

Manuela Keller-Schneider

Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen

1 Berufseinstieg

Der Berufseinstieg stellt Anforderungen an die neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen, die in ihrer Komplexität und Dynamik im Rahmen der Ausbildung nur begrenzt erfahrbar gemacht werden können (Keller-Schneider, 2010). Bedingt durch die Eigenverantwortlichkeit, die erweiterte zeitliche Reichweite der Anforderungen und durch die Gleichzeitigkeit der zu meisternden Aufgaben stellen sich in der veränderten Komplexität schulischen Handelns strukturbedingt Anforderungen. Diese müssen als Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, um den Einstieg in den Beruf zu meistern und in der Professionalisierung voranzukommen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010, 2017a). Damit kann der Berufseinstieg als eine von der Ausbildung klar abgrenzbare Phase mit einer spezifischen Qualität von Anforderungen und einem darauf ausgerichteten Professionalisierungsbedarf bezeichnet werden (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Eine Ausbildung legt Grundlagen, um in den Beruf einzusteigen und sich in der Auseinandersetzung mit Anforderungen des Feldes weiter zu qualifizieren (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, im Druck). Wissen und Kompetenzen wurden erworben und in berufspraktischen Ausbildungsphasen erprobt, reflektiert und weiterentwickelt. Mit dem Abschluss der Ausbildung ist die Phase der Qualifikation und der damit einhergehenden, oft als belastend wahrgenommenen Fremdbeurteilung abgeschlossen. Fähigkeiten als Lehrperson wurden aufgebaut (Keller-Schneider, 2016a), welche es den Lehrpersonen erlauben, sich den komplexen Anforderungen des Berufs zu stellen.

Doch Professionalität, als berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001) oder als eine sich über das gesamte Berufsleben erstreckende Entwicklungsaufgabe verstanden (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018), kann nicht mit einem „einmaligen Volltanken an der Tankstelle Hochschule“ erreicht werden, sondern „vollzieht sich in einem spiralförmigen Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus“ (Henecka & Lipowsky,

2002, S. 263f.). Im Kontinuum einer ein Berufsleben lang andauernden Professionalisierung stellt der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einen einmaligen Schritt in der Berufsbiographie dar. Bedingt durch die zunehmende Reichweite der Aufgaben und die Eigenverantwortlichkeit des beruflichen Handelns stellen sich im Berufseinstieg Anforderungen in einer neuen Komplexität. Weiterlernen im Beruf ist angesagt.

In den Schwerpunkten von Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen lässt sich ein Wandel erkennen, der sich insbesondere in der Frage nach der Quelle des Impulses für die weitere Professionalisierung erkennen lässt (vgl. dazu auch Keller-Schneider, 2010, 2016c):

- (1) In frühen Studien wurde der Schwerpunkt auf die *Einsozialisation* von Berufseinsteigenden in die schulischen Aufgaben gelegt. Der Sozialisationsinstanz Kollegium wurde eine bedeutende Wirkung beigemessen. Sikes, Measor und Woods (1985) bezeichneten den Berufseinstieg als Initiationsphase, in welcher die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson in einen Kreis von Amtierenden aufgenommen wird und sich in diese Gemeinschaft einfügen muss. Die individuelle Lehrperson wird damit als eine sich an die Gegebenheiten der spezifischen Schule und der geltenden Normen anpassende verstanden. Im Zuge des Einstiegs gleichen sich Berufseinsteigende in ihren Werten und Ansichten denjenigen des Kollegiums an (z.B. Müller-Fohrbrodt & Dann, 1978). Damit geht der Impuls für eine weitere Professionalisierung von den Schulen und dem Kollegium aus.
- (2) Mit dem Fokus auf *Schwierigkeiten*, die sich insbesondere bei Berufseinsteigenden zeigen, identifizierte Veenman (1984) in einer Metaanalyse spezifische Problemfelder, die es durch Unterstützung zu überwinden gilt. Der Impuls für die weitere Professionalisierung liegt dabei in der Kompensation von Defiziten durch eine Unterstützung in nachgelagerten Weiterbildungs- und Beratungsangeboten.
- (3) Mit der Studie von Fuller und Brown (1975) wurde erstmals der Blick auf die handelnde Lehrperson gerichtet, die im Zuge ihrer weiteren Professionalisierung den Fokus ihrer Aufmerksamkeit sukzessive verlagert und dabei den Blick erweitert. Insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit ist dieser auf sich und die eigenen Handlungen gerichtet, gefolgt von einer Phase, in welcher sich das Blickfeld auf das Unterrichtsgeschehen erweitert, bis hin zur Verlagerung des Zentrums der Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schüler/innen. Dass der Berufseinstieg individuell verschieden erlebt werden kann, wurde in der Studie von Hirsch (1990) mit der Identifikation verschiedener Verlaufsmuster herausgearbeitet: Professionalisierung resultiert aus dem Zusammenwirken von individuellen und kontextuellen Faktoren, wobei dem Individuum eine aktive Rolle beigemessen wird.

- (4) In den 1990er Jahren erweiterte sich das Forschungsinteresse auf die gesamte *berufsbiographische Entwicklung von Lehrpersonen*, in welcher der Berufseinstieg als wichtige und prägende Phase identifiziert wurde, die jedoch nur eine erste Etappe in der Berufsbiographie von Lehrpersonen darstellt (Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990; Huberman, 1989; Sikes et al., 1985). Terhart bezeichnete Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001) und deutete damit an, dass der einem gesellschaftlichen Wandel unterstellten Beruf Anforderungen stellt, die eine Weiterentwicklung erfordern (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Das Individuum als Akteur/in der weiteren Professionalisierung gewinnt an Bedeutung.
- (5) Im Zuge kompetenzbezogener Studien wurde die Frage untersucht, inwiefern sich die schulmenschlichen Faktoren des *Professionswissens* (Shulman, 1986), wie Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen, auf den Erwerb von Kompetenzen und auf die Performanz im beruflichen Handeln auswirken (z.B. Blömeke et al., 2008; Blömeke et al., 2011; König & Pflanzl, 2016) und welche Bedeutung individuellen Faktoren wie Zielen und Überzeugungen zukommt (Blömeke et al., 2011; Keller-Schneider, 2017b). Der Aufbau von Professionswissen wird damit zum Kern von Professionalisierung.
- (6) Parallel dazu entwickelte sich ein Strang zur berufsbiographischen Forschung, welche die Frage ins Zentrum stellt, inwiefern sich eine *Auseinandersetzung mit strukturbedingten Anforderungen* des Feldes im individuellen *Bildungsgang* niederschlägt (Hericks, 2006) und inwiefern die subjektive Wahrnehmung dieser strukturbedingten und subjektiv gewichteten Anforderungen die weitere Professionalisierung prägen (Keller-Schneider, 2010). Professionalisierung wird als aktiver und zu gestaltender Prozess verstanden; das Individuum ist Konstrukteur seiner Berufsbiographie, nicht Opfer seiner Lebensumstände (Keller-Schneider, 2010, S. 102). Der Impuls für eine weitere Professionalisierung resultiert daher aus der subjektiv gewichteten Wahrnehmung strukturbedingter Anforderungen und der aktiven und beanspruchenden Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen (Keller-Schneider, 2016b). Professionalisierung wird als individuelle Entwicklungsaufgabe anerkannt, die individuell verschieden als Herausforderung angenommen wird. Inwiefern die subjektive Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen für die Intensität der Auseinandersetzung von Bedeutung ist, kann anhand der folgenden Zitate von Berufseinsteigenden illustriert werden (Keller-Schneider, 2012).

„Nun geht es mir gut, ich bin im Beruf und am Schulort angekommen. Ich fühle mich sicher und den Anforderungen gewachsen, auch wenn es anstrengend ist und ich noch Vieles verbessern will!“ (Lara Tanner 2009, im zweiten Berufsjahr).

„Ja, ich finde auch, dass es eher laut ist und dass die Schüler und Schülerinnen nicht so konzentriert arbeiten. Ich denke aber, dass wir von Zweitklässlern kein ruhigeres Arbeiten erwarten können, das geht einfach nicht.“ (Elena Iten 2009, im zweiten Berufsjahr).

Zeigt sich im einen Zitat eine Bereitschaft zur intensiven Auseinandersetzung trotz gutem Gelingen, so wird im anderen deutlich, dass – trotz geringem Kompetenzerleben – aufgrund der rahmensetzenden und begrenzenden Überzeugung keine Weiterentwicklung angestrebt wird. Entwicklungsaufgaben wirken somit nicht per se; sie müssen als solche wahrgenommen und angenommen werden, um für eine weitere Professionalisierung bedeutsam zu werden.

Entwicklungsaufgaben, ein aus der Entwicklungspsychologie stammendes Konzept (Havighurst, 1948; Krapp & Weidenmann, 2001; Oerter & Montada, 2008; vgl. Keller-Schneider, 2010), werden als gesellschaftlich gestellte Aufgaben umschrieben, die in spezifischen Phasen individuell zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst werden müssen, um in der Entwicklung voranzukommen.

Auf den Berufseinstieg von Lehrpersonen bezogen bedeutet dies, dass für die Erfüllung gesellschaftlich gestellter, berufsphasenspezifischer Anforderungen nicht nur das Individuum zuständig ist, sondern auch Institutionen als Teil der Gesellschaft. Da der Berufseinstieg strukturbedingt Anforderungen in einer neuen Komplexität stellt, wird deutlich, dass auch nach Abschluss einer Ausbildung und der Sicherstellung einer Grundbefähigung eine weitere Professionalisierung erforderlich ist. Diese kann nicht nur in die individuelle Hand gelegt werden, denn Professionalisierung weist auch eine institutionelle Komponente auf. Institutionelle Angebote müssen bereitgestellt werden, um die gesellschaftlich gestellten Anforderungen und den Bedarf einer weiteren Professionalisierung zu markieren.

2 Angebote einer institutionellen Berufseinführung als Beitrag zur berufsphasenspezifischen Professionalisierung

Erste Forderungen nach Angeboten einer institutionalisierten Berufseinführung sind in der Schweiz im 1975 veröffentlichten LEMO-Bericht zu finden (Müller, 1975), welcher im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) verfasst wurde und Hinweise zur „Lehrerbildung von Morgen“ beinhaltet. In diesem Bericht wird nicht nur die Berufseinstiegsphase in den Blick genommen, sondern auch spätere Berufsphasen. In der Schweiz besteht ein vielfältiges Angebot zur Weiterbildung¹ (vgl. Abb. 1), das auf einer abgeschlossenen Ausbildung aufbaut. Der Berufseinstiegsphase wird mit berufsphasenspezifischen Angeboten ein be-

1 In Deutschland mehrheitlich Fortbildung genannt.

sonderes Gewicht beigemessen. Die von den Kantonen subventionierten, unentgeltlichen Angebote für Berufseinsteigende werden von den Pädagogischen Hochschulen konzipiert und bereitgestellt. Damit werden die ersten Berufsjahre als eine eigene Phase anerkannt, die je nach Kanton auf eine Dauer von 1-3 Jahren festgelegt ist.

Weiterbildungen in späteren Berufsphasen (Abb. 1) fokussieren Möglichkeiten einer Vertiefung und Weiterentwicklung von Kenntnissen in der Kernaufgabe Unterricht (z.B. Vertiefung in spezifischen Unterrichtszugängen, Einführung in neue Lehrmittel), ermöglichen eine Profilierung (z.B. Deutsch für Fremdsprachige, Informatik, Theaterpädagogik) oder eine Spezialisierung (z.B. Ausbildung zur Schulleitung).

Der Berufseinstieg als einmalige und wichtige Phase kann als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung bezeichnet werden, in welcher ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung aufgebaut bzw. gestärkt wird. Erfahrungen in Weiterbildungen der Berufseinstiegsphase können dabei nicht nur für den Verbleib im Beruf (Skaalvik & Skaalvik, 2011) und die weitere Professionalisierung (Vögeli-Mantovani, 2011) von Bedeutung sein, sondern auch für das spätere Weiterbildungsverhalten (Herzog & Munz, 2010).

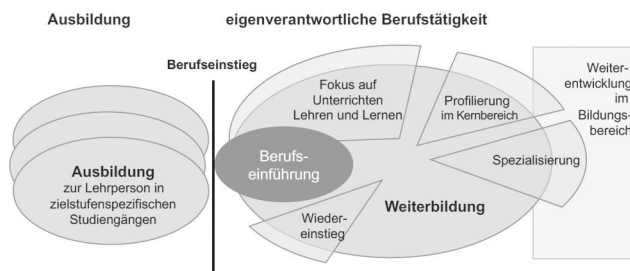


Abb. 1: Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung (nach Lauper, Tschopp, Hasler & Keller-Schneider, 2017)

Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist von zwei aktiv zu vollziehenden Schritten geprägt: vom Abschluss der Ausbildung und vom Einstieg in die Berufsarbeit. Diese beiden Schritte müssen aktiv getätigt werden, um in den Beruf einzutreten. In der Schweiz liegt die Aufgabe bei der Lehrperson, nach Abschluss der Ausbildung eigenständig eine Stelle zu suchen bzw. sich auf Stellenangebote in spezifischen Schulgemeinden zu bewerben. Nach Anstellung in einer Schule durch eine kommunale Behörde beginnt die Phase des Berufseinstiegs, die mittlerweile in allen Kantonen in der Schweiz von Berufseinführungsangeboten begleitet wird und als erste Phase der Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt ist.

In der Schweiz werden seit den 1970er Jahren Modelle der Berufseinführung entwickelt und implementiert, aus welchen eine Anerkennung von spezifischen Bedürfnissen von Berufseinsteigenden hervorgeht. Gemäß dem EDK Dossier 40 A (Schneuwly, 1996) verfolgt die von den Kantonen verantwortete und in kantonalen Konzepten mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgestaltete Berufseinführung vielfältige Ziele (Abb. 2). Diese Ziele und die Sukzession der Zielerweiterung führten zu vier aufeinander aufbauenden Modellen der Berufseinführung, die sich zeitlich gestaffelt entwickelten.

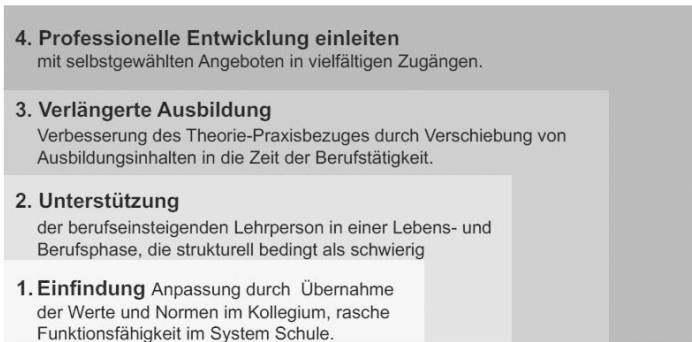


Abb. 2: Modell der Berufseinführung in der Schweiz (nach Schneuwly, 1996)

Aktuelle Modelle der Berufseinführung fokussieren in ihren vielfältigen Angeboten alle vier Ziele (Vögeli-Mantovani, 2011). In der Phase des Berufseinstiegs wird durch die Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen der Schule und der Profession (vgl. LCH, 2008) eine Anpassung der Lehrperson an die Schulwirklichkeit angestrebt, um die beruflichen Aufgaben im System Schule zu erfüllen und eine aktive Rolle in der Institution einzunehmen. Spezifische Angebote der Beratung sollen den berufseinsteigenden Lehrpersonen nach Bedarf Unterstützung geben. Durch ein Aufgreifen von berufsphasenspezifisch relevanten Themen (wie bspw. eine Klassenkultur aufbauen, Elternkontakte pflegen, Schulübergänge begleiten etc.) werden in Kursen, Reflexionssitzungen und Weiterbildungen Grundlagen für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen gestärkt und ausdifferenziert. Durch die Vielfältigkeit der Angebote und durch die unterschiedlichen Zugänge ihrer Bearbeitung wird die professionelle Weiterentwicklung der Berufseinsteigenden eingeleitet, die in diesen Kursen aktiv und bedürfnisorientiert gestaltet wird.

Die im Kanton Zürich allen berufseinsteigenden Lehrpersonen offenstehenden Angebote (Abb. 3) sind sowohl in der Schule (weiß hinterlegt) als auch an der Pädagogischen Hochschule angesiedelt (grau hinterlegt) und wie folgt ausgestaltet:

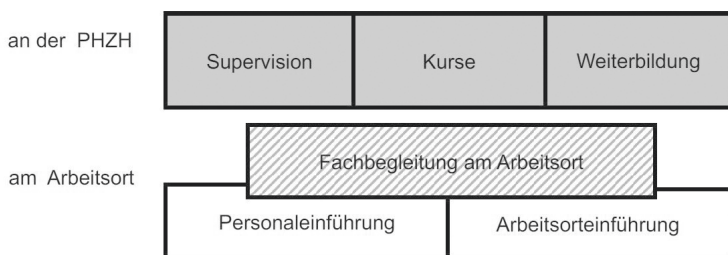


Abb. 3: Angebote der Berufseinführung im Kanton Zürich

Die *Pädagogische Hochschule* Zürich bietet den Berufseinsteigenden in den ersten zwei Berufsjahren *Kurse* zu berufsphasenspezifischen Themen, *Einzel- und Gruppensupervisionen* sowie eine in der Arbeitszeit stattfindende, dreiwöchige *Weiterbildung*² an. Zudem bildet die PH in den Schulen die Lehrpersonen aus, welche als Fachbegleiter/innen am Arbeitsort als Ansprechperson für Anliegen der Berufseinsteigenden fungieren. Dieses niederschwellig erreichbare Angebot wird insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit und für kurze Gespräche und Impulse aufgesucht (Keller-Schneider, 2009a), insbesondere bei einer guten Passung der beiden Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2009b). Angebote am *Arbeitsort* umfassen eine *Personaleinführung*, eine *Arbeitsorteneinführung* sowie die Verfügbarkeit einer auf derselben Stufe und im selben Schulhaus tätigen Lehrperson, die als *Fachbegleitung* für eine kollegiale Begleitung zur Verfügung steht und entsprechend ausgebildet ist.

Berufseinsteigende wählen bedarfsorientiert aus dieser Vielfalt von Angeboten aus und bestimmen die Intensität ihrer Nutzung. Aufgabe der Schulleitung ist es³, die Qualität der Berufsarbeit zu beurteilen und zu fördern, Impulse bzw. Vorgaben für eine weitere Professionalisierung zu geben und sich dabei auch um das Wohlbefinden der Lehrpersonen zu kümmern. Der Weiterbildungsbedarf wird in die Verantwortung der Berufseinsteigenden gelegt⁴; die subjektive Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen durch die individuelle Lehrperson sind damit für ihre weitere Professionalisierung von Bedeutung.

2 Als Lerngelegenheiten für die in Ausbildung stehenden Lehrpersonen und als kostenneutrale Lösung für den Ersatz der in der Weiterbildung weilenden Lehrperson übernehmen die Studierenden im letzten Semester ihrer Ausbildung im Rahmen eines unbegleiteten Praktikums den Unterricht in den Klassen.

3 Diese Aufgabe aller steht der Schulleitung bezüglich aller an der Schule tätigen Lehrpersonen zu.

4 Im Rahmen der im Berufsauftrag festgehaltenen Weiterbildungspflicht sind jedoch alle Lehrpersonen zur Weiterbildung verpflichtet.

3 Professionalisierung und die Bedeutung der Wahrnehmung von Anforderungen

Wissen und Können stehen im Zentrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen, wobei biographisch und sozialisationsbedingt erworbene Überzeugungen die Weiterentwicklung rahmen. Damit sind Überzeugungen als habituell verankerte Orientierungen mitbestimmend, inwieweit Anforderungen als Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden (Keller-Schneider, 2017b, 2018) bzw. inwiefern Impulse für eine Weiterentwicklung genutzt werden können (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Fives & Buehl, 2012). Impulse und Weiterbildungsangebote sind daher nur bedingt wirksam; die subjektive Wahrnehmung der Anforderungen und deren Deutung bestimmen als Filter ihre Wirkung mit. Stress- und ressourcentheoretischen Zugängen folgend ist die subjektive Wahrnehmung von situativ sich stellenden Anforderungen mitbestimmend, inwiefern diese als Herausforderungen wahrgenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet werden. Dem wahrnehmungsgestützten Prozessmodell zur Professionalisierung von Lehrpersonen folgend (Abb. 4) werden situativ sich stellende Anforderungen nach ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Bewältigbarkeit wahrgenommen und gedeutet. Gemäß der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus werden Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen und nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit eingeschätzt (primary and secondary appraisals, Lazarus & Folkman, 1984). Für deren Bewältigung werden zur Verfügung stehende und einzusetzende Ressourcen gegeneinander abgewogen (Hobfoll, 1989). Je nach Ausgang dieses Prozesses erfolgt eine Bearbeitung (Coping) (Lazarus & Folkman, 1984), welche sich in einer *Auseinandersetzung* oder einer *Vermeidung* zeigt.

- Wird eine Anforderung als bedeutsam und den eigenen Zielen entsprechend eingeschätzt und werden die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen als ausreichend beurteilt, so wird die Anforderung als Herausforderung angenommen und in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet (Abb. 4, Pfeil nach links). Die Bewältigung von Herausforderungen führt über eine metakognitiv oder intuitiv ablaufende Verarbeitung von Erfahrungen zu Erkenntnissen, die in die bisherigen Ressourcen integriert eine Veränderung des Referenzrahmens nach sich zieht (Keller-Schneider, 2010, S. 115). Aus der Bewältigung kriseninduzierender Anforderungen geht das Individuum mit neuen Erkenntnissen hervor (Combe & Gebhard, 2009, S. 550).
- Werden Anforderungen als nicht relevant oder als nicht bewältigbar eingeschätzt, so erfolgt keine intensive Auseinandersetzung (Abb. 4, Pfeil nach rechts). Anforderungen, deren Bewältigung als nicht relevant betrachtet werden oder welche die individuellen Ressourcen übersteigen, werden vermieden oder umgedeutet; stehen genügend Ressourcen zu Verfügung, um die Anforderung

mit Routine zu meistern, so ist keine intensive Auseinandersetzung erforderlich. Beide Deutungsmöglichkeiten sind ressourcenerhaltend und routinebildend, für die weitere Professionalisierung jedoch nicht von Bedeutung.

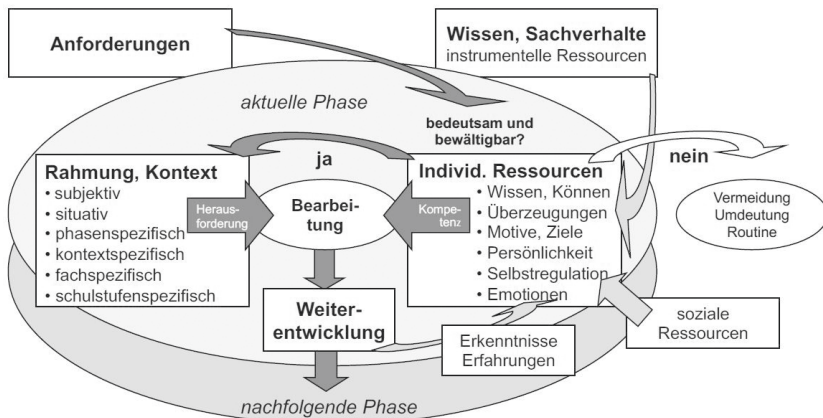


Abb. 4: Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität

Professionalisierung wird diesem Ansatz folgend als aktiver Prozess verstanden, in welchem individuelle Ressourcen wie Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie Regulationsfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen von Bedeutung sind. Dem transaktionalen Prozessmodell folgend sind Deutungen der *Bedeutsamkeit* von Anforderungen und das subjektiv wahrgenommene *Kompetenzerleben* zur Bewältigung von Bedeutung, sowie ob bzw. inwiefern diese in einer intensiven, von *Beanspruchung* begleiteten Auseinandersetzung bearbeitet werden. Dieser theoretische Zugang stellt die Basis der im folgenden Abschnitt ausgeführten Forschungsergebnisse dar.

4 Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase

Durch die sprunghaft ansteigende Komplexität der Anforderungen im Berufseinstieg sind Berufseinstiegende gefordert, die sich in konkreten Situationen stellen den Anforderungen zu meistern. Trotz Praxisphasen in der Ausbildung stellen sich im Berufseinstieg erneut *Entwicklungsaufgaben*, die es zu bewältigen gilt, um im Beruf anzukommen. In einer Studie von Hericks (2006) mit Lehrpersonen für die Fächer Mathematik und Physik in der Sekundarstufe I und II wurden diese theoretisch gestützt herausgearbeitet und nach unterschiedlichen Bearbeitungsverläufen

untersucht. In einer Studie mit in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe I in der Schweiz (Kanton Zürich) wurden aus Supervisionsprotokollen inhaltsanalytisch⁵ subjektiv wahrgenommene Anforderungen herausgearbeitet, die der Itemgenerierung einer Fragebogenerhebung zugrunde gelegt wurden und über eine faktoranalytische Modellbildung (Keller-Schneider, 2010) folgende vier Anforderungsbereiche als Entwicklungsaufgaben mit Subskalen identifizierten (siehe auch Abb. 5):

- (1) Die *identitätsstiftende Rollenfindung* umfasst Anforderungen der Wahrnehmung und Bearbeitung von beruflichen Anforderungen vor dem Hintergrund der eigenen Vorstellungen, Ideale und Ansprüche, Möglichkeiten und Kräfte.
- (2) In der *adressatenbezogenen Vermittlung* werden Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts mit den Möglichkeiten der Schüler/innen, der Förderung und Beurteilung ihres Lern- und Leistungsverhaltens sowie der Förderung ihrer Eigenverantwortlichkeit zusammengeführt, ergänzt um die Aufgabe, Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen.
- (3) In den Anforderungen der *aner kennenden Klassenführung* bündeln sich die Aufgaben, eine Klassenkultur aufzubauen, diese zu pflegen sowie proaktiv und intervenierend die Führungsaufgabe auszuüben.
- (4) Im vierten Anforderungsbereich steht die *mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule*, mit den Anforderungen der eigenen Positionierung im Kollegium, dem Aufbau der Zusammenarbeit mit der Schulleitung, der Nutzung von schulinternen Möglichkeiten und Ressourcen sowie des Umgangs mit berufspolitischen Aspekten des Lehrberufs im Zentrum.

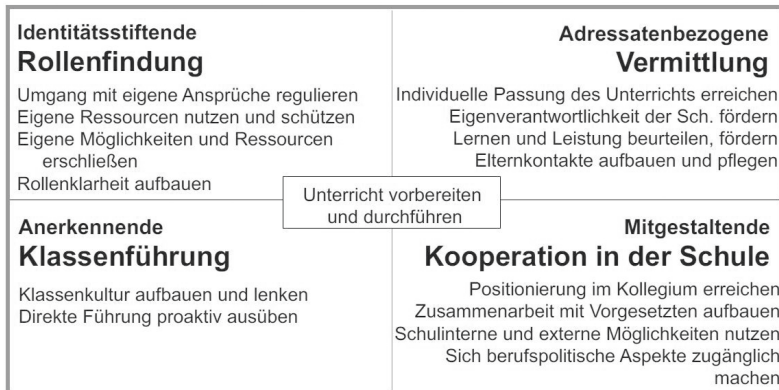


Abb. 5: Modell der latenten Struktur wahrgenommener beruflicher Anforderungen

⁵ Über eine offene Kodierung von Textstellen (um Explikationen erweitert), die auf eine als herausfordernd wahrgenommene oder eine als herausfordernd wahrgenommene und gemeisterte Anforderung verweisen (Mayring, 2015).

Anforderungen des Unterrichtens wie Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht stehen im Schnittfeld der vier als Entwicklungsaufgaben identifizierten Anforderungsbereiche. In diesen umfassenden Anforderungen spiegeln sich die spezifischen Anforderungen der vier Entwicklungsaufgaben wider. Damit stellen der Unterricht und die damit verbundenen Handlungen den Ort dar (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010), an welchem die weitere Professionalisierung initiiert wird.

In der oben genannten Fragebogenerhebung wurden die in der transaktionalen Stresstheorie begründeten und im Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität dargestellten Wahrnehmungsdimensionen nach drei Perspektiven operationalisiert: (1) Bedeutsamkeit der Anforderung („... ist mir wichtig“), (2) Bewältigbarkeit („... gelingt mir“), (3) Intensität der Auseinandersetzung („... beansprucht mich“).

Das aus der Perspektive der Intensität der Auseinandersetzung entwickelte Modell der beruflichen Anforderungen wurde auf die anderen beiden Perspektiven übertragen und nach Ausprägungen, je Subskala, untersucht. Mittels Fragebogen wurden im Kanton Zürich Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I befragt, die im zweiten Berufsjahr nach Abschluss ihrer Ausbildung stehen (n=297). Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Streuungen der Einschätzungen; in Abbildung 6 sind diese grafisch dargestellt. Nach Ausführungen zu den Einschätzungen werden diese dem theoriegestützten Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entsprechend (Keller-Schneider, 2010, 2018) zueinander in Bezug gesetzt und nach Herausforderungen und Ressourcen gedeutet.

Bedeutsamkeit der Anforderungen („... wichtig“): Die Mittelwerte zeigen (Abb. 6 und Tab. 1), dass die beruflichen Anforderungen als sehr wichtig eingeschätzt werden. Lediglich die Anforderung, berufspolitische Aspekte zu erschließen, zeigt Werte im mittleren Skalenbereich. Anforderungen der anerkennenden Klassenführung (sowohl die Anforderungen, eine Klassenkultur aufzubauen und zu lenken, als auch die direkte Führungsausübung) werden als sehr wichtig erachtet, gefolgt von den Anforderungen, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, Rollenklarheit aufzubauen, Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen sowie eine individuelle Passung des Unterrichts zu erreichen. Von vergleichsweise geringerer Bedeutung sind die Anforderungen, Möglichkeiten und Ressourcen zu erschließen, das Lernen und die Leistungen der Schüler/innen zu beurteilen, ihre Eigenverantwortlichkeit zu fördern sowie alle Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule.

Tab. 1: Mittelwerte und Streuungen der Einschätzungen von Relevanz, Kompetenzerleben und Beanspruchung durch die Bewältigung von Berufsanforderungen in der Berufseinstiegsphase

Entwicklungsaufgaben	Anforderungen (Subskalen)	gelingt	beansprucht	wichtig
	(Skala von 1=wenig bis 6=sehr)	M/SD	M/SD	M/SD
Identitätsstiftende Rollenfindung	Umgang mit eigenen Ansprüchen regulieren	4.38/ .74	4.50/ .95	5.47/ .47
	Eigene Ressourcen nutzen und schützen	4.21/1.07	4.06/1.17	5.57/ .59
	Eigene Möglichkeiten und Ressourcen erschließen	4.14/ .71	3.75/1.01	5.12/ .64
	Rollenklarheit aufbauen	4.77/ .69	4.04/1.13	5.52/ .53
Adressatenbezogene Vermittlung	Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	3.99/ .74	5.02/ .82	5.35/ .56
	Eigenverantwortlichkeit fördern	4.17/ .85	3.64/1.00	4.88/ .87
	Lernen und Leistung beurteilen und fördern	4.18/ .67	4.33/ .87	4.97/ .62
	Elternkontakte aufbauen und pflegen	4.61/ .87	4.6/ 1.13	5.42/ .61
Klassenführung	Klassenkultur aufbauen und lenken	4.63/ .60	4.69/ .97	5.66/ .32
	Direkte Führung proaktiv ausüben	4.95/ .61	3.86/1.09	5.63/ .37
Kooperation in und mit der Schule	Positionierung im Kollegium erreichen	4.77/ .73	3.02/1.19	5.12/ .64
	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen	4.59/ .79	3.14/1.14	4.92/ .79
	Schulinterne und -externe Möglichkeiten nutzen	4.34/ .73	3.57/ .96	4.95/ .68
	Sich berufspolitische Aspekte zugänglich machen	3.61/ .90	2.9/ 1.04	4.18/ .95

Kompetenzerleben („... gelingt“): Berufseinsteigenden gelingt es, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen; alle Mittelwerte liegen in der zustimmenden Skalenhälfte. Die höchsten Werte sind in der Anforderung direkte Führungsaufgaben auszuführen, gefolgt vom Aufbau der eigenen Rollenklarheit und der Positionierung im Kollegium. Von relativ geringem Kompetenzerleben zeugen die Einschätzungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Möglichkeiten der Schüler/innen, ihre Eigenverantwortlichkeit zu fördern, Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen, Möglichkeiten und Ressourcen zu erschließen sowie die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen. Der tiefste Wert liegt im Erschließen berufspolitischer Aspekte des Berufs.

Intensität der Auseinandersetzung („... beansprucht“): Die Bearbeitung der Berufsaufgaben erfordert eine Intensität der Auseinandersetzung im mittleren, über der Skalenmitte liegenden Bereich. Berufseinsteigende werden am stärksten von den Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Möglichkeiten der Schüler/innen beansprucht, gefolgt von den Anforderungen, eine Klassenkultur aufzubauen, zu lenken sowie Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen. Mit

vergleichsweise geringen Beanspruchungen gehen die Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Schule einher, ebenso die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen, die Ausübung der direkten Führungsaufgabe sowie die Aufgabe, eigene Möglichkeiten und Ressourcen zu erschliessen. Insgesamt fällt auf, dass die Wahrnehmungsperspektiven in unterschiedlichen Konstellationen zueinander stehen (Abb. 6).

5 Herausforderungen und Ressourcen

Wie im theoriegestützten Rahmenmodell der Entwicklung von Professionalität dargestellt, führt die Bearbeitung von Anforderungen, die als bedeutsam und bewältigbar erachtet werden und eine intensive Auseinandersetzung erfordern, zu neuen Erfahrungen, aus welchen wiederum Erkenntnisse hervorgehen, welche in die individuellen Strukturen integriert (Neuweg, 2014) die weitere Professionalisierung vorantreiben. In den Konstellationen von hoher Bedeutsamkeit, angemessenem Kompetenzerleben und erhöhter Beanspruchung lassen sich Anforderungen erkennen, die Entwicklungsschritte erfordern und berufsphasenspezifisch wahrgenommene *Herausforderungen* darstellen. Wird die Bedeutsamkeit als geringer erachtet, so wird damit die Dringlichkeit dieser Anforderung reduziert. Damit wird eine negative Differenz als Disbalance zwischen Kompetenzerleben und Beanspruchung durch die als geringer wahrgenommene Bedeutsamkeit gewichtet. *Ressourcen* zeigen sich in den Konstellationen von hoher Wichtigkeit, angemessenem Kompetenzerleben und vergleichsweise geringer Beanspruchung. Auch die in einer positiven Differenz erkennbaren Ressourcenbereiche werden durch die als geringer wahrgenommene Bedeutsamkeit der Anforderung gewichtet. Aus den in Abbildung 6 dargestellten Konstellationen lassen sich folgende Deutungen ableiten:

Herausforderungen: Bei hoher Bedeutsamkeit, hoher Beanspruchung und relativ geringem Kompetenzerleben erweist sich die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Möglichkeiten der Schüler/innen als größte Herausforderung an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Ebenfalls von hoher Bedeutsamkeit und eher hoher Beanspruchung bei etwa gleich stark ausgeprägtem Kompetenzerleben erscheinen die Regulation der eigenen Ansprüche, die Klassenkultur aufzubauen und zu lenken sowie Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen (in Abb. 6 mit durchgezogenen Linien markiert).

Ressourcen: Bei hoher Bedeutsamkeit, relativ hohem Kompetenzerleben und relativ geringer Beanspruchung werden die Anforderungen der direkten und proaktiv ausgeübten Führung sowie die Anforderungen, Rollenklarheit aufzubauen und die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen als Ressourcen zur Bewältigung von Berufsanforderungen ersichtlich (in Abb. 6 mit punktierten Linien markiert).

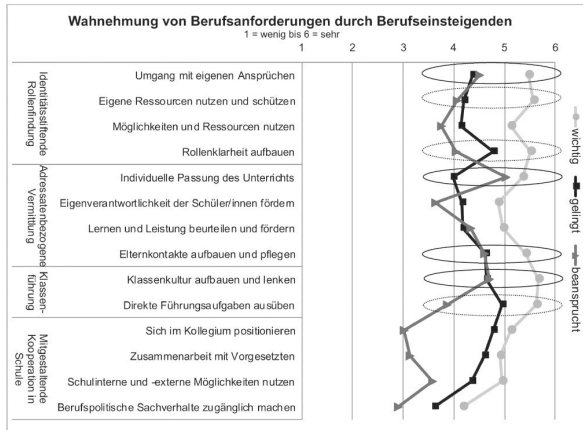


Abb. 6: Konstellationen der wahrgenommenen Berufsanforderungen, markiert nach Herausforderung (durchgezogene Linie) und Ressourcen (gestrichelte Linie)

Aus diesen subjektiven Wahrnehmungen der befragten Berufseinsteigenden im Kanton Zürich werden berufsphasenspezifisch gewichtete Herausforderungen und Ressourcen erkennbar, welche die Wahrnehmung der Gruppe insgesamt widerspiegeln. Gestützt auf diese Befunde lassen sich thematische Schwerpunkte für Begleitangebote in der Berufseinstiegsphase ableiten. Die breiten Streuungen weisen jedoch darauf, dass die für die Gruppe identifizierten Werte individuell deutlich variieren; insbesondere in der Intensität der Auseinandersetzung („... beansprucht mich“) zeigen sich breite Streuungen, die auf interindividuelle Differenzen verweisen. Der Weiterbildungsbedarf kann nicht nur in der Intensität einer Begleitung, sondern insbesondere auch in der thematischen Ausrichtung deutlich variieren. Insgesamt wird deutlich, dass sich Berufseinsteigende durchschnittlich als kompetent erleben. Angebote einer institutionalisierten Berufseinführungsphase sollen diese individuelle Färbung der als Entwicklungsaufgaben identifizierten Anforderungen, die zudem unterschiedlich als Herausforderungen oder als Ressourcen wahrgenommen werden, respektieren und ein Angebot bereitstellen, welches den Berufseinsteigenden Wahlmöglichkeiten und individuelle Gewichtungen ermöglicht (vgl. Keller-Schneider, 2018b). Eine Pflicht zur Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase kann nur im selben Umfang erwartet werden⁶, wie diese auch für Berufserfahrene gilt – denn bedingt durch sich im Zeitkontext verändernde Anforderungen und der Einmaligkeit der Schüler/innen als Gegenüber dauert Professionalisierung ein Berufsleben lang an.

⁶ Sollte diese Weiterbildungspflicht für Berufseinsteigende einen größeren zeitlichen Umfang einnehmen, dann sollte diese mit einer Reduktion der Pflichtstundenzahl einhergehen, um den Berufseinsteigenden keine Zusatzaufgabe aufzubürden.

Literatur

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen*. Münster: Waxmann.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549-571.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the ‚messy‘ construct of teachers‘ beliefs. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. 2 (pp. 471-499). Washington: APA.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: The seventy-fourth of the National Society for the Study of Education*. Part II (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks in education*. New York: McKay.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung* (S. 251-266). Freiburg: Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpä-dagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 73-87). Münster: Waxmann.
- 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*. 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.
- Keller-Schneider, M. (2009a). Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 9(3), 40-46.
- Keller-Schneider, M. (2009b). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons. Entwicklungen von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule. Verfügbar unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2009_Keller-Schneider_Schlussbericht_Eval_BEFG_SG.pdf (02.07.2018).
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2012). Grundschullehrer/innen – kompetent und beansprucht? In Hellmich, F., Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 39-49). Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2016a). Professionalisierung in Praxisphasen – Die Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsaufgaben in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werden den Anforderungen. In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156-173). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016b). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 305-314.

- Keller-Schneider, M. (2016c). Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 277-298). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2017a). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10(2), 152-173.
- Keller-Schneider, M. (2017b). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung* (S. 195-212). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018a). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2018b). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bern: hep.
- 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* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419-436.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz PVU.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lauper, D., Tschopp, M., Hasler, S. & Keller-Schneider, M. (2017). *Weiterbildung in der mittleren Berufsphase* (internes Arbeitspapier). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- LCH (2008). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf (02.07.2018).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, F. (1975). *Lehrerbildung von morgen (LEMO)*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. Basel: Beltz PVU.
- Picard, P. & Ria, L. (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. EDK Dossier 40 A*. Bern: EDK.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers. crises and continuities*. London: Taylor & Francis.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Basel: Beltz.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). Induction programmes for teachers in compulsory education. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (pp. 169-190). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.