1984) wird Beanspruchung als aktivierender Prozess verstanden. Beanspruchung als Intensität der Auseinandersetzung entsteht in der Bearbeitung von Anforderungen (Eustress nach Selye, 1976) und bestimmt über die daraus hervorgehenden Erkenntnisse und die erworbene Erfahrung die weitere Entwicklung mit. In diesem Sinne zeugt Beanspruchung als Sich-beanspruchten-lassen von einer aktiven Auseinandersetzung im Prozess der Bearbeitung von Anforderungen. Der für Professionalisierungsprozesse relevante Beanspruchungsbegriff ist vom gesundheitspsychologischen Begriff abzugrenzen, der Beanspruchung als eine ggf. mit Erschöpfung verbundene Folge von Belastung (Distress nach Selye, 1976) und damit als ressourcenschwächend konzeptualisiert (Keller-Schneider, 2016a). Der Bildungsgangforschung entsprechend, welche danach fragt, wie sich Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen im individuellen Bildungsgang niederschlagen, stellen sich beim Berufseinstieg Entwicklungsaufgaben, welche durch die zunehmende Komplexität der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen die Berufsphase charakterisieren (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schnei-

der & Hericks, 2014). Doch auch in späteren Berufsphasen sind Weiterentwicklungen erforderlich (Keller-Schneider & Hericks, 2017), die bspw. durch Veränderungen auf institutioneller Ebene bedingt, weitere Entwicklungsschritte nach sich ziehen (Hellrung, 2011; Wittek, 2013).

An diesem Punkt setzt die hier berichtete explorative Studie an und fragt danach, wie Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen spezifische berufliche Anforderungen wahrnehmen und inwiefern sich berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrer Wahrnehmung von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen abheben. Damit steht nicht die Frage nach dem Gelingen bzw. Misslingen des Berufseinstiegs oder nach der Bedeutung einer messbaren Kompetenz im Vordergrund, sondern die Art und Weise, wie berufliche Anforderungen subjektiv wahrgenommen werden. Ergänzend zu den berufsbiographischen Studien, welche berufliche Anforderungen generell thematisieren, werden in dieser Studie die Lehrpersonen über ihre Wahrnehmung von spezifischen beruflichen Anforderungen befragt. Die Studie hebt sich von auf Belastung (im Sinne von Beanspruchungsfolgen) fokussierten Studien ab (Keller-Schneider, 2016a) und stellt diesbezüglich eine Ergänzung dar. Die im Querschnitt angelegte Studie ermöglicht einen Vergleich der Wahrnehmung von Anforderungen zwischen Lehrpersonen in unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen, die vom selben berufs- und bildungspolitischen Kontext geprägt werden.

2.2 Stress- und ressourcentheoretischer Zugang zur Professionalisierung von Lehrpersonen

Professionswissen (Bromme, 1992; Krauss et al., 2008; Kunter et al., 2011; Shulman, 1986) stellt eine grundlegende Ressource für die Bewältigung von beruflichen Anforderungen dar. Dieses kann als objektives Wissen erworben werden (z. B. Blömeke et al., 2011; König & Rothland, 2013), lässt sich jedoch nicht direkt in Handlung umsetzen (Gruber & Renkl, 2000; Keller-Schneider, 2018; Mandl & Gerstenmaier, 2000; Neuweg, 2014), sondern erfordert Prozesse der Transformation von Wissen in Können (Gruber & Hascher, 2011), bzw. eine Integration von Erkenntnissen in subjektive Denkstrukturen (Combe & Gebhard, 2009; Keller-Schneider, 2010; Neuweg, 2004, 2014). Kompetenz wird in Handlungen in spezifischen Situationen sichtbar sowie im Erleben dieser Handlungen subjektiv erfahrbar. Gemäß dem auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) aufbauenden Kompetenzkomponentenmodell von Baumert und Kunter (2006) wird die Genese von Handlungskompetenz nicht nur durch den Erwerb von Professionswissen bestimmt, sondern auch von weiteren Komponenten wie Überzeugungen, Zielen, Motiven und Selbstregulation. Dem Prozessmodell zur Entwicklung pädagogischer Professionalität folgend (Keller-Schneider, 2010) wirken diese als individuelle Ressourcen in der Wahrnehmung

mung von situativ sich zeigenden Anforderungen mit und prägen ihre weitere Bearbeitung und damit die Ausrichtung der weiteren Professionalisierung.

Stress- und ressourcentheoretischen Zugängen folgend werden Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen und nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit eingeschätzt (primäre Einschätzungen der Anforderungen und sekundäre Einschätzung der Ressourcen, Lazarus & Folkman, 1984); für deren Bearbeitung werden zur Verfügung stehende und einzusetzende Ressourcen gegeneinander abgewogen (Hobfoll, 1989). Je nach Ausgang dieses unbewusst ablaufenden Einschätzungsprozesses erfolgt eine beanspruchende Bearbeitung oder Vermeidung bzw. Routine (vgl. Abb. 1).

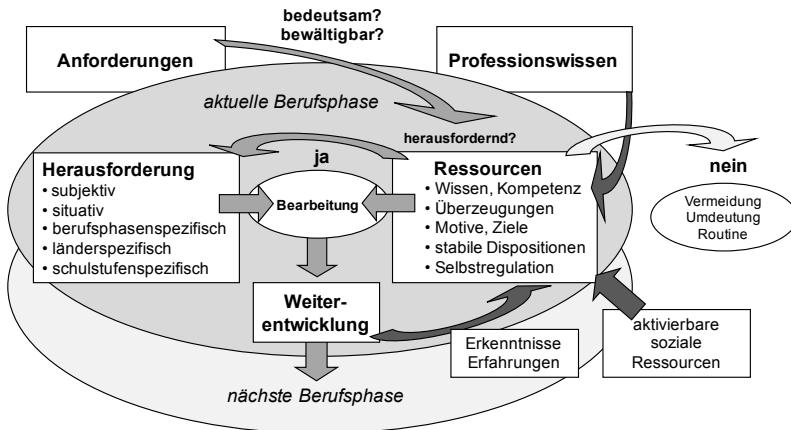


Abbildung 1: Das Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung zur Professionalisierung von Lehrpersonen (nach Keller-Schneider, 2010, S. 113)

Wird eine Anforderung als bedeutsam eingeschätzt und werden die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen als ausreichend beurteilt, so wird diese Anforderung als Herausforderung angenommen und in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet. Die Bearbeitung von Anforderungen wird demnach durch deren Bedeutsamkeit sowie durch die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (Selbstkonzept) mitbestimmt und geht unter Einsatz von Ressourcen mit Beanspruchung einher (vgl. Abb. 1, Pfeil nach links). Anforderungen können jedoch auch als wenig bedeutsam bzw. als nicht bewältigbar eingeschätzt oder aufgrund der erworbenen Erfahrung routiniert bewältigt werden. In beiden Fällen resultiert keine beanspruchende Bearbeitung (vgl. Abb. 1, Pfeil nach rechts). Die daraus hervorgehende Erfahrung ist für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeu-

tung, kann aber als Schutz vor Ressourcenverlust (bei Vermeidung) oder als Stärkung von individuellen Ressourcen (bei Routine) wirksam sein.

3 Forschungsfragen

Der konkrete Berufsalltag stellt Lehrpersonen vor Anforderungen, die aufgrund verfügbarer individueller Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden. Die Frage stellt sich, wie diese Anforderungen wahrgenommen werden und inwiefern die Berufsphase diese Wahrnehmung mitbestimmt. Dem auf dem transaktionalen Stressmodell aufbauenden Prozessmodell der Professionalisierung von Lehrpersonen folgend (vgl. Abb. 1) werden berufliche Anforderungen unter dem Fokus der Bedeutsamkeit und der Bewältigbarkeit eingeschätzt und führen in eine Bearbeitung, die je nach Ausgang dieses Einschätzungsprozesses in der Intensität der Auseinandersetzung variiert. Die Frage stellt sich, inwiefern sich in unterschiedlichen Berufsphasen stehende Lehrpersonen in der Wahrnehmung von spezifischen beruflichen Anforderungen systematisch unterscheiden und inwiefern sich berufseinsteigende von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen abheben; dies wird in der vorgestellten Studie explorativ anhand der folgenden Fragen untersucht:

- 1) Durch welche beruflichen Anforderungen lassen sich angehende, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen beanspruchen?

Wird Beanspruchung als aktivierender Prozess verstanden, der in der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen entsteht, so kann angenommen werden, dass angehende Lehrpersonen, die sich in der Verantwortlichkeit und Eigenständigkeit von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden, nicht durch dieselben Anforderungen beansprucht werden, mitbedingt dadurch, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht mit allen Anforderungen konfrontiert sind. Inwiefern die Intensität der Auseinandersetzung bei Berufseinsteigenden, bedingt durch die in der Eigenverantwortlichkeit der Berufsausübung neu sich stellenden Anforderungen, ansteigt oder reguliert werden kann, wird zu prüfen sein.

- 2) Wie gelingt es angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen, diese Anforderungen zu bewältigen?

Da der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit von einer sprunghaft ansteigenden Komplexität der zu meisternden Anforderungen geprägt ist, kann angenommen, dass sich dies bei berufseinsteigenden Lehrpersonen in einem geringeren subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerleben niederschlägt.

- 3) Wie wichtig erachten angehende, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen diese Anforderungen?

Inwiefern erfahrene Lehrpersonen, welche über gewisse Routinen verfügen, die Bearbeitung von spezifischen beruflichen Anforderungen als weniger wichtig erachten, ist zu prüfen.

4 Methodisches Vorgehen

Design: Zur Prüfung dieser Fragen werden Daten aus der Studie zur Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsphasen genutzt (Keller-Schneider, 2010), in welcher Lehrpersonen in der Schweiz (Kanton Zürich) zur Wahrnehmung von spezifischen beruflichen Anforderungen befragt und über einen Kohortenvergleich in einen Quasilängsschnitt gestellt werden. Damit stehen die befragten Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsphasen, jedoch im selben berufs- und bildungspolitisch geprägten Kontext.

Datenerhebung: Die Daten wurden mittels Fragebogen erhoben. Die Stichprobe setzt sich aus drei Kohorten von Lehrpersonen der Volksschule in der Schweiz (Kanton Zürich) zusammen und besteht aus 180 angehenden (im letzten Semester der einphasigen Ausbildung), 272 berufseinsteigenden¹ (in den ersten zwei Jahren ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit) und 266 erfahrenen Lehrpersonen mit 7-25 Berufsjahren² (Tab. 1). Der Männeranteil entspricht etwa den Anteilen in den entsprechenden Kohorten.

Tabelle 1: Stichprobe (Anzahl Teilnehmende und prozentuale Anteile)

	angehende Lehrpersonen		berufseinsteigende Lehrpersonen		erfahrene Lehrpersonen		total	
je Berufsphase	180	(25.1 %)	272	(37.9 %)	266	(37 %)	718	(100 %)
Anteil Frauen	149	(91.4 %)	246	(90.4 %)	179	(67.5 %)	574	(82 %)
Anteil Männer	14	(8.6 %)	26	(9.6 %)	86	(32.5 %)	126	(18 %)

Instrument: Um die Wahrnehmung und Bearbeitung von beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen zu erfassen, wird das von Keller-Schneider in einer Vorstudie entwickelte Instrument EABest eingesetzt (2010). Dieses umfasst 80 berufliche Anforderungen, die von berufseinsteigenden Lehrpersonen als Anforderungen wahrgenommen wurden. Diese Anforderungen wurden zu Items für die Frage-

¹ Diese angehenden Lehrpersonen sind bezüglich ihrer Praxiserfahrung und ihrer schulpraktischen Ausbildung nicht mit jenen angehenden Lehrpersonen gleichzusetzen, welche nach Abschluss der ersten, universitären Phase in die zweite Phase eintreten (vgl. dazu Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Die berufspraktische Ausbildung ist in das Studium integriert (Keller-Schneider, 2016b).

² Gestützt auf das Berufsphasenmodell von Huberman (1989) umfasst diese Teilstichprobe Lehrpersonen der mittleren Phasen.

bogenerhebung umformuliert und, aus der Perspektive der Beanspruchung eingeschätzt, über explorative Faktoranalysen unter Ausschluss mehrfachladender Items zu Skalen gebündelt (Keller-Schneider, 2010).

Die Einschätzungen der Anforderungen werden dem transaktionalen Stressmodell entsprechend (Lazarus & Folkman, 1984) operationalisiert. So wird danach gefragt, wie wichtig eine spezifische Anforderung ist, wie gut diese gelingt und wie stark sie beansprucht. Einschätzungen werden auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = wenig bis 6 = sehr eingeholt.

Aus dem bildungsgangtheoretisch verorteten Zugang der Studie erfolgt die Datenerfassung über Selbsteinschätzungen. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die subjektive Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen. Damit können die beruflichen Anforderungen in ihrer ganzen Breite in den Blick genommen werden, auch jene, die sich nicht über beobachtbare Handlungen oder Tests erfassen lassen (Blömeke et al., 2008, 2011). Tabelle 2 gibt die in der Studie verwendeten Skalen mit je einem Beispielitem und der inneren Konsistenz der Skalen je Einschätzungsperspektive wieder³. Die Skalen zur Beanspruchung weisen hinreichende ($\geq .7$) bis gute ($\geq .8$) innere Konsistenzen auf; in der Einschätzung der Wichtigkeit und des Gelingens jedoch liegen vereinzelt nur akzeptable ($> .6$) Werte vor (Brosius, 2006). Da es sich um eine explorative Studie handelt, in welcher das Interesse auf der Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen in der gesamten Breite liegt, werden die Mittelwerte der Skalen, trotz teilweise geringer innerer Konsistenz, nach möglichen Unterschieden zwischen angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen geprüft.

Auswertung: Die erhobenen Daten werden mittels des Statistikprogramms SPSS nach der inneren Konsistenz der Skalen sowie nach den Mittelwerten und Streuungen ausgewertet. Die Mittelwerte der Skalen werden mit Varianzanalysen (MANOVA, ANOVA) nach statistisch signifikanten Unterschieden zwischen den drei Stufen des Faktors Berufserfahrung und nach bedeutsamen Effekten untersucht (Etaquadrat, Bortz & Döring, 2006; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011). Mittels Post hoc-Test wird geprüft, zwischen welchen Berufserfahrungsgruppen sich statistisch signifikante Unterschiede lokalisieren lassen (Signifikanzniveau auf 5 % festgelegt; unter Nutzung des Bonferroni-Tests mit Alpha-Adjustierung, um eine Kumulation des Messfehlers zu vermeiden, Rost, 2007). Als bedeutsam werden die Mittelwertunterschiede berichtet, die mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant sind und zumindest mittlere Effektstärken aufweisen ($\eta^2 \geq .06$; Cohen, 1988).

³ Skalen, die in zwei Einschätzungsdimensionen einen Alpha-Werte von $\leq .65$ aufweisen, wurden aus der Untersuchung ausgeschlossen.

Tabelle 2: Skalen des Instruments EABest mit Beispielitem, Angaben zur Anzahl der Items und zur inneren Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha der Gesamtstichprobe)

Skala (Anzahl Items)	Beispielitem (Likert-Skala von 1 = wenig bis 6 = sehr)	b α	w α	g α
Umgang mit eigenen Ansprüchen (5)	Mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen	.81	.67	.66
Eigene Ressourcen nutzen und schützen (4)	Mich vor Überbeanspruchung schützen	.85	.81	.84
Möglichkeiten und Ressourcen erschließen (4)	Ressourcen von außen wahrnehmen und nutzen	.74	.68	.61
Individuelle Passung des Unterrichts erreichen (5)	Elemente der Individualisierung im Unterricht einsetzen	.80	.74	.78
Lernen und Leistung beurteilen und fördern (5)	Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/-innen einschätzen	.73	.68	.67
Elternkontakte pflegen (5)	Eltern über Lern- und Leistungsverhalten informieren	.84	.75	.82
Klassenkultur lenken (5)	Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	.85	.58	.73
Direkte Führung ausüben (4)	Verhaltenserwartungen explizit formulieren	.77	.60	.60
Positionierung im Team erreichen (6)	Kooperationspartner im Team finden	.86	.72	.71
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen (4)	Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen	.82	.74	.73
Schulinterne und -externe Möglichkeiten nutzen (5)	Schulinterne Regelungen kennen und beachten	.74	.71	.65
Sich berufspolitische Aspekte erschließen (4)	Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen	.80	.74	.73

Anmerkungen: α = Cronbachs Alpha als Kennwert der inneren Konsistenz der Skala; Einschätzungsperspektiven: b = beansprucht mich, w = ist mir wichtig, g = gelingt mir

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen berichtet, beginnend mit den Einschätzungen der beruflichen Anforderungen durch die Berufseinsteigenden. Daran anschließend werden die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche

zwischen angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen dargelegt.

5.1 Intensität der Auseinandersetzung mit Beruhsanforderungen

Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase erleben sich in der Bearbeitung der Beruhsanforderungen als eher beansprucht (Tab. 3); die Mittelwerte liegen in der oberen Skalenhälfte, jedoch nur leicht oberhalb der Mitte, die zwischen Zustimmung und Ablehnung von Beanspruchung trennt. Die höchsten Werte zeigen sich in der Anforderung, eine individuelle Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, gefolgt von den Anforderungen, die Klassenkultur zu lenken, Elternkontakte zu pflegen und mit den eigenen Ansprüchen umzugehen. Die tiefsten Werte bestehen in den Anforderungen, sich berufspolitische Aspekte zu erschließen, eine Zusammenarbeit mit Vorgesetzten zu pflegen, sich im Kollegium zu positionieren sowie schulinterne und -externe Möglichkeiten zu nutzen.

Werden einzelne Bereiche nach berufsphasenspezifischen Unterschieden betrachtet (Tab. 3), so zeigen sich unterschiedliche Tendenzen. Die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler führt nicht nur bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen zur stärksten Beanspruchung, sondern auch bei angehenden und erfahrenen. Diese Anforderung sowie die Anforderungen, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, die Klassenführung auszuüben sowie schulinterne und -externe Möglichkeiten zu nutzen, erfordern bei angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen eine hohe Intensität der Auseinandersetzung und führen zu vergleichbaren Beanspruchungen.

In folgenden Bereichen lassen sich signifikante berufsphasenspezifische Unterschiede erkennen, die aufgrund ihrer geringen Effektstärke jedoch nicht als bedeutsam beurteilt werden und daher lediglich auf Tendenzen hinweisen. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen zeigen in den folgenden Anforderungen tendenziell tiefere Beanspruchungswerte als angehende Lehrpersonen: Elternkontakte pflegen, Lernen und Leistung der Schülerinnen und Schüler beurteilen und fördern, sich im Kollegium positionieren und mit berufspolitischen Anforderungen umgehen. Tendenziell höhere Beanspruchungen zeigen sich bei berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen in der Anforderung, die Klassenkultur zu lenken. Berufseinsteigende und angehende Lehrpersonen sind durch die Anforderungen, mit den eigenen Ansprüchen angemessen umzugehen und eigene Möglichkeiten und Ressourcen zu erschließen, tendenziell stärker beansprucht als erfahrene.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich insgesamt signifikante und bedeutsame Unterschiede erkennen lassen (multivariate Prüfung signifikant, vgl.

Tab. 3); aus den Vergleichen je Anforderung geht jedoch keine Systematik hervor. Berufseinsteigende heben sich in geringem Maße und in unterschiedlichen Konstellationen von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen ab.

Tabelle 3: Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen von angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen (Mittelwerte (M), Streuungen (SD), Varianzanalysen mit Post hoc-Test)

... beansprucht (1 = wenig bis 6 = sehr)	A	B	E	ANOVA			
	M/SD	M/SD	M/SD	F	p	η^2	Post hoc
Umgang mit eigenen Ansprüchen	4.52/0.96	4.50/0.95	4.28/1.09	4.39	.0001	.015	E<A/B
Eigene Ressourcen nutzen und schützen	4.22/1.12	4.06/1.17	4.01/1.20	1.29	.124	.004	
Möglichkeiten und Ressourcen erschließen	3.87/0.99	3.75/1.01	3.53/1.01	6.60	.0001	.022	E<B/A
Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	5.07/0.81	5.02/0.82	5.01/0.88	.40	.649	.001	
Lernen und Leistung beurteilen und fördern	4.60/0.90	4.33/0.87	4.43/0.97	4.97	.011	.016	B/E<A
Elternkontakte pflegen	5.03/0.89	4.60/1.13	4.4/1.06	15.97	.0001	.051	E/B<A
Klassenkultur lenken	4.39/1.06	4.69/0.97	4.62/1.07	4.79	.004	.016	A<E/B
Klassenführung ausüben	3.74/1.08	3.86/1.09	3.92/1.21	1.04	.273	.003	
Positionierung im Team erreichen	3.40/1.13	3.02/1.19	3.22/1.19	7.90	.001	.026	B/E<A
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten pflegen	3.31/1.08	3.14/1.14	2.93/1.17	5.48	.002	.018	E<A
Schulinterne und -externe Möglichkeiten nutzen	3.62/0.91	3.57/0.96	3.62/1.01	.80	.622	.003	
Sich berufspolitische Aspekte erschließen	3.30/1.03	2.90/1.04	2.87/1.17	10.57	.0001	.034	E/B<A
MANOVA	F(26;1166) = 5.837, p ≤ .0001, η^2 = .115						

Anmerkungen: F = F-Wert, p = Signifikanzniveau, η^2 = Etaquadrat; < = Unterschied ist signifikant, / = Unterschied ist nicht signifikant, A = angehende Lehrpersonen, B = berufseinsteigende Lehrpersonen, E = erfahrene Lehrpersonen

5.2 Subjektives Kompetenzerleben bezüglich der Berufsanforderungen

Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase gelingt es nach subjektiven Einschätzungen relativ gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen; die Mittelwerte liegen in der oberen Skalenhälfte und verweisen damit auf eine Zustimmung (Tab. 4).

Tabelle 4: Gelingen von beruflichen Anforderungen von angehenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen (Mittelwerte (M), Streuungen (SD), Varianzanalysen mit Post hoc-Test (nach Bonferroni))

... gelingt (1 = wenig bis 6 = sehr)	A	B	E	ANOVA			
	M/SD	M/SD	M/SD	F	p	η^2	Post hoc
Umgang mit eigenen Ansprüchen	4.49/0.68	4.38/0.74	4.65/0.95	7.47	.001	.025	B<A/E
Eigene Ressourcen nutzen und schützen	4.23/0.85	4.21/1.07	3.89/1.06	6.76	.005	.022	E<B/A
Möglichkeiten und Ressourcen erschließen	4.50/0.69	4.14/0.71	4.27/0.77	12.64	.0001	.041	B/E<A
Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	4.32/0.64	3.99/0.74	4.41/0.79	26.79	.0001	.083	B<A/E
Lernen und Leistung beurteilen und fördern	4.44/0.58	4.18/0.67	4.52/0.64	20.49	.0001	.065	B<A/E
Elternkontakte pflegen	4.53/0.66	4.61/0.87	5.2/0.58	48.27	.0001	.140	B/A<E
Klassenkultur lenken	4.89/0.52	4.63/0.6	4.98/0.57	28.07	.0001	.086	B<A/E
Klassenführung ausüben	5.03/0.59	4.95/0.61	5.18/0.55	9.11	.0001	.030	B<A/E
Positionierung im Team erreichen	4.88/0.57	4.77/0.73	4.95/0.65	4.52	.011	.015	B<A/E
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten pflegen	4.77/0.71	4.59/0.79	4.94/0.79	13.08	.0001	.042	B<A/E
Schulinterne und -externe Möglichkeiten nutzen	4.71/0.61	4.34/0.73	4.62/0.64	18.16	.0001	.058	B<A/E
Sich berufspolitische Aspekte erschließen	4.39/0.73	3.61/0.90	4.13/0.92	44.84	.0001	.131	B<E/A
MANOVA	F(26;1164) = 9.522, p ≤ .0001, η^2 = .175						

Anmerkungen: F = F-Wert, p = Signifikanzniveau, η^2 = Etaquadrat; < = Unterschied ist signifikant, / = Unterschied ist nicht signifikant; A = angehende Lehrpersonen, B = berufseinstiegende Lehrpersonen, E = erfahrene Lehrpersonen

Die höchsten Werte liegen in den Anforderungen der Klassenführung, der Positionierung im Team, der Lenkung der Klassenkultur und der Pflege von Elternkontakten. Der tiefste Wert zeigt sich im Umgang mit berufspolitischen Anforderungen, gefolgt von den Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Möglichkeiten und Ressourcen zu erschließen und der Beurteilung und Förderung von Lernen und Leistung.

Werden die Unterschiede zwischen angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen insgesamt geprüft, so ergeben sich signifikante und bedeutsame Ergebnisse (multivariate Prüfung signifikant, vgl. Tab. 4). Je Anforderung geprüft zeigt sich, dass sich berufseinsteigende von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen systematisch abheben. Es gelingt ihnen aus subjektiver Sicht weniger gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen (vgl. Tab. 4). Signifikant und bedeutsam weniger gut gelingt es den Berufseinsteigenden, Elternkontakte zu pflegen, sich berufspolitische Aspekte zu erschließen, die Klassenkultur zu lenken, eine individuelle Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erreichen sowie ihr Lernen und ihre Leistung zu beurteilen und zu fördern.

In der Anforderung, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, liegen die Werte der berufseinsteigenden und der angehenden Lehrpersonen leicht über jenen der erfahrenen, aufgrund der geringen Effektstärke wird das Ergebnis jedoch nicht als bedeutsam beurteilt.

5.3 Wichtigkeit der Berufoanforderungen

Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase erachten die beruflichen Anforderungen als wichtig (mit einer Ausnahme, vgl. Tab. 5). Die höchsten Werte liegen in den Anforderungen, die Klassenkultur zu lenken und die Klassenführung auszuüben, gefolgt von den Anforderungen, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, mit den eigenen Ansprüchen umzugehen, Elternkontakte zu pflegen sowie eine individuelle Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Der deutlich tiefste Werte liegt in der Anforderung, berufspolitische Aspekte zu erschließen, gefolgt von den Anforderungen, eine Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten zu pflegen, schulinterne und -externe Ressourcen zu nutzen sowie Lernen und Leistung der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und zu fördern.

Werden die Anforderungen insgesamt nach Unterschieden zwischen angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen geprüft (multivariate Prüfung signifikant, vgl. Tab. 5), so ergeben sich signifikante und bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen. Je Anforderung untersucht lassen sich unterschiedliche

Konstellationen erkennen, die auf keine systematischen Unterschiede verweisen und aufgrund der geringen Effektstärken als nicht bedeutsam gewertet werden.

Tabelle 5: Wichtigkeit der beruflichen Anforderungen von angehenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen (Mittelwerte (M), Streuungen (SD), Varianzanalysen mit Post hoc-Test

... ist wichtig (1 = wenig bis 6 = sehr)	A	B	E	ANOVA			
	M/SD	M/SD	M/SD	F	p	η^2	Post hoc
Umgang mit eigenen Ansprüchen	5.68/0.50	5.47/0.47	5.37/0.51	2.70	.047	.009	E<B/A
Eigene Ressourcen nutzen und schützen	5.68/0.51	5.57/0.59	5.38/0.73	10.67	.0001	.340	E<B/A
Möglichkeiten und Ressourcen erschließen	5.27/0.63	5.12/0.64	5.06/0.66	4.59	.002	.016	E<B/A
Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	5.45/0.57	5.35/0.56	5.29/0.62	3.431	.039	.011	
Lernen und Leistung beurteilen und fördern	5.28/0.56	4.97/0.62	5.12/0.69	12.20	.0001	.038	B<E/A
Elternkontakte pflegen	5.42/0.57	5.42/0.61	5.37/0.73	.45	.662	.001	
Klassenkultur lenken	5.66/0.38	5.66/0.32	5.65/0.38	.06	.835	.001	
Klassenführung ausüben	5.54/0.49	5.63/0.37	5.58/0.48	2.74	.078	.009	
Positionierung im Team erreichen	5.24/0.64	5.12/0.64	5.1/0.73	2.90	.043	.009	E<B/A
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen	5.03/0.78	4.92/0.79	4.86/0.89	1.65	.159	.005	
Schulinterne und -externe Möglichkeiten nutzen	5.06/0.64	4.95/0.68	4.92/0.76	1.87	.172	.006	
Sich berufspolitische Aspekte erschließen	4.62/0.75	4.18/0.95	4.25/1.08	2.70	.0001	.038	B/E<A
MANOVA	F(26;1208) = 4.379, p ≤ .0001, η^2 = .086						

Anmerkungen: F = F-Wert, p = Signifikanzniveau, η^2 = Etaquadrat; < = Unterschied ist signifikant, / = Unterschied ist nicht signifikant; A = angehende Lehrpersonen, B = berufseinstiegende Lehrpersonen, E = erfahrene Lehrpersonen

Als tendenziell weniger wichtig als angehende und erfahrene Lehrpersonen schätzen berufseinstiegende die Anforderung ein, Lernen und Leistung der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und zu fördern. Berufseinstiegende und angehende Lehrpersonen erachten die Bearbeitung der beruflichen Anforderungen, mit den

eigenen Ansprüchen umzugehen, Möglichkeiten und Ressourcen zu erschließen sowie sich im Team zu positionieren, tendenziell als wichtiger als erfahrene Lehrpersonen. Berufspolitische Aspekte zu erschließen ist ihnen und erfahrenen Lehrpersonen tendenziell weniger wichtig als angehenden Lehrpersonen.

In der Anforderung, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, zeigen berufseinsteigende und angehende Lehrpersonen signifikante und bedeutsam höhere Werte als erfahrene Lehrpersonen.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zum Abschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, nach ihren Möglichkeiten und Grenzen beleuchtet sowie auf ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen reflektiert.

1) Die explorativ angelegte Studie untersucht die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen in unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen. Dazu werden Lehrpersonen nach ihrer Wahrnehmung von spezifischen beruflichen Anforderungen befragt. Da eine Anforderung, gemäß stress- und ressourcentheoretischen Zugängen als bedeutsam und bewältigbar eingeschätzt, in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet wird und sich daraus ergebende Erfahrungen und Erkenntnisse im individuellen Professionalisierungsprozess niederschlagen, werden die Einschätzungen der Bearbeitung der beruflichen Anforderungen nach der Intensität der Auseinandersetzung (Beanspruchung), nach ihrem Gelingen und nach ihrer Wichtigkeit untersucht. Das dazu verwendete Instrument wurde aus den Einschätzungen der Beanspruchung von berufseinsteigenden Lehrpersonen faktoranalytisch entwickelt (Keller-Schneider, 2010) und in dieser Studie mit angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen auf die Perspektiven der Wichtigkeit und des Gelingens übertragen, um die Einschätzungen derselben beruflichen Anforderungen zwischen den Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen explorativ zu vergleichen. Werden alle Anforderungen insgesamt nach Unterschieden zwischen angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen geprüft, so zeigen sich in allen drei Perspektiven signifikante und bedeutsame Unterschiede, die aber lediglich in der Einschätzung des Gelingens als subjektives Kompetenzerleben (... gelingt) auf systematische Unterschiede verweisen. Die zunehmende Komplexität der beruflichen Anforderungen führt in der Berufseinstiegsphase zu einem reduzierten Kompetenzerleben. In der Intensität der Auseinandersetzung und in der Wichtigkeit lassen sich keine systematischen Unterschiede erkennen.

2) In der Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen werden Tendenzen sichtbar, die auf eine berufsphasenspezifische Gewichtung der Anfor-

derungen deuten. So sind berufseinsteigende und angehende Lehrpersonen durch jene Anforderungen tendenziell stärker beansprucht, die ein Einfinden in den Beruf thematisieren (einen Umgang mit den eigenen Ansprüchen finden, Möglichkeiten und Ressourcen erschließen). In der Beanspruchung von angehenden Lehrpersonen spiegeln sich die an sie gestellten Anforderungen wider. Da sie wenig in die Aufgaben eingebunden sind, Elternkontakte oder eine Zusammenarbeit mit Vorgesetzten der Schule zu pflegen, und in bestehenden Klassen unterrichten und damit weniger gefordert sind, auf die Klassenkultur Einfluss zu nehmen, zeigen sich in diesen Bereichen tendenziell tiefere Werte. Statistisch signifikante und bedeutsame Unterschiede zeichnen sich jedoch in keiner dieser Anforderungen ab.

3) In der Beanspruchung durch die Bearbeitung von berufsphasenspezifischen Anforderungen lassen sich keine Tendenzen erkennen, die auf eine erhöhte Beanspruchung in der Berufseinstiegsphase verweisen. Studien zum Belastungserleben (Dicke et al., 2016; Klusmann et al., 2008, 2012; Zimmermann et al., 2016) hingegen belegen eine Zunahme der Belastung zu Beginn des Einstiegs in die berufsbezogene Arbeit (zweite Phase der Ausbildung) bzw. in die eigenverantwortlich zu bewältigende Berufstätigkeit. Aus der Zusammenführung dieser Befunde kann gefolgert werden, dass sich in der tätigkeitbezogenen Intensität der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen (Beanspruchung) keine Steigerung zeigt (Keller-Schneider, 2016a), in der wahrgenommenen Belastung (erfasst über das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung) als Beanspruchungsfolge hingegen wurden zumindest beim Einstieg in die Berufstätigkeit Unterschiede festgestellt (Dicke et al., 2016; Klusmann et al., 2008, 2012; Zimmermann et al., 2016).

4) Befragt nach spezifischen beruflichen Anforderungen gelingt es berufseinstiegenden Lehrpersonen aus der subjektiven Perspektive tendenziell eher gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen liegen die Werte jedoch tiefer, d. h. aus der subjektiven Sicht ist das Kompetenzerleben geringer ausgeprägt als bei angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. Diese Unterschiede zeigen sich insbesondere in den Bereichen, die erst in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit erfahrbar werden. Die Klassenkultur zu lenken, eine individuelle Passung des Unterrichts an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen und Elternkontakte zu pflegen, stellen Anforderungen dar, die in ihrer gesamten Dynamik erst in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit zum Tragen kommen. Die sprunghaft ansteigende Komplexität der gleichzeitig zu bewältigenden Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufsausübung lässt das subjektive Kompetenzerleben im Kontext dieser veränderten Anforderungen geringer erscheinen. Kompetenzentwicklung, aus subjektiver Sicht erfasst, zeigt sich nicht als stetig zunehmende Größe, sondern richtet sich nach dem aktuellen Referenzrahmen. Dieser Referenz-

rahmen kann sich nicht nur beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit verändern und damit zu einer Irritation des Selbstkonzeptes führen, sondern auch bei reformbedingten Veränderungen, welche die Berufsaufgaben neu rahmen (vgl. dazu Hellrung, 2011; Wittek, 2013).

5) In der Einschätzung der Wichtigkeit von beruflichen Anforderungen zeigen sich insgesamt Ausprägungen, die in unterschiedlichen Tendenzen sichtbar werden und auf keine berufsphasenbezogene Systematik verweisen. Der bedeutsame Unterschied in der Wichtigkeit, eigene Ressourcen zu nutzen und zu schützen, kann dahingehend gedeutet werden, dass im Rahmen der Ausbildung der Umgang mit eigenen Ressourcen thematisiert wird und damit angehenden und berufseinstiegenden Lehrpersonen bewusster ist, dass der Umgang mit eigenen Ressourcen insbesondere in der herausfordernden Zeit des Berufseinstiegs von Bedeutung ist.

6) Die Ergebnisse der explorativen Studie zeigen, dass sich lediglich im Kompetenzerleben systematische Unterschiede erkennen lassen, insbesondere in den strukturbedingt sich neu stellenden Anforderungen, auf die im Rahmen einer Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann. Diese werden in ihrer vollen Tragweite erst in der eigenverantwortlich zu bewältigenden Berufsarbeit erfahrbar. In den Einschätzungen von beruflichen Anforderungen lassen sich vielfältige Hinweise auf berufsphasenspezifische Wahrnehmungen erkennen, die insgesamt dahingehend interpretiert werden können, dass Professionalisierung keine lineare Entwicklung darstellt und anforderungsspezifisch über unterschiedliche Konstellationen von Beanspruchung, Kompetenzerleben und Wichtigkeit wahrgenommen wird.

Möglichkeiten und Grenzen: Die explorativen Befunde beziehen sich auf Querschnittsdaten, die einen Vergleich von Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsphasen im selben Zeitkontext ermöglichen, individuelle Entwicklungen jedoch nicht nachzeichnen.

Der Geltungsbereich der Ergebnisse bezieht sich auf Selbsteinschätzungen, die darüber Auskunft geben, wie Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsphasen die Bearbeitung von spezifischen Berufoanforderungen erleben. Da nicht nur zu erreichende Standards und normative Erwartungen Anforderungen stellen, die es zu bearbeiten gilt, sondern stress- und ressourcentheoretisch begründet auch die subjektive Wahrnehmung von im situativen Kontext sich stellenden Anforderungen, sind die Ergebnisse zu subjektiven Sichtweisen für weitere Professionalisierungsprozesse von Bedeutung, können aber nicht darüber hinaus interpretiert werden.

Die Studie fokussiert auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von beruflichen Anforderungen; individuelle Ressourcen, die das berufliche Handeln mitbestimmen,

wie pädagogisches (König & Rothland, 2013) oder fachdidaktisches Wissen (Kunter & Baumert, 2011) und Überzeugungen (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Keller-Schneider, 2017; Reusser & Pauli, 2014) wurden nicht beleuchtet. Welche berufphasenspezifischen Effekte von diesen Komponenten ausgehen, bleibt zu prüfen.

Das eingesetzte Instrument fokussiert aufgrund seiner Entstehung insbesondere auf die Anforderungen, die aus der Sicht von berufseinsteigenden Lehrpersonen als Herausforderungen wahrgenommen werden (Keller-Schneider, 2010). Vergleiche beziehen sich somit nur auf die zur Einschätzung vorgelegten Anforderungen und können nur auf diese bezogen interpretiert werden. Inwiefern sich berufphasenspezifisch weitere Anforderungen ergeben, ist damit nicht geklärt.

Zum methodischen Vorgehen ist anzumerken, dass die innere Konsistenz der untersuchten Skalen insbesondere in den Perspektiven des Gelingens und der Wichtigkeit teilweise nur knapp genügende Werte aufweisen und damit auf differente latente Strukturen verweisen. Die Ergebnisse der explorativen Studie können damit Tendenzen aufzeigen. Um aus den Gruppenvergleichen statistisch gesicherte Ergebnisse zu erhalten, müssen die Konstrukte auf Messinvarianz geprüft werden, was eine Reduktion der prüfbaren Konstrukte nach sich zieht. Der explorative Ansatz wurde gewählt, um berufliche Anforderungen in ihrer ganzen Breite zu beleuchten und berufphasenspezifische Tendenzen herauszuarbeiten.

7 Folgerungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Berufseinsteigenden Lehrpersonen gelingt es aus subjektiver Sicht eher gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Ein positives Selbstkonzept stellt bedeutende Ressourcen (Wild & Möller, 2015) für die Bearbeitung von Anforderungen dar. Dieses zu stärken ist nicht nur für die Erhaltung der Handlungsfähigkeit sinnvoll, sondern auch für eine ressourcen- und gesundheitserhaltende Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen (Buchwald & Hobfoll, 2004).

Aus dem Vergleich mit angehenden Lehrpersonen geht hervor, dass der Berufseinstieg strukturbedingt durch die Komplexität der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen das subjektive Kompetenzerleben irritiert. Was im Rahmen der Ausbildung gelang, lässt sich nicht direkt auf die eigenverantwortlich zu bewältigenden Anforderungen übertragen. Der Berufseinstieg stellt keinen glatten und reibungslosen Übergang in die Berufsarbeit dar, sondern ist von Herausforderungen geprägt (Keller-Schneider & Hericks, 2014), Weiterlernen im Beruf ist angesagt. Die angehenden Lehrpersonen sind gefordert, sich auf zukünftige Herausforderungen einzulassen und als Selbstverständlichkeit anzunehmen, dass trotz Praktika und

selbständigem Unterrichten während der Ausbildung beim Einstieg in die selbstverantwortliche Berufstätigkeit das auf konkrete Anforderungen bezogene subjektive Kompetenzerleben sich in einem veränderten Referenzrahmen zeigen wird. Aus institutioneller Perspektive ist von Bedeutung, diesen Übergang als solchen anzuerkennen, d. h. vor Berufseinstieg möglichst realitätsnah auf diesen vorzubereiten und nach Berufseinstieg Begleitangebote bereitzustellen, die nach subjektiv wahrgenommenem Bedarf genutzt werden können, um das für die Berufsarbeit bedeutsame positive Selbstkonzept zu stärken und die Handlungsfähigkeit zu erhalten.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen kann abgeleitet werden, dass nicht nur eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen ermöglicht, sondern auch eine Reflexionsfähigkeit gefördert werden soll, um Anforderungen in der spezifischen Situation multiperspektivisch betrachten und daraus mehrere Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Von individueller Seite ist die Bereitschaft erforderlich, sich aktiv mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen, von institutioneller Seite kann – am zuvor zu erwerbenden grundlegenden Professionswissen anknüpfend – mit selbstregulierten und problembasierten Lernangeboten eine vertiefte und lösungssuchende Auseinandersetzung gefördert werden.

Für erfahrene Lehrpersonen zeigt sich, dass auch mit reicher Berufserfahrung der Beruf immer wieder herausfordernde Anforderungen bereithält, die das berufliche Handeln interessant und anspruchsvoll machen. Institutionell betrachtet ergibt sich die Notwendigkeit von Weiterbildungs- und Beratungsangeboten, die sich nicht nur auf die Weiterentwicklung der Schulqualität beziehen, sondern auch individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen.

Literatur

- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Lifespan theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 569-664). New York: Wiley.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. *Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 460-475.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 509-542.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Heidelberg: Redline.
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*. Bern: Haupt.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549-571.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potentielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 244-257.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: The seventeenth NSSE yearbook, Part II.
- Greenhaus, J. H. & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies. *Academy of Management Review*, 31 (1), 72-92.
- Gruber, H. & Hascher, T. (2011). Lehrer/innenexpertise zwischen Wissen und Können. In S. Rahm & C. Neuweg (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In H. G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 155-175). Innsbruck: Link.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht: Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus. *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*: Stichwort. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408-432). Münster: Waxmann.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 137-153; 2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und Springer.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G., GangUILLET, G. & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91, 31-57.
- Kelchtermans, G. (1996). *Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern*. *Bildung und Erziehung*, 49 (3), 257-276.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2016a). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 305-314.
- Keller-Schneider, M. (2016b). Professionalisierung in Praxisphasen – Die Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsaufgaben in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156-173). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016c). Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin, ein Studienbuch* (S. 277-298). Münster: Waxmann.
- 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: Konzeptionelle Perspektiven* (S. 195-112). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), im Erscheinen.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57 (1), 127-151.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*, 59 (1), 43-65.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, J., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 29, 223-258.
- 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.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614) (2. überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Stuttgart: Beltz.
- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich während des Vorbereitungsdiens und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 278-291.

- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Selye, H. (1976). *Stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 231-248). Köln, Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierung von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 23-38). Stuttgart: Schattauer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wiese, B. S. & Freund, A. M. (2008). Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 191-212). Berlin: LIT.
- Wild, E. & Möller, J. (2015). *Pädagogische Psychologie*. Lehrbuch. Heidelberg: Springer
- Wittek, D. (2013). *Herausforderung Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen: Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258-277.

Job-demand appraisal of beginning teachers compared with student and experienced teachers

Professional development of teachers does not only take place during pre-service education but also during their entire professional biography. Teachers at later stages are being challenged by job demands as well. So far it is not clear, how professional demands, based on the model of stress and coping, are perceived by teachers at different career stages. The present exploratory study focuses on this question and investigates teachers' perception concerning the importance, their success and their feeling of being stressed by mastering professional demands. 718 teachers at different stages (student teachers, beginning and experienced teachers) were surveyed about their perception of professional demands.

Results show, that beginning teachers feel capable of mastering the demands. However, compared to student teachers and experienced teachers they feel less competent. Concerning the importance of the demands and concerning coping with stress, there are only slight differences, and no systematic pattern is visible. Dealing with job demands appears to be adjustable.

Keywords: career entry phase – job demands – professional development – teacher

Autorin:

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Professur für Professionsforschung und Lehrer/innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Korrespondenz an: m.keller-schneider@phzh.ch