Lehrerbildung auf dem Prüfstand
2019, 12. Jahrgang, Heft 1, S. 80-100

© Verlag Empirische Pädagogik

Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan, Esther Kirchhoff, Jasper Maas & Uwe Hericks

Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und zweier Schulstufen

Der Beruf von Lehrpersonen stellt Anforderungen, die es als Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten gilt. Diese werden aufgrund individueller Wahrnehmungsprozesse eingeschätzt und in beanspruchenden Prozessen bearbeitet. Inwiefern sich länder- und schulstufenspezifische Ausprägungen zeigen, wird anhand von Daten aus einer Fragebogenerhebung mit berufseinsteigenden Lehrpersonen des Gymnasiums und der Primarstufe in Deutschland und in der Schweiz untersucht (n = 864). Ergebnisse zeigen, dass sich das Modell der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben in einer auf zwei Länder und zwei Schulstufen erweiterten Stichprobe replizieren lässt. Vergleiche zwischen den Mittelwerten der einzelnen Skalen zeigen, dass in der Auseinan-

pers at core.ac.uk
brought to you by CO
provided by Pädagogische Hochschule Z

bedeutsame Unterschiede bestehen. In den Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung zeigen sich deutliche Stufeneffekte. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in der Institution Schule geht mit einer als eher gering wahrgenommenen Beanspruchung einher. In den Teilbereichen zeigen sich Befunde, welche die Auseinandersetzung mit Teilaspekten der beruflichen Entwicklungsaufgaben weiter ausdifferenzieren und länder- sowie stufenspezifische Effekte und Tendenzen aufweisen.

Schlagwörter: Berufseinstieg – Kontextfaktoren – Lehrpersonen – Professionalisierung – subjektive Wahrnehmung von Berufsanforderungen

Challenges of beginning teachers – a comparison of teachers from two countries and two school types

The teaching profession poses requirements that need to be dealt with as developmental tasks. These tasks are perceived based on individual appraisal and interpretation and dealt with in demanding processes. The extent to which these perceptions show country- and school-level-specific characteristics is examined with data from a questionnaire survey among teachers in the career entry phase in high as well primary schools in Germany (state Hessen) and Switzerland (canton Zurich) (n = 864). Results show that the model of four professional developmental tasks can be replicated in a sample consisting of two countries and two school levels. Mean comparisons demonstrate no significant country- and level-specific differences in dealing with role-finding, classroom management, and cooperation within school (second order factors). Significant level-specific differences do come forward in the demand of addressing students' individual needs. Dealing with cooperation within school is reported as a demand with rather low strain. Results further differentiate the dealing with aspects of the developmental tasks (first order factors) and show country- and level-specific effects and trends.

Keywords: Career entry phase – contextual factors – teachers – professional development – individuals' appraisal of professional requirements

1 Einleitung

Der Einstieg in die Berufstätigkeit stellt Lehrpersonen strukturbedingt vor Anforderungen, auf die im Rahmen der Ausbildung aufgrund der durch Beurteilungen eingeschränkten Autonomie und der begrenzten Reichweite der Verantwortlichkeit nur begrenzt vorbereitet werden kann. In der sprunghaft ansteigenden Komplexität und Dynamik der gleichzeitig zu meisternden Berufsanforderungen werden diese Anforderungen subjektiv wahrgenommen und als berufliche Entwicklungsaufgaben bearbeitet. Deren Lösungen sind für die weitere Professionalisierung von Bedeutung (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Individuelle Merkmale tragen als Filter zur Wahrnehmung und Deutung dieser Anforderungen bei (Keller-Schneider, 2010). Die Frage stellt sich, inwiefern auch kontextuelle Faktoren von Bedeutung sind.

Der folgende Beitrag greift diese Frage auf und untersucht, inwiefern sich Lehrpersonen zweier Länder (Deutschland/Bundesland Hessen und Schweiz/Kanton Zürich) und zweier Schulstufen (Primarstufe und Gymnasium) in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen unterscheiden und/oder ob sich länder- und schulstufenspezifische Unterschiede zeigen. Nach einer theoretischen Verortung der Studie (Kapitel 2) und der daraus hervorgehenden Forschungsfragen (Kapitel 3) folgen Ausführungen zum methodischen Vorgehen (Kapitel 4) und die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5), die abschließend diskutiert werden (Kapitel 6).

2 Theoretische Rahmung

Die strukturbedingt zunehmende Komplexität der beruflichen Anforderungen an die in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrperson erfordert eine Auseinandersetzung mit situativ sich stellenden und als Herausforderungen angenommenen Anforderungen. Dem Zugang der Bildungsgangforschung folgend werden zentrale berufliche Anforderungen als Entwicklungsaufgaben beschrieben (Hericks, 2006), die berufsphasenspezifisch wahrgenommen und bearbeitet werden (Keller-Schneider, 2010). Das ursprünglich aus der Entwicklungspsychologie stammende Konzept der Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1948) beschreibt diese als gesellschaftlich bedingte Anforderungen, die sich in spezifischen Lebensphasen zeigen, vom Individuum subjektiv wahrgenommen und aufgrund individueller Deutungen bearbeitet werden. Entwicklungsaufgaben des Berufs von Lehrpersonen stellen berufliche Kernanforderungen dar (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018), die berufsphasenspezifisch wahrgenommen und bearbeitet werden. Ausgelöst durch die größere Reichweite des beruflichen Handelns und durch die Eigenverantwortlichkeit der professionellen Tätigkeiten und ihrer Folgen stellen sich berufliche Anforderungen in der Berufseinstiegsphase in einer veränderten Komplexität und

Dynamik (Keller-Schneider, 2010). Diese beanspruchende und Kräfte in Anspruch nehmende Auseinandersetzung erfordert eine individuelle Bereitschaft, die im situativen Kontext neu sich stellenden beruflichen Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen, Ungewissheit zuzulassen (Keller-Schneider, 2018), sowie sich auf eine intensive und beanspruchende Auseinandersetzung einzulassen (Keller-Schneider, 2016), um in der weiteren Professionalisierung voranzukommen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Der in dieser Studie stress- und ressourcentheoretisch begründete, *professionalisierungsrelevante Beanspruchungsbegriff*, der als Ausdruck der Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen den Prozess der Bearbeitung umschreibt (Keller-Schneider, 2016), grenzt sich vom in der Belastungsforschung verwendeten *gesundheitspsychologisch definierten Beanspruchungsbegriff* ab, der Beanspruchung als Belastungsfolge versteht und mit Ressourcenverlust, Ermüdung bzw. Erschöpfung einher geht (Hillert & Schmitz, 2004; Lehr, 2014; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013).

Das von Keller-Schneider (2010) entwickelte Modell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (s. Abbildung 1) begründet den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und Deutung beruflicher Anforderungen und weiteren Professionalisierungsschritten auf stress- und ressourcentheoretischer Grundlage (Hobfoll, 1989; Lazarus & Folkman, 1984). Das im Rahmen einer Ausbildung erworbene Professionswissen (Bromme, 1992; Shulman, 1986) stellt eine bedeutende Voraussetzung für berufliches Handeln dar (Blömeke et al., 2014; Brunner et al., 2006; König & Klemenz, 2015; König & Seifert, 2012; Krauss et al., 2004; Pflanzl et al., 2013), trägt zur Unterrichtsqualität bei (König & Pfanzl, 2016), genügt jedoch nicht, um berufliche Anforderungen in ihrem situativen Kontext zu bewältigen. Wissen kann nicht direkt in Handlung überführt werden (Gruber & Renkl, 2000), sondern erfordert eine erfahrungsgestützte Transformation und eine Integration von Erkenntnissen in subjektive Wissensstrukturen (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Neuweg, 2014).

Gemäß der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) werden Anforderungen nach ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Bewältigbarkeit eingeschätzt (primary and secondary appraisals). Primäre, auf die *Anforderung* bezogene sowie sekundäre, auf die verfügbaren *Ressourcen* ausgerichtete Einschätzungen tragen dazu bei, ob und inwiefern Anforderungen als Herausforderungen angenommen und in welcher Intensität diese bearbeitet werden. Werden Anforderungen als wichtig und die verfügbaren Ressourcen für deren Bearbeitung als angemessen eingeschätzt, so lässt sich das Individuum auf eine beanspruchende Bearbeitung ein. Aus solchen Auseinandersetzungen gehen Erkenntnisse hervor, welche in die individuellen Ressourcen integriert werden (Neuweg, 2014), eine Weiterentwicklung ermöglichen und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider, 2010, 115). Werden spezifische Anforderungen hingegen

als weniger wichtig erachtet oder übersteigt deren Bearbeitung die verfügbaren Ressourcen, werden diese Anforderungen umgedeutet oder vermieden, d. h. sie werden nicht als Herausforderungen angenommen und führen nicht in eine beanspruchende Auseinandersetzung. Können spezifische Anforderungen routiniert bearbeitet werden, so folgt ebenso keine beanspruchende Auseinandersetzung, da eine solche nicht erforderlich ist.

Anforderungen, die nicht als Herausforderungen wahrgenommen werden, stärken verfügbare Ressourcen, tragen jedoch nicht zu ihrer Veränderung bei und sind für weitere Professionalisierungsschritte nicht von Bedeutung. Stress- und ressourcentheoretisch begründet (Hobfoll, 1989; Keller-Schneider, 2016; Lazarus & Folkman, 1984) ist also eine intensive Auseinandersetzung mit herausfordernden beruflichen Anforderungen für die weitere Professionalisierung von Bedeutung. Die Frage stellt sich, welche subjektiv als Herausforderungen wahrgenommenen beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg eine intensive Auseinandersetzung erfordern und inwiefern Kontextfaktoren für die Intensität der Auseinandersetzung von Bedeutung sind.

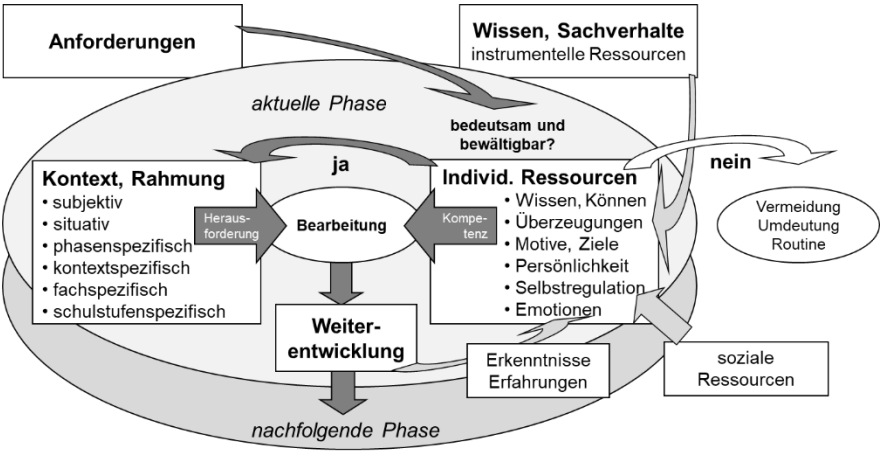

Abbildung 1: Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (vgl. Keller-Schneider, 2010, 2018)

3 Fragestellung

Dass sich Lehrpersonen unterschiedlicher Länder mit unterschiedlichen Ausbildungsmodellen im Ausmaß des im Rahmen der Ausbildung erworbenen Professionswissens unterscheiden, wurde in mehreren Studien erforscht (Blömeke et al.,

2014; König & Klemenz, 2015; Schulze-Stocker et al, 2015). Eine länder- und schulstufenvergleichende Erforschung der subjektiven Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen und der Intensität ihrer Bearbeitung stellt ein Forschungsdesiderat dar. An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an, untersucht die latente Struktur sowie die Ausprägungen der wahrgenommenen beruflichen Anforderungen und prüft, inwiefern sich berufseinsteigende Lehrpersonen länder- und stufenspezifisch unterscheiden.

4 Methode

Design der Studie: Zur Prüfung dieser Fragestellungen werden Daten aus dem von der DFG und dem SNF geförderten Forschungsprojekt *Beanspruchung und Kompetenzentwicklung in der Lösung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern* (KomBest) genutzt. Das aus zwei Teilstudien bestehende Projekt untersucht in rekonstruktiven und quantitativen Zugängen die Wahrnehmung und Deutung von Berufsanforderungen durch kontrastierende Gruppen von berufseinsteigenden Lehrpersonen (Primarstufe und Gymnasium) aus zwei Ländern, die sich in ihren Lehrerbildungsmodellen (einphasig bzw. zweiphasig) sowie in schulorganisationalen Merkmalen der Schulen (wie bspw. Übergänge und Zutrittsberechtigung) unterscheiden (Hessen/Deutschland und Kanton Zürich/Schweiz). In der *quantitativen Teilstudie* wurden die Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung (t0), in den ersten Monaten ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit (t1) sowie nach zwei bis drei Jahren (t2) befragt. Aufgrund der erschwerten Erreichbarkeit der Lehrpersonen ist lediglich ein rund 100 Personen umfassender Längsschnitt entstanden. Für die in diesem Artikel ausgearbeiteten Befunde werden die Daten nach der ersten Phase eigenverantwortlicher Berufstätigkeit genutzt. In der *rekonstruktiven Teilstudie* wurde aufgrund von längsschnittlich, in vier Zeitpunkten angesetzten Interviews mittels der dokumentarischen Methode eine Typologie des Umgangs mit beruflichen Anforderungen herausgearbeitet, die sich in einem modifizierenden und einem konsolidierenden Modus operandi dokumentiert (Hericks et al., 2018), welche die in narrativen Interviews befragten berufseinsteigenden Primar- und Gymnasiallehrpersonen aus beiden Ländern (Hessen/Deutschland und Kanton Zürich/Schweiz) einschließt und eine Stabilität über die Dauer der ersten zwei Berufsjahre zeigt (Wittek et al., 2019).

Datenerhebung: In der quantitativen Teilstudie wurde die subjektive Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen mittels Fragebogen erhoben und inferenzstatistisch ausgewertet. Der Fragebogen wurde den Lehrpersonen mit der Bitte um ihre Mitarbeit in der Studie über ihre Schuladressen zugestellt.

Die *Stichprobe* besteht aus 864 Lehrpersonen (t2), Tabelle 1 zeigt die Verteilung auf die verschiedenen Gruppen.

Tabelle 1: Stichprobe mit Anteilen der Länder, Schulstufen und Gender

	n (%)	Frauen (%)	Männer (%)	Alter (M/SD)
Gesamt [1]	861 (100%)	665 (77.2%)	196 (22.8%)	30.99/6.37
Schweiz Primar (CHp)	243 (28.2%)	210 (86.4%)	33 (13.6%)	31.44/9.45
Schweiz Gymnasium (CHg)	125 (14.5%)	75 (60.0%)	50 (40.0%)	33.20/6.10
Deutschland Primar (Dp)	246 (28.6%)	215 (87.4%)	31 (12.6%)	29.33/3.51
Deutschland Gymnasium (Dg)	247 (28.7%)	165 (66.8%)	82 (33.2%)	31.06/6.48

Anmerkung: [1] Bei drei Personen fehlt die Angabe zum Geschlecht.

Instrumente: Zur Erfassung der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen wurde das von Keller-Schneider (2010) entwickelte Instrument EABest eingesetzt, das berufliche Anforderungen umfasst, die von Lehrpersonen als Herausforderungen wahrgenommen wurden. Diese zu Items umformulierten Anforderungen wurden nach der subjektiv wahrgenommenen Intensität der Auseinandersetzung (… beansprucht mich) auf einer sechsstufigen Likertskala (1 = wenig; 6 = sehr) eingeschätzt. Das Instrument besteht aus vier übergeordneten Skalen, welche sich in je zwei bis vier Subskalen gliedern. Die Skalen und Subskalen (mit Beispielitem und Kennwerten zur inneren Konsistenz der Skalen) sind in Tabelle 2 dargestellt.

Auswertung: Die Daten wurden mit Hilfe der Software REMARK eingelesen und mittels SPSS und Mplus ausgewertet. Das in den Vorgängerstudien theoretisch hergeleitete (Hericks, 2006) und mittels Daten von schweizerischen Lehrpersonen der Primarstufe empirisch entwickelte Modell der vier in Teilbereiche gegliederten Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2010) konnte mittels konfirmatorischer Faktoranalysen (Maximum-Likelihood-Methode) repliziert werden ($Chi^2 = 2600.01$, $Chi^2/df = 2.56$, RMSEA = .042, SRMR = .054, CFI = .911, TLI > .906). Die Prüfung der Mittelwertunterschiede erfolgt über zweifaktorielle (Land, Stufe) sowie über einfaktorielle Varianzanalysen mit Post Hoc-Test zum Vergleich der vier Gruppen (Bortz & Schuster, 2010). Die Bedeutsamkeit der Unterschiede (Effektstärke) wird mit dem partiellen Eta-Quadrat (Cohen, 1988) geprüft und nach den Angaben von Eid, Gollwitzer und Schmitt (2011, S. 392) interpretiert ($\eta^2 \geq 0.01$ schwacher, $\eta^2 \geq 0.06$ mittlerer, $\eta^2 \geq .14$ starker Effekt).

Tabelle 2: Skalen und Subskalen des Instruments EABest (Modell 2018)

Skalen und Subskalen	Beispielitem: … beansprucht mich (1 = wenig bis 6 = sehr)	Skalen/ Items	α
EA1 Identitätsstiftende Rollenfindung		3 Skalen	.82
r1 Den eigenen Vorstellungen und Ansprüchen entsprechend wirksam handeln	Als Lehrperson bewirken, was ich erreichen möchte …	5 Items	.85
r2 Eigene Ressourcen nutzen und schützen	Meine Kräfte und Stärken nutzen und einteilen …	4 Items	.87
r3 Die Berufsrolle einnehmen und entsprechend kommunizieren	Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren und mich nicht angegriffen fühlen …	5 Items	.82
EA2 Adressatenbezogene Vermittlung		4 Skalen	.77
v1 Individuelle Passung des Unterrichts an die Schüler/innen erreichen	Die Komplexität des Unterrichts den Schüler/innen anpassen…	3 Items	.70
v2 Lern- und Leistungsverhalten der Schüler/innen zielbezogen beurteilen	Die Leistungen der Schüler/innen nach allgemeinen und individuellen Zielen beurteilen …	3 Items	.73
v3 Die Schüler/innen in ihren Lernprozessen individuell wahrnehmen und fördern	Die Schüler/innen individuell fördern…	4 Items	.77
v4 Eltern informieren und mit ihnen Gespräche führen	Elterngespräche führen …	4 Items	.91
EA3 Anerkennende Klassenführung		2 Skalen	.84
a1 Klassenkultur aufbauen und pflegen	Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken …	4 Items	.82
a2 Unterrichtsabläufe sicherstellen	Das Befolgen von Anweisungen durchsetzen …	5 Items	.83
EA4 Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule		3 Skalen	.76
k1 Sich im Kollegium positionieren	Aspekte der Kultur im Kollegium erkennen …	4 Items	.88
k2 Eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung pflegen	Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung finden …	3 Items	.85
k3 Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems erkennen und nutzen	Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen …	3 Items	.84

Anmerkungen: α = Cronbach's Alpha. Faktoren zweiter Ordnung sind kursiv gesetzt. EA = Entwicklungsaufgabe, den vier Entwicklungsaufgaben aus Keller-Schneider (2010) entsprechend nummeriert.

5 Ergebnisse

5.1 Mittelwertsausprägungen wahrgenommener Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen

Die statistischen Kennwerte der berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben und ihrer Teilbereiche sind in Tabelle 4 aufgeführt, ihre Ausprägungen in den Abbildungen 2 und 3 dargestellt.

Die Mittelwerte liegen mehrheitlich in der oberen Skalenhälfte, was auf eine leicht erhöhte durchschnittliche Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und der damit einhergehenden, subjektiv wahrgenommenen und Kräfte bindenden Beanspruchung verweist. Als Kräfte in Anspruch nehmende Anforderungen (s. Abbildung 2) werden jene der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) wahrgenommen, gefolgt von den Anforderungen der anerkennenden Klassenführung (EA3) und der identitätsstiftenden Rollenfindung (EA1); diese Werte liegen im zustimmenden Bereich, leicht über der Skalenmitte. Die Anforderung der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule (EA4) zeigt den tiefsten, unterhalb der Skalenmitte liegenden Wert und nimmt die Kräfte in einem geringeren Ausmaß in Anspruch.

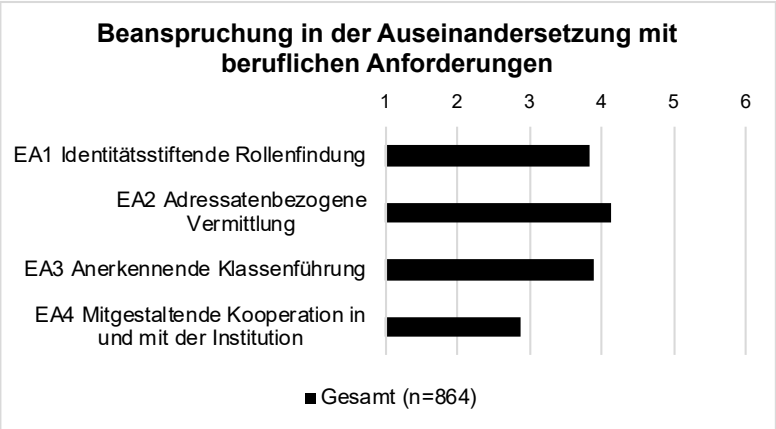

Abbildung 2: Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen (Entwicklungsaufgaben)

Werden die Anforderungen nach ihren Teilbereichen ausdifferenziert (Abbildung 3) und nach ihrer Rangfolge betrachtet, so liegen die höchsten Werte in den Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler individuell wahrzunehmen und zu fördern (v3), eine individuelle Passung des Unterrichts an die Schülerinnen und Schüler zu

erreichen (v1) sowie den eigenen Ansprüchen und Vorstellungen entsprechend wirksam zu handeln (r1). Es folgen die Anforderungen, eine lernförderliche Klassenkultur aufzubauen und zu lenken (a1), Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen (v4), das Lern- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen (v2), eigene Ressourcen zu nutzen und zu schützen (r1), Unterrichtsabläufe festzulegen und sicherzustellen (a2) sowie die Berufsrolle einzunehmen und entsprechend zu kommunizieren (r3). Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule nehmen die letzten Rangplätze ein, wobei die Anforderung, sich im Kollegium zu positionieren (k2), die geringsten Werte aufweist, gefolgt von den Anforderungen, eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung zu pflegen (k2) und mit Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems umzugehen (k3).

Abbildung 3: Intensität der Auseinandersetzung mit den nach Teilbereichen ausdifferenzierten beruflichen Anforderungen

5.2 Gruppenspezifische Ausprägungen der wahrgenommenen Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen

Nach Rangplätzen geordnet (s. Tabelle 3) zeigt sich, dass die Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) mehrheitlich auf den oberen Rangplätzen stehen, wobei sich die schweizerischen Lehrpersonen des Gymnasiums in der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen der Elternarbeit (v4) durch geringere Werte von den anderen abheben. Die deutlichsten Übereinstimmungen zwischen den Gruppen zeigen sich in der Wahrnehmung der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule (EA4); diesbezügliche Anforderungen stehen in allen vier Gruppen auf den letzten Rangplätzen und zeugen von einer geringen anforderungsspezifischen Beanspruchung.

Tabelle 3: Gruppenspezifisch wahrgenommene Anforderungen (nach Rangplätzen)

Rang-platz	Gesamt	Kanton Zürich (Schweiz)		Bundesland Hessen (Deutschland)	
		Primar	Gymnasium	Primar	Gymnasium
1	v3	v3	r1	v3	r1
2	v1	v1	a1	v1	v3
3	r1	a1	v3	r1	v1
4	a1	v4	v1	v4	v4
5	v4	v2	a2	a1	r2
6	v2	r1	r2	v2	a1
7	r2	a2	v2	r2	v2
8	a2	r2	r3	a2	a2
9	r3	r3	k1	r3	r3
10	k3	k3	v4	k3	k3
11	k2	k2	k2	k2	k2
12	k1	k1	k3	k1	k1

Anmerkungen: Thematische Gruppierung der Teilanforderungen: Identitätsstiftende Rollenfindung (EA1), Subskalen r1, r2, r3; Adressatenbezogene Vermittlung (EA2), Subskalen v1, v2, v3 & v4; Anerkennende Klassenführung (EA3), Subskalen a1 & a2; Mitgestaltende Kooperation in & mit der Institution Schule (EA4), Subskalen k1, k2 & k3. Für Subskalennamen: s. Tabelle 2 und Abbildungen 3 & 5.

Stufenspezifische Prägungen zeigen sich in der Anforderung, nach eigenen Vorstellungen und Qualitätsmaßstäben wirksam zu handeln (r1); diese nimmt bei den Gymnasiallehrpersonen beider Länder den ersten Rangplatz ein, bei den Primarlehrpersonen tiefere. Anforderungen des Aufbaus und der Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur stehen bei den schweizerischen Lehrpersonen, insbesondere bei den Gymnasiallehrpersonen, auf höheren Rangplätzen als bei den deutschen.

5.3 Gruppenspezifische Ausprägungen und Unterschiede

In Tabelle 4 sind die Mittelwerte und Streuungen insgesamt und gruppenspezifisch wiedergegeben, in den Abbildungen 4 und 5 werden diese grafisch dargestellt. Die breiten Streuungen lassen interindividuelle Differenzen erkennen. Inwiefern sich trotz breiter Überlappungen der Varianzen signifikante und bedeutsame Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen zeigen, wird geprüft; die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

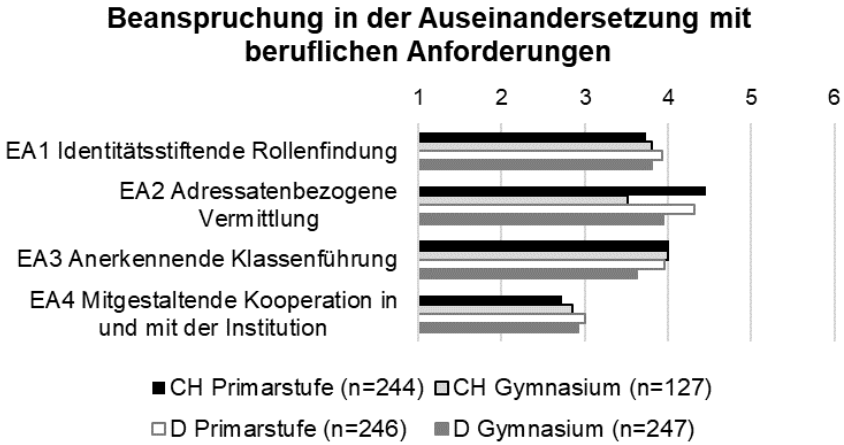

Abbildung 4: Ausprägungen wahrgenommener Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen (M/SD) je Teilstichprobe

	Gesamt M/SD	CHp M/SD	CHg M/SD	Dp M/SD	Dg M/SD
EA1	3.81/1.00	3.73/1.01	3.81/.99	3.95/.96	3.80/1.01
r1	4.26/1.10	4.15/11.3	4.32/1.08	4.37/1.06	4.23/1.12
r2	3.78/1.28	3.58/1.28	3.81/1.27	3.90/1.26	3.85/1.30
r3	3.42/1.11	3.43/1.13	3.29/1.20	3.54/1.04	3.32/1.10
EA2	4.13/1.06	4.46/0.83	3.51/.90	4.32/.81	3.94/.89
v1	4.29/1.06	4.46/.99	3.87/1.03	4.38/.99	4.09/1.10
v2	3.83/1.13	4.19/1.10	3.33/1.22	3.94/1.05	3.63/1.07
v3	4.40/1.04	4.67/.93	3.89/1.12	4.63/.96	4.18/1.04
v4	3.99/1.45	4.34/1.33	2.96/1.63	4.32/1.27	3.86/1.38
EA3	3.89/1.08	4.01/1.06	4.00/1.03	3.96/1.10	3.63/1.06
a1	4.16/1.18	4.37/1.18	4.17/1.07	4.28/1.21	3.83/1.14
a2	3.61/1.14	3.64/1.12	3.83/1.12	3.65/1.15	3.44/1.13
EA4	2.88/1.05	2.73/.99	2.84/1.06	3.00/1.04	2.92/1.10
k1	2.73/1.25	2.57/1.16	2.97/1.31	2.75/1.24	2.76/1.29
k2	2.81/1.35	2.63/1.28	2.86/1.33	2.93/1.41	2.83/1.35
k3	3.10/1.23	3.99/1.21	2.70/1.16	3.34/1.17	3.18/1.27

Anmerkungen: CHp = Schweizer Primarlehrpersonen, CHg = Schweizer Gymnasiallehrpersonen, Dp = Deutsche Primarlehrpersonen, Dg = Deutsche Gymnasiallehrpersonen; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Für Skalennamen: s. Tabelle 2 und Abbildungen 2 bis 5; Faktoren 2. Ordnung kursiv.

Die Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung (EA1) nimmt alle befragten Lehrpersonen der Berufseinstiegsphase in Hessen und im Kanton Zürich in einem vergleichbaren Ausmaß in Anspruch; es zeigen sich keine signifikanten und bedeutsamen Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) zeigt sich ein hoch signifikanter und sehr bedeutsamer Stufeneffekt ($p < .001$, $\eta_p^2 = .123$) sowie ein ebenfalls sehr signifikanter, aber nur schwach bedeutsamer Interaktionseffekt ($p < .001$, $\eta_p^2 = .025$). Ergebnisse des Post hoc Tests des varianzanalytischen Vergleichs der vier Gruppen identifiziert nicht nur einen Stufeneffekt, sondern innerhalb der Gruppe der Gymnasiallehrpersonen auch einen hoch signifikanten und bedeutsamen Ländereffekt ($p < 001$, $\eta_p^2 = .129$; CHp/Dp > *** Dg > *** CHg). In der Wahrnehmung der Anforderungen der anerkennenden Klassenführung (EA3) zeigt sich ein signifikanter, aber unbedeutender

Ländereffekt (p = .006, η_p^2 = .009) sowie ein ebenfalls signifikanter, aber unbedeutender Stufeneffekt (p = .025, η_p^2 = .006). Der Viergruppenvergleich führt zu einem sehr signifikanten und schwach bedeutsamen Ergebnis (p < .001, η_p^2 = .023), wobei sich die deutschen Gymnasiallehrpersonen durch tiefere Werte signifikant von den anderen drei Gruppen abheben (CHp/CHg/Dp > ** Dg). In der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule (EA4) zeigt sich ein signifikanter aber unbedeutender Ländereffekt (p = .018, η_p^2 = .006), der im Viergruppenvergleich einen signifikanten Unterschied zwischen den deutschen und den schweizerischen Primarlehrpersonen zeigt (Dp > * CHp).

Tabelle 5: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen

	Länder			Schulstufen			Länder x Schulstufen		
	F-Wert	p	η_p^2	F-Wert	p	η_p^2	F-Wert	p	η_p^2
EA1	1.92	n.s.	.000	.164	n.s.	.000	2.13	n.s.	.000
r1	.64	n.s.	.000	.03	n.s.	.000	3.74	n.s.	.004
r2	3.98	.046	.005	1.06	n.s.	.002	2.33	n.s.	.003
EA2	5.61	n.s.	.006	120.61	<.001	.123	22.45	<.001	.025
v1	.17	n.s.	.000	51.69	<.001	.057	10.70	.001	.012
v2	.05	n.s.	.000	57.34	<.001	.063	12.62	<.001	.014
v3	2.99	n.s.	.003	75.93	<.001	.081	5.62	.018	.006
v4	20.41	<.001	.023	88.91	<.001	.094	22.38	<.001	.025
EA3	7.45	.006	.009	5.05	.025	.006	4.64	.025	.005
a1	7.03	.008	.008	15.71	<.001	.018	2.33	n.s.	.003
a2	5.87	.016	.007	.03	n.s.	.000	6.22	.013	.007
EA4	5.65	.018	.006	.052	n.s.	.000	1.70	n.s.	.002
k1	.05	n.s.	.000	5.60	.018	.006	4.77	.029	.006
k2	2.06	n.s.	.002	.46	n.s.	.001	2.91	n.s.	.003
k3	23.03	<.001	.026	16.71	.01	.008	.57	n.s.	.001

Anmerkungen: p = Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit, n.s. = nicht signifikant, η_p^2 = partielles Etaquadrat (Effektstärke). Die Skalennamen sind in der Tabelle 2 und in den Abbildungen 2 bis 5 ausgeführt.

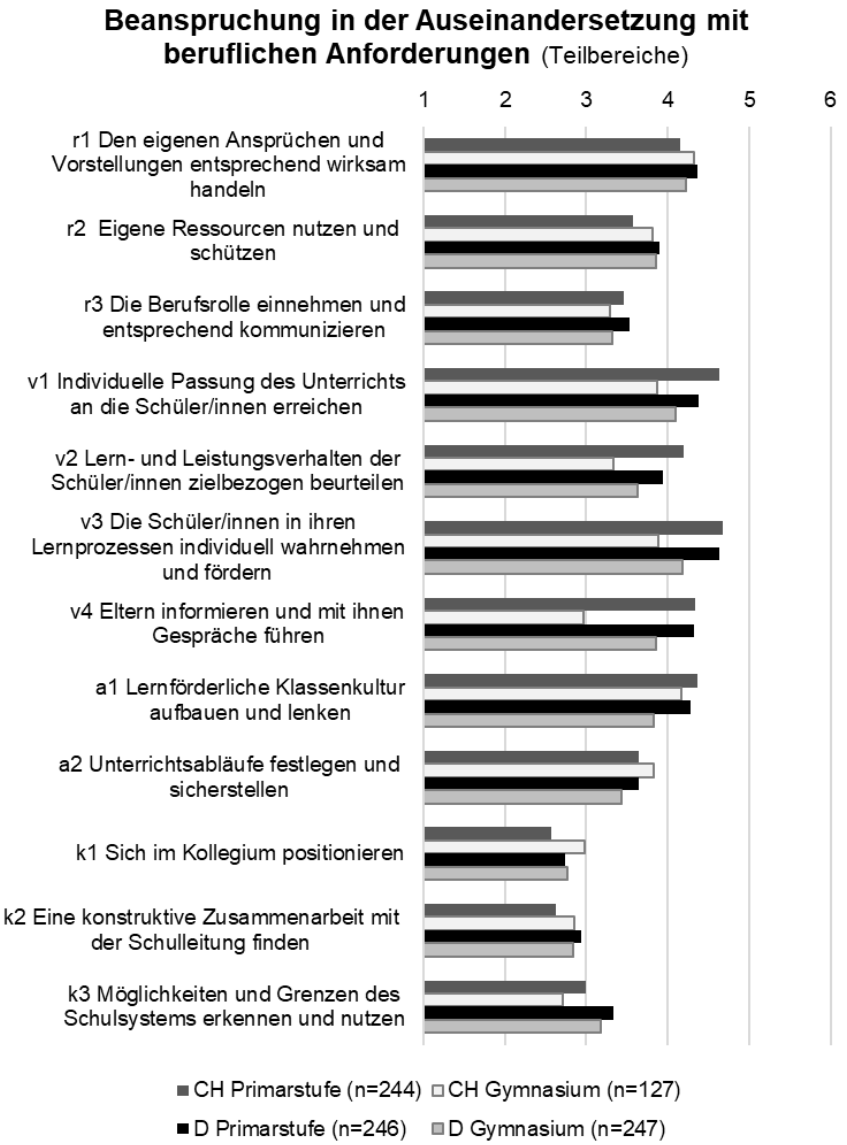

Abbildung 5: Ausprägungen wahrgenommener Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen (Teilbereiche)

Nach den *Teilbereichen der Entwicklungsaufgaben* differenziert ergeben sich folgende Ergebnisse (s. Tabelle 5 und Abbildung 5): In den Teilbereichen der Anforderungen der *identitätsstiftenden Rollenfindung* (EA1) zeigen sich keine signifikanten und bedeutsamen Länder- und Stufeneffekte; einzig in der Anforderung, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen (r2) liegen die Werte der schweizerischen Primarlehrpersonen signifikant, aber nicht bedeutsam unter jenen der deutschen Primarlehrpersonen ($p = .046$, $\eta_p^2 = .005$; Viergruppenvergleich $p = .03$, $\eta_p^2 = .01$; CHp < * Dp). Die sehr signifikanten und bedeutsamen Stufeneffekte in der Wahrnehmung der Anforderungen der *adressatenbezogenen Vermittlung* (EA2) bestehen auch in allen Teilbereichen. So liegen die Werte der Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Schülerinnen und Schüler (v1, $p < .001$, $\eta_p^2 = .057$), der Beurteilung des Lern- und Leistungsverhaltens (v2, $p < .001$; $\eta_p^2 = .014$), der individuellen Wahrnehmung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (v3, $p < .001$, $\eta_p^2 = .081$) sowie in der Elternarbeit (v4, $p < .001$, $\eta_p^2 = .094$) der Primarlehrpersonen signifikant und bedeutsam über jenen der Gymnasiallehrpersonen. In den Anforderungen der Elternarbeit zeigt sich zudem ein signifikanter und bedeutsamer Ländereffekt (v4, $p = .03$, $\eta_p^2 = .023$) sowie ein signifikanter und bedeutsamer Interaktionseffekt ($p < .001$, $\eta_p^2 = .025$); der Viergruppenvergleich zeigt, dass die Werte der Primarlehrpersonen beider Länder signifikant über jenen der deutschen Gymnasiallehrpersonen, jene wiederum hoch signifikant über jenen der schweizerischen Gymnasiallehrpersonen liegen (CHp/Dp > ** Dg > *** CHg).

In den Teilbereichen der *anerkennenden Klassenführung* (EA3) wurden differente Ergebnisse identifiziert. In der Anforderung, eine lernförderliche Klassenkultur aufzubauen und zu pflegen (a1), zeigt sich ein signifikanter, aber nicht bedeutsamer Ländereffekt ($p < .001$, ηp2 = .008) sowie ein ebenfalls signifikanter und nicht bedeutsamer Stufeneffekt ($p < .001$, $\eta_p^2 = .018$), sowie ein nicht signifikanter und nicht bedeutsamer Interaktionseffekt. Der Vergleich zwischen den vier Gruppen verweist jedoch auf hoch signifikante und bedeutende Unterschiede zwischen den Gruppen ($p \leq .001$, $\eta_p^2 = .035$), wobei sich der signifikante Effekt zwischen den Stufen und ein weiterer zwischen den deutschen und den schweizerischen Gymnasiallehrpersonen festmachen lässt (CHp/Dp > *** Dg > * CHg). In den Anforderungen, den Unterrichtsablauf festzulegen und sicherzustellen (a2), ergeben sich ein signifikanter, aber nicht bedeutsamer Ländereffekt ($p = .016$, $\eta_p^2 = .007$) sowie ein ebenfalls signifikannter und nicht bedeutsamer Interaktionseffekt ($p = .013$, ηp2 = .007). Der Viergruppenvergleich führt zu einem signifikanten und wenig bedeutsamen Unterschied ($p = .011$, $\eta_p^2 = .013$), der sich in einem Ländereffekt zwischen den Gymnasiallehrpersonen (CHg > * CHd) manifestiert.

Die nach Teilbereichen untersuchten Anforderungen der *mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule* (EA4) zeigen in der Anforderung der Positionierung im Kollegium (k1) einen signifikanten und nicht bedeutsamen Stufeneffekt ($p = .018$, $\eta_p^2 = .006$) sowie einen signifikanten und nicht bedeutsamen Interaktionseffekt ($p = .029$, $\eta_p^2 = .006$); im Viergruppenvergleich wird dieser in einem signifikanten und wenig bedeutsamen Gruppeneffekt sichtbar ($p = .03$, $\eta_p^2 = .01$) und lässt sich im signifikanten Unterschied zwischen den schweizerischen Gymnasial- und Primarlehrpersonen lokalisieren (CHg > * CHp). In der Anforderung, eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung aufzubauen (k2), zeigen sich keine signifikanten Länder-, Stufen- und Interaktionseffekte. In der Anforderung, mit Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems umzugehen (k3), zeigt sich ein hoch signifikanter und bedeutsamer Ländereffekt ($p < .001$, $\eta_p^2 = .026$), ein sehr signifikanter und nicht bedeutsamer Stufeneffekt ($p = .01$, $\eta_p^2 = .008$) sowie ein nicht signifikanter Interaktionseffekt. Aus dem Viergruppenvergleich geht hervor ($p < .001$, $\eta_p^2 = .03$), dass sich die deutschen Primarlehrpersonen in signifikant höheren Werten von den schweizerischen Gymnasiallehrpersonen abheben (Dp > *** CHg).

6 Diskussion

Das auf einer stufen- und länderübergreifenden latenten Struktur wahrgenommener beruflicher Anforderungen basierende Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben spiegelt die wahrgenommenen beruflichen Anforderungen des Berufsalltags von Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums in Hessen und im Kanton Zürich. Das theoretisch hergeleitete (Hericks, 2006) und empirisch entwickelte Modell von vier beruflichen Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2010) kann damit in der erweiterten Stichprobe bestätigt werden. In diesen Bereichen zeigen sich länder- und stufenübergreifende Bündelungen und Synergien der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986), die damit auf ein vergleichbares berufsphasenspezifisches Verständnis verweisen.

Ein Vergleich der wahrgenommenen Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und der mit der Auseinandersetzung einhergehenden Beanspruchung zwischen den untersuchten Gruppen von Lehrpersonen zeigt schulstufenspezifische- und teilweise auch länderspezifische Unterschiede. Die Befunde verweisen damit darauf, dass in der Intensität der Auseinandersetzung und der damit einhergehenden Beanspruchung durch die Bearbeitung von beruflichen Anforderungen nicht nur individuelle Merkmale mitwirken (Keller-Schneider, 2010), sondern sich auch Kontextbedingungen niederschlagen. Dass sich schweizerische Gymnasiallehrpersonen teilweise stärker von den Primarlehrpersonen unterscheiden als

deutsche Gymnasiallehrpersonen, könnte sich einerseits aus dem spezifischen Auftrag dieser selektiven Schule ergeben[1]; andererseits auch durch die sich von den anderen Lehramtsstudiengängen unterscheidende Ausbildung, nach welcher schweizerische Gymnasiallehrpersonen nach einem Master in einem Schulfach die Lehramtsausbildung in den ersten sechs Berufsjahren berufsbegleitend absolvieren und daher auch ohne Lehramtsausbildung in die Berufstätigkeit als Lehrperson eintreten können. Zudem zeigen die Befunde auch, dass sich über tätigkeitsnah formulierte spezifische berufliche Anforderungen die mit der Auseinandersetzung einhergehende Beanspruchung weiter ausdifferenzieren lässt; damit gehen die Befunde über jene zur allgemein erfassten Beanspruchung als Belastungsfolge hinaus (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Rothland, 2018; Affolter, 2019). Offen bleibt, inwiefern die Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen auch mit Zufriedenheit einhergeht und inwiefern diese Intensität auch als motivierende Komponente auf die Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen einwirkt, wie Ergebnisse qualitativer Auswertungen zeigen (Keller-Schneider, 2019).

In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der *identitätsstiftenden Rollenfindung* zeigen sich keine länder- und stufenspezifischen Unterschiede. Die eigene Berufsrolle zu finden und sich in der Auseinandersetzung durch diese Anforderungen beanspruchen zu lassen, scheint eine für den Berufseinstieg von Lehrpersonen charakteristische Aufgabe zu sein. Die Werte weisen breite Streuungen auf, was auf ein Mitwirken weiterer Merkmale schließen lässt.

Anforderungen zur *adressatenbezogenen Vermittlung* und zur *anerkennenden Klassenführung* stellen Kernbereiche der alltäglichen Berufsarbeit dar (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018), die sich, aufgrund der begrenzten Verantwortlichkeit und der reduzierten Komplexität während der Ausbildung, im Berufseinstieg in neuen Anforderungen zeigen und herausfordernder wahrgenommen werden, als diejenigen Anforderungen, welche den Berufsalltag weniger direkt betreffen. Das Ausmaß der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen der *adressatenbezogenen Vermittlung* und die damit einhergehende wahrgenommene Beanspruchung weist Unterschiede zwischen Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums auf. In diesen Befunden spiegeln sich möglicherweise Unterschiede im Berufsauftrag von Primar- und Gymnasiallehrpersonen, die auf eine stufendifferente Bedeutung dieser Anforderungen verweisen und aufgrund der selektionierten Schülerschaft der Gymnasien, insbesondere der schweizerischen, weniger von Bedeutung sein könnten.

---

[1] In der Schweiz besuchen rund 20% eines Jahrgangs das Gymnasium; die Zulassung erfolgt über eine Aufnahmeprüfung. Ein Verbleib in der Schule ist nur aufgrund genügender Leistungen bzw. einer positiv abgeschlossenen Probezeit möglich.

In den Anforderungen der *anerkennenden Klassenführung* zeigen sich auf der Ebene der Teilanforderungen länder- und stufendifferente Tendenzen, die jedoch statistisch wenig bedeutsam sind und aufgrund der breiten Streuungen möglicherweise stärker von individuellen Merkmalen geprägt werden. In den Anforderungen der *mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule* zeigen sich schwache Effekte.

Zu untersuchen bleibt, welche Effekte individuelle Merkmale ausüben und inwiefern sich darin stufen- oder länderspezifisch differente Systematiken zeigen. Aufgrund der breiten Streuungen kann angenommen werden, dass sich individuelle Merkmale finden lassen, welche das Ausmaß der subjektiv wahrgenommenen Intensität der Auseinandersetzung und der damit einhergehenden Beanspruchung mitbestimmen. Weiter ist zu klären, inwiefern die identifizierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung und Deutung beruflicher Anforderungen von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen auch in späteren Berufsphasen erhalten bleiben oder ob die Geltungsreichweite der Befunde auf die Phase des Berufseinstiegs beschränkt ist. Da die Einschätzungen am Zeitpunkt der Bearbeitung ansetzen und nach dem Ausmaß der wahrgenommenen Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit der Anforderung fragen, kann nicht geklärt werden, inwiefern dieses Sich-Beanspruchen-Lassen in eine Zufriedenheit oder Ermüdung als Folge mündet (Bakker & Demerouti, 2006), ob es zu einem Aufbau oder zu einem Abbau von Ressourcen kommt (Buchwald & Hobfoll, 2004; Hobfoll, 1989) und ob mit der Auseinandersetzung und der daraus hervorgehenden Erfahrungen Veränderungen von Überzeugungen einhergehen (Biedermann et al., 2012; Blömeke et al., 2008, Keller-Schneider, 2013).

Der länderspezifische Referenzrahmen kulturspezifischer Antworttendenzen, der sich im Antwortverhalten systematisch niederschlagen könnte (Blömeke, 2014), kann jedoch, trotz der identifizierten gemeinsamen latenten Struktur, nicht geklärt werden.

Implikationen: Die Befunde verweisen darauf, dass nicht nur individuelle Deutungen von Anforderungen die Intensität der Auseinandersetzung prägen, sondern dass sich auch schulstufen- und kontextspezifische Rahmungen niederschlagen. Inwiefern diese aber als gegeben bestehen bleiben oder auf den schulstufenspezifischen Berufsauftrag diskutiert werden sollen, wird vom institutionellen Bildungsbegriff mitbestimmt. Wenn die Fokussierung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler den Kernauftrag der Schule darstellt, so sollte dieser Auftrag unabhängig von Schul- und Kontextfaktoren ernst genommen und als herausfordernd angenommen werden.

Literatur

Affolter (2019). Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts. Eine Erweiterung des JD-R-Modells durch motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale. Reihe Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2006). The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology, 2 (3), 309-328.

Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. International Journal of Education Research, 35 (5), 463-482.

Biedermann, H., Bruhwiler, Ch., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. Zeitschrift für Pädagogik, 58 (4), 460-475.

Blömeke, S. (2014). Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 60 (1), S. 109-131.

Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung (S. 219-246). 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.

Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (7. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer,

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 521-544.

Buchwald, P.& Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51 (4), 247-257.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: The Free Press.

Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

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.

Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks in education. New York: McKay.

Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring, C. Rohlfs (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 597-607). Münster: Waxmann utb.

Hillert, A. & Schmitz, E. (2004) (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern (S. 161-170). Stuttgart: Schattauer.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44 (3), 513-524.

Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6 (2), 178-213.

Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63 (4), 305-314.

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.

Keller-Schneider, M. (2019). Die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen durch neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen – Zusammenführung von Ergebnissen inhaltsanalytischer und quantitativer Zugänge. FQS Inhaltsanalyse (i. V.).

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.

König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 (2), 247-277.

König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. European Journal of Teacher Education, 39 (4), 419-436.

König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In Dies. (Hrsg.), Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen (S. 7-31). Münster: Waxmann.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS.

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M. & Baumert, J. (2004). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), Bildungsqualität von Schule (S. 31-53). Münster: Waxmann.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and coping. New York: Springer.

Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren, In E. Terhart, M. Rothland, H. Bennewitz (Hrsg.), Forschung zum Lehrerberuf (S. 947-967). Münster: Waxmann.

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.

Pflanzl, B., Thomas, A. & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und Pädagogische Handlungskompetenz. Erziehung und Unterricht, 1(2), 1-8.

Rothland, M. (2018). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 631-641). Münster: Waxmann utb.

Schulze-Stocker, F., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O. & Terhart, E. (2015). Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Ergebnisse des Studiums und Entwicklungen im Referendariat. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und angehenden ErzieherInnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg – empirische Befunde und methodologische Überlegungen zum Längsschnitt aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Farmington Hills (i. V.).

Autor*innen

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich, Professur Professionsforschung und Lehrer/innenbildung
Elif Arslan, lic. phil., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung
Esther Kirchhoff, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung
Jasper Maas, MA, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung
Prof. Dr. Uwe Hericks, Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik
Korrespondenz an: m.keller-schneider@phzh.ch